

# MOTIVATION A L'EXPRESSION ECRITE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE : CAS DE L'ALLEMAND AU SECONDAIRE.

N'Guessan Norbert KOUADIO

École Normale Supérieure d'Abidjan

[allokouad@gmail.com](mailto:allokouad@gmail.com)

## Résumé

*Cet article se propose de traiter les stratégies motivationnelles de l'enseignant afin que les apprenants réussissent la production écrite dans une langue étrangère.*

*L'expression écrite est une compétence communicative sujette à plusieurs défis. Dans notre contexte au secondaire, l'expression écrite est la dominante des évaluations sommatives. Il s'agit que les apprenants de l'allemand, langue étrangère, esquissent péniblement la production de textes dans cette langue. De cette situation, surgissent des interrogations : que manque-t-il aux apprenants pour réussir la tâche de production de textes en allemand ? Quels dispositifs motivants, l'enseignant pourrait-il mettre en œuvre pour aider les apprenants à écrire des textes en allemand ?*

*Nous partons de l'hypothèse que faute d'être exposés à des démarches motivantes, les apprenants du secondaire ne sont pas compétents à produire des textes en allemand. A travers cette contribution, nous invoquons la psychologie de motivation. En effet, nous abordons une démarche motivationnelle socio cognitiviste de Deci et Ryan fondée sur l'autodétermination. Elle est renforcée par la théorie du processus de l'écriture élaborée par Hayes et Flower.*

*Notre méthode part des écrits empiriques et de nos observations sur la représentation de l'écrit en allemand chez les apprenants. En outre, nous prenons en compte la nature des consignes et les nodes d'évaluation des écrits des apprenants. Notre conclusion porte sur le recours à la pédagogie du projet en production écrite.*

**Mots clés :** langue étrangère, motivation, écriture, sociocognitisme.

## Abstract

*This paper aims to describe the motivational strategies of the teacher so that the learner success in the writing in a foreign language. Written expression in a foreign language is a communicative skill subject to several challenges. In our secondary school context, learners of German as a foreign language experience significant difficulties in independently producing texts in this language. From this situation, arise the following questions: What do learners lack to successfully complete a writing task in German? What motivating measures could the teacher implement to help learners write in German?*

*We start from this hypothesis: Due to a lack of exposure to motivating approaches, secondary school learners are not competent in producing texts in German. Through this contribution, we invoke the psychology of motivation. In fact, we approach a sociocognitivist motivational method that advocates the auto determination. It is empowered by the writing theory process developed by Hayes and Flower*

*Our method is based on empirical writings and our observations on the representation of writing in German among learners. In addition, we take into account the nature of the instructions and the evaluation operations of learners' writings. Our conclusion focuses on the use of project-based pedagogy in written production.*

**Keywords:** Foreign language, motivation, writing, sociocognitivism.

## Introduction

L'expression écrite se matérialise par la production de phrases et de textes autonomes. Elle prend le nom de rédaction dans la pratique pédagogique. Cette compétence est la phase finale de la preuve de la maîtrise d'une langue. Pour une langue étrangère, les exigences y paraissent grandes. Pour maîtriser cette langue qui ne figure pas parmi leurs moyens de communication usuels, les élèves doivent d'abord détenir une mémoire lexicale sans failles. En outre, l'expression écrite fait intervenir diverses compétences. Celles-ci sont d'ordre cognitive, conative et physiologique.

L'expression écrite est soumise à diverses conditions linguistico - cognitives. En effet, la recherche d'idées, le choix des mots appropriés et leur planification logique s'imposent. L'apprenant qui ne possède pas de vocabulaire approprié d'une langue, ne peut y concevoir une phrase encore moins un texte. Même s'il possède des idées, il ne peut les émettre. S'il ne connaît pas le sens du mot, encore moins son existence pour désigner un fait ou un objet, la communication écrite est impossible. Lorsque l'individu possède des idées, il ne peut les émettre, s'il ne connaît pas la structures des phrases.

Une compétence psychomotrice intervient également. Cela nécessite, à l'exception des situations de handicaps, la configuration des mots, de structures et de syntaxes par l'individu. Cette procédure fait intervenir ses membres supérieurs sous la conduite de ses yeux. L'articulation logique des mots pour en faire

des phrases est un grand défi pour les apprenants d'une langue étrangère. Le succès attendu relève d'un apprentissage de longue durée axé sur des exercices pratiques. Ecrire suppose un destinataire qui doit être impacté par le contenu du message scriptural. Il ne doit pas en être indifférent.

Dans ce processus, compétences cognitives, conatives et psychomotrices sont interdépendantes. Une défaillance dans l'une d'elles compromet tout le processus de production de textes.

L'orthographe est également une exigence pour bien faire apparaître le mot dans sa forme correcte dans un texte à produire. Les compétences visuelles sont sollicitées dans ce schéma. Il s'agit de cerner l'empan des mots, leur orthographe, l'espace entre eux et la forme du texte. Ecrire est donc un processus physio psychologique que diverses tâches exigent. Ainsi, la traduction, la rédaction, le résumé et les réponses aux questions de compréhension de texte s'effectuent-ils par écrit.

