



## **Ecrire en français: le cas des étudiants kurdes du département de français de l'Université Libano- Française d'Erbil (Kurdistan d'Irak)**

**ID No. 3601**

(PP 207 - 218)

<https://doi.org/10.21271/zjhs.24.5.14>

**Julie Guibreteau**

Departement of French – College of Education and Languages / Lebanese-French University (Erbil)  
julie.guibreteau@gmail.com

**Received: 18/05/2020**

**Accepted: 02/08/2020**

**Published: 10/12/2020**

### **Abstract**

Learning French is to know grammar, this is demonstrated by DELF exams, but it's also being familiar with act of writing. If so, what about learners whose culture of learning emphasis oral communication and oral learning? Writing was not seen as an end in itself but as a contextualized activity. In this way, written production becomes a cross-cutting course where learners reinvest their knowledge in order to produce texts in accordance with the needs of the present.

**Keywords:** written production, cross-cutting course, grammar, contextual setting, French.

### **1. Introduction**

Avec 36 phonèmes soit 16 voyelles, 3 semi-voyelles, 17 consonnes et plus d'une centaine de graphèmes, le français est une langue opaque dont l'orthographe « constitue un plurisystème graphique composé de quatre unités différentes : les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les idéogrammes » (Catach, 1995). La grande complexité de cet alphabet et le fait que dans la région du Kurdistan, le français ne se pratique pas ou peu en dehors du cadre scolaire peuvent dans un premier temps expliquer les difficultés à écrire qu'éprouvent les étudiants kurdes du département de français de l'Université Libano-Française d'Erbil. Notre recherche se propose de dresser un état des lieux de la place accordée à la compétence écrite dans les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), mais également dans les examens de langue du CIEP appliqués dans une région du monde où l'oral prime. C'est dans ce contexte que nous proposerons quelques pistes autour de l'enseignement de la production écrite aujourd'hui.

### **2. Qu'est-ce qu'écrire en français langue étrangère?**

Dans notre recherche, nous évoquons l'écriture en tant qu'acte, rendant primordiale une définition du verbe « écrire ». Le site internet du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2005) recense un certain nombre de définitions dont nous ne retiendrons que celles ayant trait à notre objet de recherche. Si le verbe écrire trouve ses origines dans le verbe latin classique scribere signifiant « tracer des caractères », ce n'est pas l'aspect moteur que nous retiendrons mais bien : « [L'accent est mis sur l'intervention personnelle du scripteur; l'obj. désigne une suite de mots, un texte] Rédiger, composer. En partic. Exposer ses idées, enseigner au moyen d'un texte. » C'est-à-dire une activité d'écrivain, une « aptitude à concevoir des textes, la mise en mots, [...] c'est-à-dire l'apprentissage linguistique » comme le souligne E. Brun dans son mémoire (2006 : p. 6 « Comment faire accéder les élèves au



plaisir d'écrire par la pratique des jeux d'écriture? »)

Cet article s'appuie sur des observations menées en contexte non- francophone, auprès d'un public d'apprenants de français, ce qui soulève la question suivante : qu'est- ce qu'écrire en FLE ? Le ministère de l'Éducation Nationale propose différentes certifications en français langue étrangère, internationalement reconnues, permettant de valider les compétences en français et s'appuyant sur les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Ainsi, l'apprentissage des langues, dans notre cas du français, est divisé en 6 niveaux : utilisateur élémentaire (A1 et A2), indépendant (B1 et B2) et expérimenté (C1 et C2), lesquels sont subdivisés en quatre compétences que sont la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Quel que soit le niveau ou le diplôme que les apprenants souhaitent valider (DELF, DALF, DALF, DILF...), les quatre compétences sont évaluées. Concernant la production écrite, voilà pour chaque niveau ce que les apprenants doivent être capables de faire :

Table (1) – Compétences écrites dans le CECRL

A1	je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances, porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel
A2	je peux écrire des notes et messages simples et courts, écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
B1	je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement, écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
B2	je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts, écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée, écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux évènements et aux expériences.
C1	je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue, écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants, adopter un style adapté au destinataire.
C2	je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

