

Comment écrit-on dans une nouvelle langue?

Zita De Koninck and Esther Boucher

Number 90, Summer 1993

Le français : langue commune

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44528ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

De Koninck, Z. & Boucher, E. (1993). Comment écrit-on dans une nouvelle langue? *Québec français*, (90), 35–37.

Comment écrit-on dans une nouvelle langue ?

Zita
De Koninck
et
Esther
Boucher

En écrivant ce texte, nous songeons à tous ces jeunes qui sont venus des quatre coins du monde et qui maintenant ont à apprendre à écrire dans une nouvelle langue : le français d'ici. Dans leurs pays d'origine, ils ont appris à écrire, certains l'ont fait pendant plusieurs années, d'autres n'ont fait qu'amorcer cet apprentissage. Au bout du compte, ils se retrouvent tous sur les mêmes bancs d'école et ce sont de « vrais textes » qu'on leur demande d'écrire. Mais au fait, comment fait-on le saut de la langue maternelle à la nouvelle langue ?

Pour répondre à cette grande question, il nous faudrait un numéro entier de cette revue mais, que voulez-vous, c'est plutôt un exercice de contraction d'idées qui s'impose. Aussi, nous nous limiterons à faire ressortir les caractéristiques du processus d'écriture tel qu'il se réalise dans une langue non maternelle, tout particulièrement dans un contexte d'éducation. Par ailleurs, nous nous pencherons sur la dimension socioculturelle de l'apprentissage de l'écrit. Malheureusement, pour les praticiens et les praticiennes, nous ne pourrions franchir la porte de la classe. Nous nous en tiendrons à la dimension « apprentissage » du processus d'écriture et à l'ébauche de quelques orientations qui en découlent pour l'enseignement. Mais vous pouvez tout de même courir le risque de lire ce texte : qui sait, peut-être vous inspirera-t-il dans votre pratique !

Que sait-on du processus d'écriture dans une nouvelle langue ?

Pour s'assurer la compréhension de nos lecteurs, il nous faut préciser ce que l'on entend par processus d'écriture puisque c'est sous cet angle

que nous aborderons la question de l'écriture dans une nouvelle langue. Disons tout d'abord que, grâce aux recherches récentes menées dans le domaine de l'écriture, la façon dont on se représente l'acte de composer a radicalement changé (Hudelson, 1989). On ne conçoit plus maintenant l'écriture comme un acte linéaire mais plutôt récursif ; ainsi, elle est perçue comme un développement dynamique entrecoupé de réflexions sur ce qui a été écrit et sur ce qui le sera. Cet acte d'écriture, caractérisé par de nombreux retours sur le texte, constitue donc ce que nous appelons le processus.

Mais considérons pour un instant le cas d'un jeune scripteur ayant à produire un texte dans une langue autre que sa langue maternelle. Son processus d'écriture présentera-t-il le même dynamisme ? Oui, et ce dynamisme sera d'autant plus important que notre scripteur devra y avoir recours pour contourner des contraintes telles que le lexique et la syntaxe qui risquent d'entraver le développement de ses idées. Donc, ce scripteur saura s'ajuster en conséquence et modifiera son approche pour arriver à exprimer ce qu'il désire.

On est davantage en mesure de saisir toute la portée de ce dynamisme lorsqu'on jette un coup d'oeil sur les trois étapes qui composent le processus, soit la planification, la rédaction et la révision.

Lors de la planification, le scripteur tente de cerner le sujet dont il aura à traiter ; il élabore un plan à l'aide des principaux points qu'il compte développer dans son texte. Cependant, loin de se vouloir définitif, ce plan est soumis aux changements découlant des relectures constantes effectuées en cours de route par le scripteur.

La rédaction, soit la production du texte, se caractérise par un foisonnement d'idées de toutes sortes ; un scripteur en pleine rédaction peut ainsi réfléchir tout autant sur le contenu de son texte que sur la façon dont il s'exprime. Ici aussi, cette réflexion laisse entrevoir des retours en arrière et la découverte de nouvelles idées.

Toutefois, la révision constitue sans contredit l'étape la plus dynamique puisqu'elle peut se présenter non seulement à la fin du processus, mais aussi, et surtout, au cours de la planification et de la rédaction. Le scripteur révisé continuellement son texte, que ce soit en modifiant son plan de départ ou en s'interrogeant sur une formulation.