Dans l'apprentissage de l'allemand, l'expression écrite met en présence une réalité qui démotive les apprenants. La structure de la phrase allemande occasionne d'énormes difficultés chez les apprenants des lycée et collège dans notre système. Les exigences de rejets de verbes en fin phrases et les inversions de sujets sont fréquentes. En effet, nous constatons des troubles d'apprentissage chez les élèves à ce niveau de structure. Ceux -ci y sont moins performants. Lors des évaluations, la majorité d'entre eux n'aborde pas la production écrite (rédaction). Les élèves abandonnent l'évaluation dans cette partie. En outre, ceux qui s'y engagent écrivent des phrases incomplètes et incompréhensibles sur le sujet. Enfin, de nombreux textes produits par les élèves en allemand présentent des fautes élémentaires de structure - syntaxe, de grammaire et d'orthographe. De ce constat, plusieurs causes sont avancées. Une s'en dégage comme : « C'est qu'il est difficile pour ces élèves de passer facilement d'une tâche mécanique, comme écrire à la main, à une tâche mentale, comme formuler et organiser des idées. » (Graham et Harris, 2009 :74).

L'on observe un comportement des élèves lié à cette incompétence lors des tâches d'expression écrite ; les élèves qui présentent un faible niveau en expression écrite portant sur la construction des mots adopte une incompétence apprise. Ils se démotivent face à l'apprentissage de l'allemand.

Par ailleurs, ceux qui ont des difficultés de rédaction présentent aussi des difficultés à saisir les informations essentielles à la compréhension d'un texte lu. Lorsque les élèves expriment des idées, ils ne donnent pas assez d'informations précises parce qu'ils surestiment ne pas posséder d'outils linguistiques (vocabulaire, grammaire) pour construire des phrases. Cette situation les conduit à émettre de fausses réponses axées sur des expressions fausses. En général, ces élèves sont moins habiles à structurer le contenu en fonction des idées qu'ils ont.

La logique qui s'en dégage est que les élèves sans motivation pour l'allemand sont ceux qui ont les plus faibles niveaux de compétence de production écrite dans cette langue. Or, l'absence de motivation inhibe la volonté d'apprentissage de la compétence visée. Par conséquent, les compétences ne sont pas en mesure de s'installer convenablement.

Dans cette étude, nous partons de l'hypothèse qu'un apprenant motivé s'engage et s'active à apprendre. Cette action le conduit à une meilleure compétence productive à l'écrit. Ce qui révèle que la compétence perçue de l'apprenant l'incite à apprendre davantage. Les déterminants du faible niveau des apprenants en expression écrite en allemand sont aussi structurels. L'apprentissage de cette langue débute en quatrième (3<sup>e</sup> année de collège). A cet âge (11 ans -13 ans), les élèves accèdent au stade hypothético-déductif. Dans une approche sociocognitiviste, l'action de l'enseignant est déterminante pour développer leur compétence communicative. Il s'agit de stimuler l'intérêt des élèves pour l'expression écrite. Les exercices d'écriture partant de la forme primitive axée sur les copies au stade de production libre de textes sont importants.

A travers les manuels en vigueur dans le programme d'allemand, il apparaît que durant les premières années, les apprenants sont en

contact avec de petits dialogues. Ce qui leur permet d'apprendre à visionner des mots à travers des phrases et en former par la suite. Cette étape exige un enseignant qui met les apprenants en contact avec la lecture des textes indiqués. Par imitation, ils doivent pouvoir créer des phrases et construire des paragraphes. L'autodétermination y est constructive. (Deci et Ryan,2002) En effet, en leur donnant la liberté de choisir leur thème d'écriture l'enseignant motive les apprenants à l'expression écrite.

La question centrale est de savoir comment l'enseignant peut-il motiver les élèves à s'exprimer à l'écrit dans cette langue ?

Pour trouver réponse à cette question, notre étude analyse les défis de l'apprentissage de l'allemand, langue étrangère dans un contexte francophone. Ensuite, elle aborde les indicateurs d'une classe de langue avec ses outils psycho didactiques de l'expression écrite. Enfin, elle explore stratégies motivationnelles les enseignants pour développer l'expression écrite chez les apprenants francophones.

## **1.Les défis de l'expression écrite dans l'apprentissage d'une langue étrangère**

### ***1.1. Rôle de la lecture dans l'apprentissage d'une langue étrangère***

Dans un monde marqué par les multimédia, les éducateurs se plaignent que les élèves ne lisent plus.

Les enseignants constatent qu'un grand nombre d'élèves éprouvent des difficultés en expression écrite. Pire, le nombre d'élèves considérés comme ayant des difficultés dans cette compétence, augmente en classe. Des études révèlent qu'une fois inscrits au second cycle, ces élèves ont une aptitude en expression écrite cinq fois plus faible qu'au premier cycle. Cette aptitude impacte leur relation estime de soi et leur confiance. En effet, « les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture ont beaucoup plus de difficulté à réussir sur le plan scolaire et peuvent aussi vivre des difficultés sur le plan social. » (Weiner et Schneider, 2002 :54). Ces

problèmes nécessitent des approches et stratégies d'enseignement motivantes.

La maîtrise de l'expression écrite par l'apprenant est une œuvre de longue haleine. Elle est réussie grâce à des étapes. Celles -ci sont empreintes d'efforts encadrés et soutenus par un enseignant. Le caractère permanent de cette situation d'apprentissage favorise les capacités linguistiques de l'apprenant. Il découvre des mots, mémorise leur orthographe et leur sens. Le défi mnésique pour une langue qui n'est pas quotidiennement utilisée est portée par l'apprenant. Par exemple, la mémoire sémantique est solidifiée si l'intérêt que porte l'apprenant pour l'allemand est important. Cette mémoire ne s'improvise pas. Elle doit être préparée par un contact régulier de réceptivité de l'apprenant avec la langue cible. En effet, en lisant des textes allemands, l'apprenant découvre de nouveaux mots. Ces mots lus dans des phrases le sont en situation de communication. L'apprenant découvre le sens de ces mots à l'aide d'un dictionnaire ou d'un lexique incorporé au texte lu.