### 2.1. Inter- relation écriture- grammaire

Que cela soit en en classe de français langue première ou en classe de français langue étrangère, la grammaire est enseignée en fonction des besoins de l'écrit. Preuve en est, en nous appuyant sur les objectifs en production écrite niveau A1 tels que définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : « écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances » et « porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel » (Les Niveaux de



compétence du cadre européen commun de référence pour les langues, Didier), voici les points grammaticaux sous-jacents :

Table (2) – Compétences en grammaire au niveau A1

A1	accord en genre et en nombre ; place et accords des adjectifs ; adjectifs démonstratifs, interrogatifs et possessifs ; adverbes de quantité, d'intensité, de temps ; articles définis, indéfinis, partitifs, zéro : articulateurs du discours simples ; complément du nom avec de ; conditionnel de politesse ; formes impersonnelles simples, interrogatives ; futur proche ; habiter à ; il y a ; impératif positif : quelques verbes en –er/ venir, aller (1/2) ; moments (prépositions + date, mois, saison, année) ; négation ne pas ; nombres cardinaux ; passé composé (1/4) ; présentateurs c'est, voilà ; pronoms interrogatifs simples, personnels sujets, toniques ; quantité déterminée et indéterminée ; venir de pays/ ville ; verbes usuels être, avoir, faire, venir, aller, comprendre
----	---

En observant les critères d'évaluation de l'épreuve de production écrite, la part belle est faite à la grammaire. Voyons par exemple une grille d'évaluation du DELF A1 pour l'exercice 2 qui exige du candidat la production d'une courte lettre:

Table (3) – Grille d'évaluation du DELF A1

Critères	points
1 respect de la consigne peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	2
2 correction sociolinguistique peut utiliser les formes les plus élémentaires de l'accueil et de la prise de congé. peut choisir un registre de langue adapté au destinataire (tu/ vous)	2
3 capacité à informer et/ ou décrire peut écrire des phrases ou des expressions simples sur soi-même et ses activités	4
4 lexique/ orthographe lexicale peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à sa situation personnelle. peut orthographier quelques mots du répertoire élémentaire.	3
5 morphosyntaxe/ orthographe grammaticale peut utiliser avec un contrôle limité des structures, des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé	3
6 cohérence et cohésion peut relier les mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et », « alors »	1
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

Sur 6 critères, au moins 3 (correction sociolinguistique, capacité à informer et/ ou décrire et morphosyntaxe/ orthographe grammaticale) impliquent une connaissance certaine de la grammaire, soit un total de 9 points sur 15, plus de la moitié. Il est aisé d'affirmer que sans une maîtrise élémentaire de la grammaire, un candidat ne peut réussir cet examen de production écrite. La conception des programmes et des critères d'évaluation souligne bien les interrelations évidentes entre la grammaire et l'écrit, la grammaire occupant une place prépondérante dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue et ce « bien que nous soyons dans une approche par compétences, et qu'en français, l'accent soit mis sur les



compétences communicationnelles, soit la lecture, l’écriture et l’oral ». (F. Vincent, 2016)

## 2.2. Interrelation écriture- grammaire dans les programmes scolaires : le cas du Kurdistan Irakien

En partant du postulat selon lequel l’apprentissage de l’écriture se fait avant tout à l’école, il semble pertinent de nous pencher sur la place qu’occupent la grammaire et la production écrite au Kurdistan Irakien.