Ces brèves considérations résumant ce qui, d'une façon générale, caractérise le processus d'écriture, c'est-à-dire sa grande flexibilité. Mais revenons à notre scripteur, toujours aux prises avec l'écriture d'un texte dans une langue qui pour lui est nouvelle. Nous avons déjà vu que son écriture se veut dynamique et récursive ; mais quel est le rôle joué par sa langue maternelle alors qu'il tente d'écrire dans une autre langue ? Saura-t-il élaborer dans cette langue étrangère le plan de son texte ? Certainement pas. Mais il n'y a pas lieu de s'alarmer pour autant, bien au contraire. Si notre scripteur aura fort probablement recours à sa langue maternelle lors de la planification de son texte, ce ne sera pas nécessairement à cause de sa méconnaissance de la langue étrangère mais bien plus à cause de l'exigence cognitive de la tâche et aussi pour pouvoir conserver un certain niveau de qualité. Notre scripteur voit en effet là le moyen de maintenir un standard auquel il s'était habitué dans sa langue maternelle ; ne pas avoir

ON OBSERVE EN EFFET QUE DES JEUNES

QUI LISENT BEAUCOUP RETIRENT DE LEURS LECTURES DE MULTIPLES BÉNÉFICES À L'HEURE DE PRATIQUER

L'ÉCRITURE.

recours à la réflexion dans sa langue signifierait un abandon vis-à-vis du maintien de ce standard.

Écrire dans une langue étrangère exige de la part du scripteur un effort mental considérable puisqu'il doit faire preuve d'une grande flexibilité pour arriver à exprimer dans cette langue encore floue des idées qu'il conçoit clairement. Il est toutefois souhaitable d'encourager chez lui le désir de maintenir ses standards de qualité, puisque l'attitude opposée pourrait lui laisser croire que cette nouvelle langue qu'il s'efforce de maîtriser ne se compose que de phrases courtes, toutes simples, presque télégraphiques et ne véhiculant qu'une quantité réduite d'information. L'enseignant se voit donc devant un dilemme s'apparentant à celui de l'élève : jusqu'où s'aventurer dans la nouvelle langue ? Il semble qu'à long terme, et ceci pour le développement du processus d'écriture, il vaille mieux aider l'élève à maintenir des standards élevés même si cela l'amène à affronter de nombreuses difficultés et que l'enseignant se trouve devant la nécessité de le soutenir pour les résoudre.

Ainsi, il est bénéfique pour notre scripteur d'avoir recours à sa langue maternelle lorsqu'il compose dans une nouvelle langue. Cependant, s'il éprouve déjà des difficultés à planifier lorsqu'il doit écrire un texte dans sa langue maternelle, il se peut que sa planification dans une nouvelle langue soit tout aussi laborieuse. En d'autres termes, les habitudes acquises en langue maternelle ont un effet déterminant sur la façon d'aborder l'écriture dans une nouvelle langue. Nous n'avons mentionné que la question de la planification et il semble que la rédaction et la révision présentent les mêmes grandes caractéristiques¹.

La lecture joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage de l'écriture ?

Dans le cas d'une nouvelle langue apprise dans un contexte académique, nous pensons ici à tous ces élèves issus des communautés culturelles qui apprennent le français en milieu pluriethnique, un autre aspect est à considérer : celui des contenus ou matières scolaires. Il faut se rappeler que ces élèves apprennent le plus souvent la nouvelle langue à travers leurs matières scolaires. Il leur faut donc, pour écrire dans cette nouvelle langue, avoir des choses à dire sur ces différentes matières. Mais comment ont-ils accès à ces fameux contenus dont ils seraient susceptibles de parler ? C'est ici que la lecture se présente comme une voie privilégiée pour apprendre à dire les choses dans la nouvelle langue car elle devient pour notre jeune un moyen de se familiariser avec un vaste éventail de sujets auxquels il lui serait difficile d'avoir accès autrement.

De surcroît, la lecture a un impact direct sur la quantité et la qualité des textes que notre jeune sera appelé à écrire, puisqu'il semble exister un lien étroit entre celle-ci et l'écriture. On observe en effet que des jeunes qui lisent beaucoup retirent de leurs lectures de multiples bénéfices à l'heure de pratiquer l'écriture ; leurs textes sont plus longs, leurs phrases plus complexes et ces scripteurs planifient de façon plus efficace (Fagan, 1989). Enfin, si le jeune en vient à pratiquer la lecture et l'écriture par plaisir, la lecture s'avère pour lui un outil indispensable qui l'aide à apprivoiser l'acte d'écriture en plus de lui fournir l'occasion de se familiariser avec la rhétorique des textes de la langue cible.

Devrait-on accorder une grande importance à la dimension socioculturelle de l'écriture ?

On se demande souvent si le fait d'avoir appris à écrire dans une autre culture a un certain impact sur l'écriture dans une nouvelle langue. Il semble que ces interrogations soient fondées. Dans la recherche, cette question a été abordée sous différents angles notamment celui de la littératie² et celui de la rhétorique contrastive. Dans le premier cas, les chercheurs de nombreuses disciplines³ se sont penchés sur la question de la socialisation à l'écrit et sur celle du développement et de l'utilisation de l'écrit dans différentes cultures ou sous-cultures ; dans le second, des linguistes ont procédé à l'étude de l'influence de la L1 sur l'organisation des textes en L2 (Kaplan, 1966 ; Purves, 1988).