La lecture apparaît comme une solide base de l'expression écrite. La lecture s'effectue dans un but précis qui peut consister à se cultiver sur un thème ou à découvrir de nouveaux mots ou expressions. Ce qui indique l'importance de textes lus dans un livre, un journal ou sur un support électronique. Ce texte lu devient un moyen condensé de mots qui fixe des idées par exposition à la langue. Dans cette logique, Jaurès affirme que « savoir lire est la clé de tout. » (1888 :34) Une des richesses de la lecture est le renforcement orthographique.

### ***1.2. L'orthographe base de l'apprentissage de l'expression écrite d'une langue étrangère***

L'orthographe constitue le début de l'expression écrite. Sans sa maîtrise, les difficultés dans cette compétence productive demeurent un problème persistant. Celles-ci peuvent paraître impossibles à surmonter. Cependant, un enseignant efficace qui use d'interventions incitatives, aide toute la classe. Une large revue

de littérature fait état de stratégies pour un enseignement efficace de l'orthographe.

L'enseignement de toute langue étrangère débute avec le principe alphabétique. Ce support intervient grâce à la lecture. L'apprenant nomme le phonème qui correspond au graphème lu. Dans ce même procédé, il nomme le graphème qui correspond au phonème entendu. Ce processus montre que « la lecture aide l'orthographe et vice versa. » (Mehta, et al., 2005 :34) Une écriture réussie part donc de la lecture.

Ainsi, « une emphase sur la production écrite et l'intégration de la lecture et de l'écriture est primordiale. » (Berninger et al., 2008a :13) Pour remédier à l'oubli lexical, l'enseignant organise des activités mnésiques. Il s'agit de la prise en compte de la faiblesse de la mémoire de travail chez l'élève et de l'enseignement explicite de stratégies d'autorégulation. Cette combinaison vise à mieux gérer les tâches relatives au langage et à l'attention lors de la lecture. Par ce fait s'articule, la mise en relation entre ce qui est entendu et ce qui est écrit. Une symbiose naît entre la boucle phonologique et la boucle orthographique. (Berninger et al., 2000 6a : 48).

En outre, dans un effort pédagogique guidé par l'enseignant, un enseignement explicite des stratégies silencieuses pour l'orthographe s'organise. « Ce type d'enseignement a lieu lorsque les correspondances graphèmes-phonèmes ne sont pas régulières. » (Fayol et al., 1999a :36). Enfin, l'enseignement des relations entre la phonologie, l'orthographe et la morphologie soutient l'objectif de la production écrite.

Les apprenants ayant des difficultés d'orthographe ne parviennent pas à rendre leur production accessible et compréhensible. Deux types d'enseignement différents permettent d'y remédier: Il s'agit de l'enseignement du principe alphabétique évoqué plus haut ainsi que de l'enseignement de stratégies orthographiques. L'enseignement des stratégies d'orthographe silencieuse est une intervention au niveau de l'orthographe. Elle est un système d'augmentation de la vitesse du traitement des lettres pour améliorer les performances en écriture et faciliter la vitesse du

décodage. Enfin, une rétroaction portant sur l'orthographe conventionnelle d'un mot est utile. Elle intervient lorsque l'élève commet une erreur. Il s'agit d'insister sur le mot en le faisant écrire, lire et prononcer. Cette méthode favorise le développement de l'orthographe. La classe de langue qui est un lieu de communication est propice au développement des compétences linguistiques (orthographe, vocabulaire) pour l'expression écrite.

## **2. La salle de classe, lieu d'immersion pour le développement de l'expression écrite**

### ***2. 1. Les outils d'enseignement-apprentissage de l'expression écrite***

L'enseignement-apprentissage de l'expression écrite est une compétence que les manuels scolaires programment. Cette compétence fait l'objet de précises indications. Celles-ci sont sensées instruire l'enseignant sur l'usage et les stratégies pour la réussite de l'expression écrite. Cette compétence est la plus délicate en didactique des langues étrangères. Conscients de cette réalité, les concepteurs de manuels sont prudents. Dans le manuel *Ihr und Wir plus*<sup>1</sup> (au programme pour l'allemand), ils y mettent un accent particulier sur des moyens permettant de favoriser l'expression écrite chez les apprenants. En effet,

*Ihr und Wir plus* aide l'élève à maîtriser des situations par écrit en faisant usage de l'orthographe et des structures grammaticales déjà acquises à travers des exercices. Par de multiples exercices aussi variés les uns que les autres, contenus dans le cahier d'exercices, l'élève parvient à développer son aptitude à bien transmettre un message écrit, message véhiculé dans des situations de communication écrite comme la lettre, la carte postale, l'e-mail, le SMS, les petites histoires, les demandes, les formulaires à remplir, les affiches pour une exposition, etc... (Ouattara et all, 2006 :7)

Les activités évoquées ont pour intérêt didactique de développer la compétence de l'expression écrite chez l'élève. Ce type d'activités exigent des stratégies motivantes (implication, mise en train) de l'enseignant pour que l'apprenant soit compétent. Ces activités sont graduées selon le niveau d'apprentissage en trois phases successives: initiation, semi-objectivité et approche de la production autonome.