Les manuels officiels du ministère de l’éducation ne statuent pas sur la question de la place de l’écriture dans le système scolaire, qui est alors laissée à l’appréciation des enseignants. Il eut alors été facile de conclure que les difficultés rencontrées par les étudiants kurdes traduisaient un manque de familiarité avec l’acte d’écrire en soi. Cette hypothèse est trop simpliste, les étudiants ayant affirmé avoir bien appris à « écrire ». Nous nous sommes alors penchés sur la place de l’écrit en interrogeant quelques étudiants et en voici les résultats :

Table (4) – Place de l’écrit à l’école primaire

PRIMAIRE		
niveau - âge	travail sur l’écrit en classe de kurde	évaluation de l’écrit
1ère année (6 ans)	travail autour de la graphie : les élèves recopient 15 ou 20 fois les lettres de l’alphabet afin de bien en apprendre le tracé.	examen final : dictée de lettres (au tableau et dans les cahiers)
2ème année (7 ans)	dictée de mots du quotidien tirés d’un livre « alphabet kurde » (chaque double page présente une lettre de l’alphabet avec une petite histoire très courte et quelques exercices autour du vocabulaire)	deux examens dans l’année (semestriels) : selon le niveau des étudiants et le souhait de l’enseignant, dictée de mots ou de phrases tirés du livre
3ème année (8 ans)	écriture de petits paragraphes suite à des questions assez faciles de l’enseignant tirées du livre identique à l’année précédente	tests tout au long de l’année : lecture de paragraphes qui sont dans le livre et dictées
4ème année (9 ans)	répondre à une question de réflexion sur la langue sur une ou deux pages <sup>1</sup>	question tire du livre et, selon l’enseignant, questions de son choix
5ème année (10 ans)	exercices de grammaire par le biais d’analyse de textes (identifier les verbes, les prépositions, les connecteurs logiques...) présents dans un livre appelé « lecture kurde » (livre de courtes histoires avec des questions de compréhension et des exercices de grammaire)	2 examens semestriels : analyse de textes mais différents de ceux vus en classe ainsi que 4 ou 5 questions de différents niveaux pour évaluer le niveau des élèves
6ème année (11 ans)	- écriture de courts textes avec des mots « difficiles » - analyse de textes par le prisme de la	même chose que ce qui a été étudié en classe mais avec quelques nouvelles questions (4 ou 5 de plus

<sup>1</sup> Jusqu’en 2015 c’est également en 4<sup>ème</sup> année que les élèves commençaient à suivre des cours d’arabe. Aujourd’hui si les cours d’arabe débutent toujours à ce niveau, l’anglais est également enseigné dès la 1<sup>ère</sup> année. Les méthodes d’apprentissage de l’arabe sont exactement les mêmes que pour le kurde.



	<p>grammaire le manuel utilisé comprend des textes, des paragraphes autour de la grammaire ainsi qu'une partie consacrée à la littérature, c'est-à-dire des poèmes qui permettent d'en étudier le genre.</p>	<p>en plus difficiles)</p>
--	--	----------------------------

A la fin de l'école primaire les élèves kurdes n'ont encore jamais réalisé un écrit d'invention. Tous les exercices tournent autour de la grammaire. Les examens traitent systématiquement de questions et d'exercices tels que vus en classe, à de rares exceptions.

Table (5) – Place de l'écrit au collège

COLLEGE		
niveau - âge	travail sur l'écrit en classe de kurde	évaluation de l'écrit
7ème année (12 ans)	travail sur deux livres spéciaux : toujours de la grammaire mais toujours plus précise. Exercices	
8ème année (13 ans)	idem.	
9ème année (14 ans)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Environ une fois par semaine écriture de petits textes sur des thèmes tels que « la fraternité », « l'amitié », « mon pays »...</li> <li>- Remue-méninges autour du thème avant le passage à l'écriture.</li> <li>- Pour la correction, certains enseignants distribuent un texte type. (il est donc possible d'apprendre des textes par cœur et de tomber sur ce sujet à l'examen)</li> </ul>	<p>BREVET : 2h d'examens écriture d'invention autour de sujets vus en classe tels que « les amis », « la sincérité » « la fidélité », « l'hypocrisie », « les fêtes »... (en général les élèves écrivent une page) littérature : une poésie dont il faut reconnaître le genre grammaire : exercices d'analyse de phrases + écrire un texte à un temps et mode donné</p>

L'examen du brevet est exactement le même que le baccalauréat, seul le niveau de difficulté change. Il est possible également de tomber sur le même sujet d'écriture « d'invention » au brevet et au baccalauréat. Nous ne nous attarderons pas sur le lycée puisqu'il s'agit durant 3 ans des mêmes méthodes d'écrit que durant la 9ème année.