Un nombre important de travaux portant sur la littératie nous permettent de mieux comprendre la dimension socioculturelle du développement de l'écriture⁴. L'apprentissage de la langue écrite ne se limite pas à l'apprentissage de la grammaire ou, encore, de la langue, mais consiste plutôt dans l'apprentissage de conventions du discours qui diffèrent de celles de la culture d'origine. La recherche a fourni de nombreux exemples qui permettent de comprendre à quel point les pratiques de discours sont étroitement liées à des contextes culturels en dehors desquels ils perdent leur raison d'être ou leur signification. L'école est souvent le théâtre de ces incompréhensions. L'enseignant devient un juge obligé d'interpréter les textes au sens étroit ou large de la loi ; l'élève, celui qui doit se conformer au sens strict de la loi ou se permettre une certaine dissidence.

**PLUSIEURS RECHERCHES ONT MONTRÉ L'INFLUENCE
DES STRUCTURES RHÉTORIQUES DE LA LANGUE
MATERNELLE SUR LES PRODUCTIONS ÉCRITES
DE SCRIPTEURS DE DIFFÉRENTES LANGUES.**

Dans le cadre des travaux menés en rhétorique contrastive, les résultats obtenus suggèrent que les langues manifestent des préférences quant à l'organisation rhétorique des textes ; des préférences qui se reflètent dans la syntaxe et d'autres différences textuelles, plus particulièrement parmi les traits considérés comme sensibles au plan du discours et pouvant influencer l'organisation structurelle des textes. Ainsi, plusieurs recherches ont montré l'influence des structures rhétoriques de la langue maternelle sur les productions écrites de scripteurs de différentes langues (voir Purves, 1988). Certains travaux ont également pu confirmer qu'il y avait des différences systématiques dans les compositions de scripteurs issus de milieux socioculturels distincts.

Comme le souligne Raimès (1991), ces deux courants débouchent sur un questionnement face à la notion de langue standard. En reconnaissant l'existence de littératies plurielles de même que celle de préférences au plan de la rhétorique, il est alors nécessaire de s'interroger sur la place que l'on accorde aux variations que celles-ci entraînent dans la rédaction des textes des scripteurs issus de différentes communautés linguistiques. Deux visions s'imposent : la première, que l'on pourrait qualifier d'étroite, peut voir ces variations comme des genres de déviations par rapport à la langue standard et comme la source d'interférences et ainsi déboucher sur une pédagogie prescriptive où le but de l'enseignement est de faire reproduire les modèles de la langue-cible ; la seconde, plus ouverte, peut reconnaître la valeur et encourager les rhétoriques alternatives que les étudiants d'autres cultures peuvent apporter à la langue enseignée. En

faisant ceci, cette dernière ne perçoit pas ces différences comme des sources d'interférences mais comme autant de ressources pour la prise de décisions au cours des activités d'écriture.

Du point de vue de la société d'accueil, ceci nous amène à réfléchir sur la question de l'interprétation des textes des élèves. Dans une perspective de partage d'une langue commune, on peut se poser la question suivante : Quel chemin est-on prêt à faire en tant que membres de la société d'accueil et quel chemin voudrait-on que ces jeunes parcourent ? Comment envisageons-nous la langue de demain ? En tant que citoyens à part entière, ces élèves vont-ils pouvoir contribuer à enrichir notre langue de toutes ces façons de voir et de dire le monde ?

NOTES

1. Pour un aperçu de cette question voir De Koninck et Boucher (1993).
2. Nous utilisons ici le terme littératie pour rendre compte de toute la dimension de la socialisation à l'écrit de même que de son développement. Pour des précisions concernant l'utilisation de ce terme voir De Koninck et Boucher (1993).
3. Pour une revue de cette question, voir Dubin (1989).
4. Pour une revue de ces travaux, voir De Koninck (1991).

Références

- De Koninck, Z. et Boucher, E. (1993). « Écrire en L1 ou en L2 : Processus distincts ou comparables ? », *Bulletin de l'AQEFLS*, 14, 2-3, 27-51.
- De Koninck, Z. (1991). *Étude de textes informatifs oraux et écrits d'élèves allophones et d'élèves francophones fréquentant des écoles pluriethniques au Québec*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal.
- Dubin, F. (1989). Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied Linguistics*, 10, 171-181.
- Fagan, W. T. (1989). « Readers as writers in primary grade classrooms. » *Early Childhood Education*, 22 (2), 14-21.
- Hudelson, S. (1989). « Writing in a second language. » *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 210-222.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16 (1-2), 1-20.
- Purves, A.C. (Ed.) (1988). *Writing across languages and cultures : Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, Sage Publications.
- Raimès, A. (1991). « Out of the woods : Emerging traditions in the teaching of writing. » *TESOL Quarterly*, 25, (3), 407-430.