Première phase : l'initiation :

Le but est d'apprendre à s'exprimer correctement à l'écrit. C'est le lieu pour l'enseignant d'enrichir le potentiel lexical des apprenants par des mots et expressions. Sur cette base, la reproduction de phrases courtes et simples sont sollicitées. Ici, l'usage des images est enrichissant car l'apprenant écrit juste ce qu'il aperçoit en formulant des hypothèses même de façon télégraphique retenant les idées essentielles. Les images (photos, dessins) sont des outils ludiques qui créent l'engagement chez les apprenants.

Deuxième phase : La semi-objectivité:

La semi-objectivité de l'expression écrite est le premier but recherché par l'enseignant. Celui-ci explique et lit (avant les élèves) les phrases modèles, habituant ainsi l'apprenant à reproduire des phrases simples à partir de mots donnés. Ici, l'usage d'un associogramme est préconisé. Cette pratique est motivante et enrichissante car l'associogramme exploite la capacité de l'élève à associer des nouvelles informations avec celles déjà connues. Les élèves peuvent d'abord trouver individuellement des associations ou en petits groupes pour ensuite rassembler les résultats au tableau systématiquement ou spontanément (ou bien en les nommant spontanément).

<sup>1</sup> Ihr und Wir plus :Vous et nous plus.

Il existe de multiples emplois pour un associogramme. Souvent, il sert à aborder un nouveau sujet et à activer des connaissances

acquises aussi bien en ce qui concerne le contenu que le vocabulaire.

L'associogramme est aussi très utile quand l'enseignant veut élargir le vocabulaire ou comme préparation à un travail sur un texte ou pour la reproduction orale et écrite d'un texte. Cette méthode peut se pratiquer aussi bien avec des apprenants débutants qu'avec ceux avancés. Le mode opératoire consiste à inscrire un mot dans un cercle.

Ensuite, l'enseignant sollicite les apprenants afin qu'ils expriment d'autres mots mis en congruence selon l'objectif didactique :

Troisième phase : approche de la production autonome

A ce niveau, débute la véritable expression écrite. L'enseignant laisse libre court à la liberté de l'élève. Il s'agit de permettre à celui-ci de collecter ses idées sur un sujet précis. Cet objectif peut être également réalisé grâce au Mindmapping. Malgré cette matrice méthodologique, il s'avère que dans les classes, l'expression écrite autonome en allemand est reléguée au second plan- derrière l'oral et surtout mal abordée. Les élèves trouvent difficile voire impossible de concevoir des phrases inédites.

### ***2.1. Les axes psycho didactiques face aux difficultés de l'expression écrite dans la classe de langue étrangère.***

La classe de langue est un lieu de communication. Enseignants et apprenants sont face à des défis vis-à-vis de l'expression écrite. Les enseignants, trouvent difficile de corriger l'expression écrite. Ils ne trouvent de motivation à aborder directement l'expression écrite. De nombreux enseignants ne parviennent pas à les appliquer. Selon Zetili, « ils se contentent de montrer aux apprenants quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte. » (2006 : 48).

Il ajoute que « la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice » (*Idem*). En effet, l'action d'autodétermination des enseignants est

instructive. Elle consiste à laisser les élèves reformuler leurs expressions ou à trouver les mots adéquats pour leurs idées. Ce qui donne le sentiment aux apprenants qu'ils ont le choix et la liberté de formuler leurs propres idées. Ce qui les motive. Certes, l'enseignant vient en soutien avec des consignes et même avec un modèle de phrase. Mais dans ce schéma, la production revient uniquement aux apprenants.

La littérature aborde le manque de doigtée chez de nombreux enseignants en didactique de l'expression écrite. Les méthodes et styles d'enseignement de la majorité des enseignants ne correspondent pas aux méthodes didactiques en vigueur pour cette compétence. En effet, « Ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire. » ( Préfontaine et Fortier, 2004: 161) Dans leurs séances de cours, de nombreux enseignants évitent les exercices de production autonome prévus dans les manuels. Les résultats sont décevants : aucune production n'est faite, le temps est inutilement perdu. Psychologiquement, la frustration gagne les apprenants et l'enseignant. Les uns pour n'avoir pas été en mesure de réaliser une tâche. L'enseignant a le sentiment d'avoir échoué à conduire les apprenants à réaliser cette production.

Quant aux apprenants, ils sont inactifs dans les activités semi-dirigées ou autonomes de la production écrite en allemand. Ils ne trouvent ni les mots justes, ni les expressions adaptées pour émettre leurs idées. En général, lors d'une évaluation (formative ou sommative), les apprenants ne trouvent rien à écrire. Ils ont des difficultés à comprendre les règles relatives à l'emploi des mots et à la construction des phrases. (Troia, 2010). Une des raisons est qu'ils ne disposent pas de vocabulaire approprié et ne maîtrisent pas la structure et syntaxe de la phrase allemande. Ainsi, les enseignants doivent les orienter tout au long de l'activité.

La didactique de l'expression écrite est délicate. Elle nécessite des stratégies et méthodes qui rendent cette compétence réalisable par les apprenants.