Nous nous sommes ici penchés sur les cours de kurde, mais aussi bien les cours d'Histoire, de géographie que de religion sont basés sur les mêmes techniques d'enseignement et d'apprentissage : le par cœur. Tout au long de leur scolarité, les élèves ne sont jamais amenés à effectuer une quelconque analyse personnelle, ils ne sont pas stimulés et tous les écrits réalisés en classe sont guidés par l'enseignant.

### 3. Articulation et transversalité : le cas du département de français de l'université Franco- Libanaise d'Erbil

#### 3.1. La place de l'écrit en français à Erbil

L'alphabet latin y est omniprésent : enseignes, panneaux routiers, menus... Nous pouvons dès lors affirmer que les étudiants, puisque c'est d'eux dont notre recherche s'occupe, sont familiers avec cet alphabet, confrontés quotidiennement à l'anglais, au turc, à d'autres langues



encore écrites avec l'alphabet latin mais qu'en est- il du français ? Il existe par exemple un salon de manucure baptisé "la jour" ou encore un centre esthétique "le fleur" à Ainkawa, la boutique de mobilier "château de royal", le pont Mitterrand, "voyage" sur la route de massif, tous mal orthographiés ou mal accordés, voilà le français qui est proposé aux apprenants dans la vie quotidienne. Notre recherche souhaite dresser une liste exhaustive des possibilités de lire en français à Erbil. En route pour une journée dans cette ville :

Heureux apprenant de français à l'université, vous souhaitez améliorer votre écrit. Durant votre matinée de cours, vous avez parlé, écouté, recopié, emmagasiné quantité de vocabulaire, et si vous êtes capable de vous exprimer oralement, de vous faire comprendre, à l'écrit, votre syntaxe est faible, vos phrases bancales, trop longues ou trop courtes, vos idées s'emmêlent, impossible de traduire exactement ce que vous seriez capables d'écrire en kurde. Pourtant vous maîtrisez plus ou moins la grammaire française, votre vocabulaire est plutôt riche. Frustré, vous sortez de l'université, bien décidé à remédier à vos problèmes d'écrit.

Vous vous rendez tout d'abord au bazar, où vous savez qu'il est possible de trouver des ouvrages en français. Vous avez alors le choix entre des magazines à destination des enfants tels qu' « abricot », gribouillés, ou de la littérature classique avec des auteurs comme Camus, dont vous ne remettez pas en cause l'intérêt, mais qui vous semblent un peu trop ardu pour le moment. Vous décidez tout de même de vous laisser tenter, à défaut de saisir toutes les nuances de textes littéraires, vous pratiquerez votre lecture et vous familiariserez avec des tournures de phrases élégantes. Dans le fond vous reprenez le volant de votre voiture un peu dépité. Ouvrages trop enfantins ou au contenu inabordable ; les uns seront motivés par l'ampleur de la tâche que représente un monstre sacré de la littérature quand les autres céderont en soupirant "je n'y arriverai jamais".

Pour vous remonter le moral, vous vous rendez dans une boutique Yves Rocher France, mais à part y lire les étiquettes, les vendeurs ne parlant pas français, vous n'apprenez pas grand-chose. Avec trois supermarchés Carrefour, faire ses courses pourrait devenir ludique et formateur, les produits étant étiquetés en français. Enrichissement du vocabulaire, découverte d'aliments nouveaux (les salsifis, le far breton). A défaut de dépenser une fortune pour du beurre demi- sel ou du fromage de chèvre, un apprenant pourrait prendre le temps de déambuler dans les rayons, armé d'un stylo et d'un carnet afin de relever les noms des produits, lire les étiquettes et s'employer à relever les verbes du premier groupe ou encore les noms féminins, si tant est que l'étiquette avec la traduction kurde ne soit pas collée par-dessus.