La mémoire lexicale des apprenants est si passive que les mots pour exprimer correctement leurs idées dans une phrase sont inexistant. Cette situation est due à la rareté de l'usage de l'allemand pour des apprenants ivoiriens et relèverait d'un système sociolinguistique nouveau pour eux. Souvent, bien que les élèves disposent de vocabulaire, ils ne savent pas les agencer pour construire des phrases sensées. Dans une telle situation, l'enseignant doit créer le contact régulier avec des mots expliqués en situation de communication. En application de cette approche, il crée le sentiment de compétence. Se sentant aptes à écrire efficacement, les apprenants seront motivés à écrire. Ce feedback évaluatif est constructif pour l'estime de soi des apprenants et la compétence perçue.

Le vocabulaire restant passif, l'astuce des élèves consiste à reproduire les phrases libellées du texte. Certes, cette démarche est une étape d'apprentissage de l'expression écrite autonome mais elle ne doit pas être la règle tolérée par l'enseignant pendant tout le cycle d'apprentissage de la langue : c'est l'autonomie expressive qui est la finalité et non le plagiat.

Les productions écrites autonomes des apprenants sont rarement exercées, évaluées et prises en compte par les enseignants comme évaluations sommatives. Pourtant, en mettant l'accent sur la compétence des apprenants, l'enseignant parvient graduellement à les y conduire. A cette occasion, la réactivation des moments de succès et le transfert deviennent des moments importants : ils permettent une bonne utilisation des compétences dans différentes activités.

En classes, les élèves, ne sont pas placés en activités de communication pour les compétences écrites. (traduction, rédaction). Ce qui ne leur permet pas de développer les compétences. C'est le cas d'élèves à qui l'enseignant ne donne pas l'occasion de prendre la parole en classe pour lire ses productions écrites. Ou celui à qui l'enseignant n'a jamais appris à concevoir une rédaction en allemand. En outre, les évaluations sommatives en classes sont dominées par la grammaire. Pourtant, ces élèves

vont devoir subir les épreuves nationales (BEPC ou *BAC*) en allemand portant sur l'expression orale et écrite.

Les élèves abordent l'écriture sans aucune planification. La lecture de la consigne d'écriture est pénible. Ils ne la comprennent pas. Par conséquent la recherche des idées est obstruée. Ceux qui comprennent la consigne, entament directement la tâche d'écriture.

Dans les deux cas, ils ne procèdent pas la révision de leurs écrits : Ainsi, « le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. » (Zetili, 2009 : 31-32).

Les apprenants se font une représentation négative de l'écrit. Cette donnée psychologique constitue une entrave à l'apprentissage. Reuter évoque ceux qui considèrent l'écriture comme un don et ceux qui « s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation. » (1996 : 96)

Charolles pense pour sa part que « dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les normes et toutes les subtilités » (1995 : 5).

Selon Pendanx, « les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles. » (1998 : 13) Pour faire face à ce défi, l'enseignant gagnerait à adopter une démarche de projet-apprenant. Il crée de la synergie entre intérêt, attention et motivation. Ce qui implique les apprenants en tant qu'acteurs solidaires dans la production face à un sujet. Dans un projet, ils réfléchissent sur le sujet, écrivent chacun une partie un texte sous l'intervention des autres membres. La tâche de l'enseignant consiste à élucider la consigne et les méthodes pour traiter le sujet. Pour conduire les apprenants faire face à leurs difficultés en expression écrite, l'enseignant les identifie et en tient compte dans ses actes didactiques lors de l'apprentissage ou de la correction. C'est l'occasion d'appliquer une pédagogie différentiée. Il incite auprès des apprenants les plus faibles en expression écrite en leur donnant plus d'exercices à corriger dans cette compétence.

### 3. Les théories motivationnelles de l'expression écrite

#### *3.1. Les approches didactiques et théoriques*

Nous explorerons les approches théoriques qui améliorent l'expression écrite. Elles trouvent leurs fondements dans l'autodétermination. Selon Deci et Ryan « les élèves autodéterminés sont plus susceptibles de persévéérer face aux difficultés et aux obstacles. » (2002 : 43)

L'objectif pour l'enseignant consiste à exposer les apprenants à la capacité d'écrire en allemand. Selon Swanson et Hoskyn, « les différentes interventions conçues pour ces élèves doivent refléter leurs divers besoins. » (1998 : 56). Il n'existe pas une façon unique ou universelle de motiver à l'expression écrite. Les plus basiques sont la mise en séquence, la répétition et les rappels de stratégies d'écriture. Selon Torrance et Galbraith (2006), la meilleure façon d'aider les élèves ayant des difficultés à l'expression écrite, c'est de donner un enseignement quotidien qui leur apprend directement la formulation des mots, l'orthographe, la grammaire, l'organisation des idées, l'évaluation et la révision.

Gersten et Baker (2001) ont proposé une méta-analyse sur l'enseignement de l'expression écrite à des élèves ayant des troubles d'attention. Cette analyse compare les éléments de différentes interventions afin de déterminer lesquelles produisent les meilleurs résultats. Ces chercheurs ont conclu que les bons styles d'enseignement de l'écriture pour les élèves ayant des troubles d'attention sont ceux qui présentent la tâche comme un processus. L'enseignant intervient à chaque étape du processus et y offre aux apprenants une occasion de rétroaction.

Une première approche consiste à faire recopier des phrases souches. Elles sont toutes construites. Les apprenants ne font que les reproduire pour les lire dans une autre séance. Ce contact avec la phrase de reproduction incite à en faire plus car couronnée de succès.

Une méthode utilisée consiste à développer l'apprentissage autorégulé. Selon Graham et Perin (2007), l'approche pédagogique

qui développe l'apprentissage autorégulé produit l'impact le plus marqué. L'apprentissage de l'autorégulation a un effet positif sur la maîtrise des émotions et la pensée critique (Graham, Harris et Mason, 2005). L'apprentissage autorégulé apprend à l'élève à utiliser des listes d'auto vérification pendant qu'il exécute la tâche. Il peut s'agir de procédés mnémotechniques. Au cours de ceux-ci, la première lettre de chaque mot correspond à une phrase incitatrice facile à retenir.

Selon Wendling et Mather (2009), pour réussir le développement de paragraphes, l'élève peut utiliser la stratégie IREC (trouver une Idée principale; énumérer les Raisons; Examiner la qualité des raisons; donner une Conclusion). Pour leur part, Conderman et al. (2013) proposent la stratégie SOÉ (Sélectionner une idée, Organiser les notes, Écrire et développer). Cette combinaison est cognitivo-affective. Il s'agit d'engager et d'aider l'apprenant à réaliser une tâche de composition de texte argumentatif en suscitant une réflexion pendant la composition.

La didactique sociocognitiviste suscite une action d'enrôlement selon le modèle de Bruner. En effet, pour que l'apprenant réussisse la tâche d'expression écrite l'apport de l'enseignant s'impose. Il est instructif qu'il donne la possibilité aux élèves de discuter des éléments qui rendent un argument plus persuasif. Par ce fait, les élèves découvrent que tout argument part d'une idée principale suivies de pertinentes explications. Cette compétence réside dans la procédure (comment développer ces éléments.). Lorsque les apprenants ont les moyens linguistiques (vocabulaire, grammaire) et la procédure, ils parviennent à réussir l'expression écrite. L'expérience confirme que « la stratégie mnémotechnique SOÉ+IREC améliore le contenu argumentatif et la qualité de la composition lorsqu'elle est combinée à un enseignement direct. » (Mason, Kubina et Taft, 2011). Les activités de soutien entreprises par l'enseignant visent l'autodétermination. Le recours à la lecture d'écrits de référence ou même de relectures des acquis est utile. Partir de la lecture expressive est instructif. Ce recours à des écrits

produits par d'autres élèves plus experts est une source d'enrichissement.

En effet, le recours à la lecture d'écrits de référence semble pertinent pour l'apprentissage de l'écriture. Il ne s'agit pas de proposer aux apprenants un modèle à imiter mais des documents à exploiter. Cette démarche permet aux élèves d'avoir une représentation de l'écrit à produire. L'enseignant peut aussi avoir recours à ces écrits de référence après la rédaction du premier jet s'il constate des dysfonctionnements dans les écrits produits. Les élèves pourraient trouver dans les textes proposés des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent lors de la rédaction. A travers leur lecture, les élèves vont pouvoir tenter de dépasser les difficultés rencontrées dans leur rédaction. Elle permet également à l'enseignant de faire le point sur ce que savent les élèves et sur ce qui leur reste à acquérir. Il peut, en fonction de cette identification, redéfinir la démarche à suivre afin de les aider à progresser. (Dexter et Hughes, 2011).

Selon le groupe EVA (1996), la lecture contribue à la production écrite : « les lectures préalables peuvent enrichir les connaissances de l'élève en rapport avec le type d'écrit à produire ; le retour tout au long de la rédaction aux différentes parties du texte déjà rédigées permet une élaboration plus cohérente de l'écrit envisagé ; la relecture critique a un impact indéniable sur l'amélioration de l'écrit. »

### ***3.2. Les trois étapes motivationnelles de l'expression écrite***

La production écrite, exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques « car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde. » (M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158). Les trois étapes que sont la préparation (planification), la composition (traduction) et la

révision (correction) émanant de Hayes et Flower. Celles-ci doivent être enseignées de manière explicite dans un processus.

La première difficulté pour l'élève qui apprend une langue étrangère est de choisir un sujet. Pour l'allemand, ce choix représente un véritable défi. L'élève ayant des difficultés en est conscient. Dans le mode d'évaluation, l'enseignant croit en l'élève à qui il aura transmis les outils et méthodes. Dans un tel cas, il remet un sujet à l'élève en lui disant : « Tu connais beaucoup de choses sur de nombreux sujets. Lorsque tu parles à tes amis, tu n'as aucune difficulté à parler des choses que tu connais. Prends les 10 prochaines minutes pour écrire une liste de choses dont tu pourrais parler aux autres. » Lorsque l'élève a terminé sa liste, l'enseignant l'invite à partager ses idées avec le reste de la classe.

La deuxième difficulté est d'organiser l'information. L'élève peut avoir de la difficulté à créer des liens entre les nouvelles connaissances et celles acquises antérieurement, à trouver de nouvelles idées, à développer des détails descriptifs et à organiser l'information par sujet (Graham et Perin, 2007). Les organisateurs graphiques utilisent un modèle heuristique qui aide l'élève à structurer ses connaissances visuellement. L'emploi d'organisateurs graphiques peut aider les élèves ayant des difficultés à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leur compréhension de l'information (Dexter et Hughes, 2011). Des modèles d'organisateur graphique sont illustrés dans les manuels. Malheureusement, beaucoup d'élèves ne consacrent pas le temps nécessaire à la préparation. Ils sautent entièrement cette étape et commencent à composer. Pour compenser les lacunes possibles, l'enseignant doit intégrer des stratégies de révision à l'étape de la composition. Sous l'impulsion de l'enseignant, l'élève qui a des difficultés trouvera aussi avantage à partager son travail avec les autres durant l'étape de la composition. Lire son travail à voix haute aux autres, l'aidera à améliorer les phrases boiteuses. Selon Vaughn et Bos (2009), les moments de partage sont des occasions d'enseigner à l'élève à remplacer des verbes ou des substantifs allemands appropriés.