Si comprendre le nom des additifs présents dans une jardinière de légumes ne vous passionne pas, tout comme l'expectative de partir à la recherche des produits importés de France au milieu de la foule bruyante d'un soir de semaine, vous pouvez toujours vous rendre au cinéma.

Le prix d'une place vous transportera directement dans une grande ville française. Achetez un cornet de pop- corn et une boisson et vous voilà à Paris, dans un Gaumont sur les Champs- Elysées. A Erbil les films sont diffusés en version originale, avec des sous- titres en arabe et, si le film est en anglais ou américain, en français. Difficile, lorsque vous avez le choix entre deux langues de sous- titrage, de vous concentrer sur la langue cible. Vous aurez beau faire l'effort de lire en français, vos yeux seront irrémédiablement attirés tout d'abord vers la langue que vous maîtrisez, et votre oreille elle sera concentrée sur ce qu'elle entend, à savoir de l'anglais. Résultat, sur 90 min de film, peut- être aurez- vous réussi à saisir une ou deux expressions, à reconnaître quelques mots ou même retenir une structure grammaticale et mieux encore, l'un des protagonistes à l'écran aura parlé un peu français et vous aurez compris. Vous sortirez de la salle peu convaincu des bienfaits des sous- titres en français pour votre apprentissage.

Un résultat en demi- teinte qui ne calme tout de même pas vos ardeurs, et sitôt rentré chez vous, vous allumez votre télévision sur la chaîne de TV5 monde, louée par tous vos



professeurs. Table ronde d'experts en économie (incompréhensible), reportage sur Napoléon (vous n'avez pas tout compris mais au moins vous avez vu de belles images), jeu télévisé de culture générale (c'est fou ce que les français parlent vite), puis le journal télévisé. En fonction du jour et de l'heure vous pouvez tomber sur le journal sous- titré. Le journaliste s'énonce clairement et pour votre plus grand bonheur, à l'aide des images, des intonations, du débit et des sous- titres (ou peut- être un déclic survenu au cinéma vous a rendu bilingue), vous comprenez plus ou moins bien, repérant du vocabulaire, des verbes et des structures. Fort de ce succès, vous terminez votre soirée par un film à près de minuit, décalage horaire oblige, avec des sous- titres, que malheureusement vous ne verrez pas.

### 3.2. L'organisation de l'enseignement du français à l'université Libano- Française

A l'Université Libano- Française (LFU), les diplômes sont délivrés après 4 années d'étude. L'emploi du temps de chaque département est validé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui veille à la pertinence des cours proposés par les universités. L'enseignement du français de notre université est réparti de la façon suivante :

Table (6) – Enseignement du français à LFU

année	nombre d'heures de cours par semaine	nombre d'heures de cours en français	matières enseignées en français
1ère année	23h	13h	compréhension, conversation, grammaire, phonétique
2ème année	20h	18h	compréhension, grammaire, conversation, production écrite, prononciation, civilisation
3ème année	20h	18h	traduction, littérature, linguistique, grammaire, conversation, compréhension, production écrite
4ème année	20h	18h	littérature, méthodologie de l'enseignement, traduction, conversation argumentée, français des affaires, production écrite, linguistique mémoire de fin d'études

Les cours sont développés sans nécessairement les considérer dans une perspective de transfert. C'est-à-dire que les enseignements peuvent, ou se montrer répétitifs d'une matière à une autre, ou trop différents et les étudiants éprouvent alors des difficultés à réinvestir leurs savoirs. Certes c'est un problème qui concerne directement l'équipe pédagogique, mais d'un autre côté, pour le sujet qui nous intéresse, à savoir la production écrite, l'affirmation de l'équipe de chercheurs de l'ALEG<sup>2</sup> « les chercheurs en didactique de l'écrit se sont intéressés à des aspects autres que grammaticaux, laissant ceux-ci à leurs collègues de grammaire », s'avère particulièrement vraie au sein de notre département.