Le dernier est la révision. Rendu à l'étape de la révision, l'élève peut avoir perdu un peu de l'élan qui l'animait au début du processus de composition.

La révision est une tâche ardue. En relisant le texte allemand qu'il produit, l'élève est tenté de corriger les erreurs de surface sans s'attaquer aux problèmes de fond. Lorsque l'élève aborde la révision comme une tâche de « nettoyage » (« housekeeping » est le terme utilisé par MacArthur, Graham et Schwartz (1991) pour décrire la révision en surface), moins de la moitié des changements qu'il fait améliorent réellement sa composition. Vaughn (2009 :63) recommande à l'enseignant d'utiliser la technique « encadre et explose », par exemple, pour améliorer la composition. Une technique qui consiste à définir le contexte et la perspective pour impacter le groupe classe par un message répété.

## Conclusion

Notre étude visait à motiver l'élève du secondaire à écrire des textes autonomes dans une langue étrangère. Nous traitons spécifiquement le cas de la langue allemande, objet d'apprentissage dans notre contexte au secondaire. Cette langue n'est pas un outil de communication usuel. Ce qui nécessite une motivation de l'élève francophone. A cet effet, créer cet élan conatif et d'intérêt chez lui est une des tâches de l'enseignant d'allemand pour l'atteinte des compétences communicatives.

L'expression écrite est située en aval de celles-ci. C'est pourquoi nous partons de l'hypothèse qu'elle demeure une activité cognitive pénible pour l'apprenant d'une langue étrangère. Pour l'allemand qui est une langue en plusieurs aspects différents du français, être capable de produire un texte en allemand exige la mise en œuvre de plusieurs indicateurs. Au-delà de l'usage motrice pour former lettres et mots allemands, l'apprenant réorganise ses schèmes. Il part inéluctablement du français duquel il tire ses compétences. Celles-ci sont lexicales ou grammaticales. Il traduit chaque mot du français de départ avant de produire le texte en allemand.

La didactique est également la plus délicate. Ce qui impose des compétences pédagogiques, didactiques et psychologiques chez l'enseignant. Lors des actes pédagogiques en classe, l'enseignant d'allemand a tendance à s'exprimer plus en français. Il donne les consignes dans cette langue en les traduisant. Cette réalité entrave l'aptitude de communication de l'élève et ne l'incite pas à produire. Sa motivation s'affaiblit et devient nulle. La conséquence est que ce type d'enseignement perpétue les difficultés cognitives chez les élèves en allemand. La motivation à la rédaction s'impose pourtant. En insistant sur les tâches de l'enseignant, Vaughan et Bos opèrent selon la question suivante :

Comment l'élève se comporte-t-il durant l'activité de production écrite?

L'enseignant a le devoir de conduire les apprenants à réaliser les tâches. Il y a lieu de remédier aux difficultés par les stratégies suivantes : Les modèles de phrases construites sont présentés et les méthodes d'usage de vocabulaire mis à la disposition des apprenants. Ce qui leur permettra de construire des phrases.

La seconde question incombe à l'enseignant : Comment puis-je faciliter la tâche?

L'enseignant guide davantage l'élève en lui fournissant une liste de vocabulaire et expressions. Celles-ci sont des vecteurs d'idées et des sources d'inspiration. Sur ce point au début l'enseignant encourage l'élève à travailler avec un ou une camarade. La différenciation pédagogique est nécessaire pour tous les élèves.

Les leçons qui visent à améliorer uniquement la grammaire restent inefficaces ou inutiles. Surtout ,si elles ne permettent pas aux apprenants de construire des phrases autonomes. Elles seront profitables pour les élèves en écriture que dans une approche communicative.

Par ailleurs, pour réussir une tâche, les élèves ont besoin d'une rétroaction à chaque étape. Comme mentionné, le processus d'expression écrite comprend trois étapes : la préparation, la composition et la révision. Les élèves doivent savoir

que, l'écriture est aussi un processus circulaire. Lorsqu'ils commencent à composer, ils peuvent avoir besoin de revenir en arrière, de recueillir plus d'informations et d'approfondir l'étape de préparation. Les apprenants ne peuvent s'imprégner de ces approches que sous l'expertise de l'enseignant qui agit en modérateur.

Dans ces circonstances, l'enseignant adopte une approche par compétence. Elle se pratique par l'enseignement direct. Cela consiste à décomposer les tâches complexes en habiletés plus petites pouvant être apprises et vérifiées. Cette approche est motivante et améliore l'expression écrite chez les élèves graduellement. Graham et Perin articulent cet enseignement en actes tels que :

Enseigner des stratégies pour chaque étape de rédaction

Encourager les activités de rédaction en collaboration.

Enseigner explicitement les objectifs de l'écriture.

Enseigner aux élèves comment écrire des phrases complexes.