### 4. Une problématique dictée par le terrain

Les étudiants kurdes apprenant le français depuis deux ans minimum éprouvent de grandes difficultés à écrire. Le problème n'est pas tant la grammaire et l'orthographe que les idées et la façon de les exprimer. Bien sûr, s'exprimer dans une langue étrangère, à leur niveau, ne leur permet pas d'exprimer fidèlement les idées qu'ils ont en tête, ils manquent de vocabulaire, et leurs phrases sont mal dégrossies mais avant d'aborder cet aspect "pragmatique" de l'écriture, il nous semble primordial d'étudier le problème en amont de l'écriture qui est, pour notre public, la réflexion voire même l'imagination.

<sup>2</sup>ALEG : articulation, lecture, écriture, grammaire.



C'est suite à un constat fait en classe qu'a mûri l'idée de cet article. Nous ne souhaitons pas parler ici de la compétence grammaticale ou syntaxique des étudiants, ni juger les idées qu'ils émettent dans leurs propos écrits, mais simplement mettre le doigt sur une situation avec laquelle nous n'étions pas familier: le manque d'imagination.

En production orale, avec ces étudiants, nous avons pour habitude de faire énormément de jeux de rôles, mais ceux-ci ne font pas forcément appel à l'imagination. Les apprenants peuvent reproduire des situations du quotidien, chercher des exemples de dialogues sur internet ... Ainsi, nous avons découvert que ce que nous croyions être un comportement studieux de la part des étudiants (le professeur ravi de voir ses chers têtes brunes produire un dialogue réaliste mais sans surprise) n'était en fait que le fruit d'un manque quasi-total d'imagination et voici comment nous l'avons découvert :

Le premier semestre du cours de production écrite des 3ème années avait été consacré à la découverte de différents types de textes et à des ateliers d'écriture. Ceux-ci formaient une sorte d'évaluation diagnostique, mais non pas de leur niveau de langue, que nous connaissions déjà, mais plutôt de leur façon de raconter.

Pour ce faire, nous avons un jour proposé une activité que nous avons déjà expérimentée à l'étranger avec succès. Il s'agit de faire écouter des extraits musicaux assez courts et de laisser les apprenants donner libre cours à leur imagination quant au texte qu'ils ont envie de produire. La consigne n'en est pas vraiment une, ces extraits ne sont que des déclencheurs censés stimuler leur imagination. Suite au premier extrait durant lequel les étudiants étaient invités à coucher leurs premiers mots sur le papier, c'est une classe d'étudiants ébahis qui nous regardait. Ils pensaient ne pas avoir compris ce qu'il fallait faire, mais après plusieurs explications, il s'est avéré que le problème ne venait pas de là; seulement, ils ne savaient pas quoi écrire, comment écrire. Connaissant leur propension à recopier bêtement, donner un exemple eut été une erreur, et il leur a été proposé de faire une liste de mots dans la langue qu'ils souhaitaient (afin d'éviter le blocage dû à un manque de vocabulaire dans la langue cible), et que leur évoquerait le second extrait. Cette concession insatisfaisante rendait l'activité plus scolaire et, effectivement, tous ont écrit quelques mots mais sans plaisir, simplement car je leur demandais, et la plupart du temps finalement des mots français qu'ils connaissaient mais qu'ils reconnaissaient être sans rapport avec ce qu'ils avaient entendu. Pour le troisième extrait, nous leur avons demandé oralement de parler des sentiments que leur évoquait la musique. Là, guidés par de nombreux "pourquoi", certains étudiants ont commencé à raconter des choses et tous ensemble nous sommes parvenus à une petite histoire. Pour le dernier extrait, la plupart ont écrit une petite histoire, mais certains ont avoué en être tout bonnement incapables. L'un d'eux a même demandé à ne plus refaire de tels exercices car ils lui paraissaient d'une extrême difficulté.

#### **4.1. De multiples compétences pour un tout**

Enseigner « l'imagination » est impossible, mais la faire naître chez une personne est possible, si tant est qu'elle soit stimulée. Or, en entrant dans le cours de production écrite, les apprenants savent qu'ils vont écrire, devoir faire appel à leurs compétences grammaticales et orthographiques, ce qui d'ores et déjà en décourage plus d'un. Comment alors leur donner envie d'écrire, c'est-à-dire dépasser l'idée de l'obligation inhérente au cours ?

##### **4.1.1. Leur donner les moyens matériels**

Tout d'abord, il faut s'assurer que les étudiants aient les moyens matériels d'entrer dans l'acte d'écriture ou les en doter. Munir chaque étudiant d'un cahier identique avec une étiquette personnalisée ou procurer à chaque groupe un porte-documents dans lequel les étudiants sont libres d'y glisser les documents qui leur paraissent importants, et les obliger à les apporter à chaque séance peut passer pour infantilisant, pourtant ce matériel joue différents rôles. :

Il permet de garder une trace écrite, de collecter les données



Il rend les apprenants responsables de leur apprentissage en tenant proprement leur matériel, en y prenant des notes à leur manière

Il rend ce cours spécial en comparaison aux autres

Si l'enseignant s'est donné la peine d'acheter des cahiers, de mettre à jour un porte-documents pour chaque groupe, par respect, les apprenants seront plus à même de respecter l'enseignement qui leur est dispensé

Il est une mine d'informations pour l'enseignant et le chercheur qui peuvent identifier plus facilement progrès et difficultés

Mais écrire ne se joue pas seulement dans les lignes d'un cahier. D'autres moyens matériels doivent être mis en œuvre afin de stimuler la création et « varier les plaisirs » : des ardoises velleda pour tous, de véritables cartes postales représentant des paysages de la francophonie, des PC pour rédiger des courriers électroniques, des parchemins, des posters, et des stylos en tous genres. Ceci n'est pas une liste en vue de la préparation d'une activité manuelle pour enfants mais bien des ingrédients, des éléments « déclencheurs » d'une nouvelle façon d'écrire. Découvrir un nouveau support c'est découvrir un nouvel acte d'écriture. Bien entendu, si de prime abord tous les étudiants ne sont pas sensibles à cette entrée en matière, tous prennent au moins du plaisir à manipuler les objets et finissent par entrer d'eux-mêmes dans l'activité.

Tout ceci peut paraître évident pour certains enseignants, mais pas encore pour tous. La crainte de ne pas atteindre des objectifs via des activités ludiques reste tenace et les manuels n'encouragent pas non plus en ce sens. De plus, le format d'un cours se prête difficilement à la production écrite en ce qu'elle est chronophage et pose l'incessante question de la correction. Voilà pourquoi par le biais de matériels sous diverses formes le but principal d'un enseignant de production écrite reste de stimuler et motiver plus que d'apprendre à écrire.

#### 4.1.2. Dédratiser l'acte d'écriture

Nombreux sont les étudiants qui partent du principe que de toute façon ils ne savent pas écrire parce qu'on leur a trop dit que leur grammaire était faible, leur vocabulaire insuffisant et leur orthographe déplorable. Ces étudiants- là ne feront pas d'efforts, persuadés qu'écrire est vain. Ce cours de production écrite ne se donne pas pour objectif d'atteindre un quelconque niveau du CECR, mais de fournir à tous des techniques d'écriture qui constitueront une base solide pour ensuite atteindre les objectifs fixés par le CECR.

Dans notre enseignement et dans le contexte présenté précédemment, nous avons usé de plusieurs techniques:

mettre en valeur les compétences de chacun ;

contextualiser les actes d'écriture ;

réinvestir les enseignements des autres matières ;

décentrer la grammaire .

Bien que l'enseignant reste le garant des enseignements dispensés et le responsable des objectifs à atteindre, il peut laisser une certaine liberté à ses apprenants quant à leur façon de se comporter face à l'écriture.

Par exemple, dans le cadre de nos cours de production écrite à l'Université Libano- Française, les étudiants s'installaient où bon leur semblait dans la classe (à même le sol, au bureau de l'enseignant, sur l'estrade, en groupes, seuls ...) et l'enseignant se déplaçait, s'asseyait, dans la classe lorsqu'il donnait des indications sur les tâches afin de définitivement faire disparaître cette communication verticale à laquelle les étudiants sont habitués et se soumettent bon gré, mal gré.