Utiliser des exemples de bonne rédaction pour enseigner le style. (2007 :13)

Il paraît en effet essentiel dans l'autodétermination, de cerner à quel niveau se situent les difficultés des élèves. Se situent-elles principalement au niveau des processus du vocabulaire ou certains élèves ont-ils besoin d'un soutien parallèle au niveau des processus de base de la production (structure).

Le vocabulaire est primordial mais il ne peut constituer le seul handicap pour produire un texte. Résoudre cette première étape lexicale aide les élèves les plus en difficulté.

Le rôle de l'enseignant sera plus de les habituer par exercices réguliers à la production de textes en allemand. Il procédera graduellement : reproduction de phrases, reproduction – production (mots mélangés à ordonner) et production autonome sur un sujet.

Les rédactions individuelles sur des thèmes connus forgent enfin la compétence de l'expression écrite autonome. Parfois, l'enseignant leur donnera des mots clés à utiliser. Tantôt, il n'en donnera pas. Dans une analyse comparative, l'enseignant procédera au cobayage. Il s'agit de cerner dans quel cas les apprenants réussissent mieux la production. Le cas où ils disposent de mots versus le cas où ils n'en disposent pas. Les résultats serviront à l'enseignant d'ajuster et réguler les stratégies et méthodes motivationnelles.

Les traductions ou les résumés de textes sont également des moyens pour favoriser l'expression écrite. Il sera également avantageux d'appliquer les travaux socialisants. Au cours de ceux-ci, les apprenants traitent à deux ou à trois les sujets de productions écrites. C'est le lieu où naissent les échanges entre apprenants, fondés sur le conflit cognitif : comparaison de points de vue, argumentations et productions. Chaque membre du groupe devient responsable de cette production écrite. Cette pratique socioconstructiviste permet à chaque apprenant de réussir ultérieurement seul, ce qu'il aura réussi en ayant interagi avec les autres.

Par ailleurs, l'évaluation de ces tâches doit se faire en classe. Quelle que soit la nature des stratégies ou méthodes, elles devraient permettre aux élèves de disposer d'informations précises sur l'évolution de leurs compétences en expression écrite.

## Bibliographie

**BERNINGER Virginia Wolf et al., 2000.** *Dyslexie développementale : identification, évaluation et instruction*, Elsevier, Amsterdam.

**CONDERMAN Gary et al., 2013.** *Strategy instruction for middle and secondary students with mild disabilities: Creating independent learners*. Thousand Oaks, CA, Corwin.

**CHAROLLES Michel, 1995.** *L'analyse des textes et la notion de cohérence*, Hachette, Paris.

- DECI E Edward et RYAN Richard**, 2002. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum press, New York.
- DEXTER Diana et HUGHES Charles**, 2011. « Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis », Learning Disability Quarterly, 34, p. 51-72.
- GERSTEN Richard et BAKER Scott**, 2001. «Teaching Expressive writing to students with learning disabilities: A meta-Analysis. » In the elementary school journal, vol.1, number 3., University of Chicago, Illinois.
- GRAHAM Steve et HARRIS Karen**, 2009. « Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan », Learning Disabilities Research, 24, p. 58-68.
- GRAHAM Steve et PERIN Dolores**, 2007. « A meta-analysis of writing instruction for adolescent students », Journal of Educational Psychology, 99, p. 445-476.
- GRAHAM Steve, HARRIS Karen et MASON Lynn**, 2005. « Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development », Contemporary Education Psychology, 30, p. 207-241.
- HAYES Linda et FLOWER John**, 1981. « A cognitive Process of Writing. » in college composition and communication, Illinois.
- JAURÈS Jean**, 1888. *Savoir lire est la clé de tout*. Editions sociales, Paris.
- MACARTHUR Charles GRAHAM Steve et SCHWARTZ Susan** 1991. « Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities », Learning Disability Quarterly, 14, p. 61-73.
- MASON Lynn, KUBINA Richard et TAFT Raol**, 2011. « Developing quick writing skills of middle school students with disabilities », The Journal of Special Education, 44, p. 205-220.
- MÈGE-COURTEIX, Marie - Claude**, 1999. *L'écriture : un processus de découverte*, Harmattan, Paris.

- MEHTA, Poodja et al.**, 2005. *Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4*. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 85-116.
- OUATTARA Moussa et all**, 2006. *Livre du professeur Ihr und Wir Plus*. Goethe Institut Berlin, Munich.
- PENDANX Michel**, 1986. *Guide pédagogique : français langue étrangère*, Hachette, Paris.
- PRÉFONTAINE Clémence et FORTIER Gilles**, 2004. *Mon portfolio : apprentissage en écriture au secondaire (1<sup>ere</sup> et 5<sup>ème</sup> année)*, édition du Renouveau pédagogique Inc., Québec.
- REUTER Yves**, 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESP.
- SWANSON Harry Lee et HOSKY Maureen**, 1998. « Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes », *Review of Educational Research*, 68, p. 277-321.
- TROIA Gary**, 2010. « How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities? », *Top Language Disorders*, 31, p. 40-53.
- VAUGHN Sharon**, 2009. *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (7<sup>e</sup> éd.), Upper Saddle River, NJ, Pearson.
- WENDLING Barbara et MATHER Nancy**, 2009. *Essentials of evidence-based academic interventions*. A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (éd.), Hoboken, NJ, Wiley.
- ZETILI Abdeslam**, 2009. « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? », in *Synergies Algérie*, n° 5, Gerflint, pp. 27-38.