Privilégier un mode de communication horizontal favorise la mise en valeur des compétences de chacun car les apprenants sont amenés à s'entraider plutôt qu'à considérer l'enseignant comme unique référent.

La contextualisation joue un rôle prépondérant dans la dédratisation. Il existe une grande



différence dans le comportement d'une classe après que le professeur a annoncé « sortez vos cahiers et écrivez une carte postale » et « voici de vraies cartes postales représentant différents paysages français » : les apprenants manipulent, discutent, identifient les paysages qu'ils auront déjà vu en civilisation. Dans ces deux situations, l'objectif est le même mais le contexte fait toute la différence et joue sur la motivation et donc l'implication des scripteurs.

#### **4.1.3. Faire du cours de production écrite un cours transversal**

La grammaire, dans le contexte présenté précédemment c'est-à-dire dans le cadre où elle est l'objet d'un cours à part entière, est trop souvent enseignée au travers de manuels et d'exercices répétitifs. Or, pour faire de la production écrite un apprentissage transversal, il est impératif d'articuler les cours de grammaire autour d'activités authentiques de lecture et d'écriture.

En effet, la grammaire est un soutien indispensable aux compétences de communication, et en particulier à l'écriture. De plus, par la grammaire se développent d'autres disciplines, d'autres langues même. Enfin, articuler la grammaire, la lecture et l'écriture c'est permettre à l'apprenant de se constituer un bagage culturel et langagier qui lui permettra de comprendre le monde qui l'entoure.

L'arrivée de la grammaire actuelle ces dernières années tend à s'intéresser à la phrase comme unité de base, avec l'accent mis sur les caractéristiques syntaxiques des mots et des groupes de mots, et les manipulations syntaxiques sont là pour comprendre le système, et non pour insister sur les exceptions. Cette préoccupation nouvelle pour les régularités vient d'un souci de la maîtrise de l'écrit.

Mais l'acte d'écrire ne doit pas seulement être considéré par le prisme du cours de grammaire. Les cours de civilisation, de littérature favorisent le passage à l'écriture dans un contexte authentique. A l'inverse, les notions ciblées dans les différents cours pourront être ultérieurement réinvesties dans le cours dit de production écrite.

#### **4.1.4. Ancrer la production écrite dans l'air du temps**

Avec l'avènement des nouvelles technologies, la didactique de l'écrit fait face à l'éclatement des situations d'écriture. Exit les lettres manuscrites, pourtant incontournables lors des examens du DELF ! Aujourd'hui, et même dans une classe qui n'est pas équipée en matériel informatique, il faut rendre les apprenants capables d'écrire des courriers électroniques mais pas seulement. C'est par message que la communication se fait, alors au professeur de créer un groupe sur un réseau social où il mettra en scène des exercices en contexte. Ces messages ouvrent un champ de perspectives aussi infini que ne le sont les situations de communication : écrire à sa famille pour annoncer une bonne/ une mauvaise nouvelle, proposer/ accepter/ refuser une sortie, inviter quelqu'un, raconter un événement passé... nous retrouvons bien là les actes de langage inhérents à la production orale, et donc à nouveau, cette notion de transversalité. Mais écrire aujourd'hui c'est également savoir légèrer une photo, écrire une petite histoire en 280 caractères, maîtriser les codes de l'abréviation, autant de situations d'écriture qui n'existaient pas encore il y a quelques années. La production écrite évolue rapidement en ce qu'elle s'appuie sur la vitesse à laquelle vivent les scripteurs. Et nous sommes tous scripteurs.

La didactique de l'écrit s'intéresse également à la typologie des genres et l'on peut alors établir un parallèle avec les enseignements du cours de littérature. Là où sont présentés différents genres de textes, le cours de production écrite mettra l'accent sur la réécriture, le réinvestissement du vocabulaire.

### **5. Conclusion**

Il me semble important d'insister sur la transversalité des cours en lien avec la lecture et l'écriture. Si l'enseignant perçoit facilement les avantages à travailler en étroite collaboration



avec les enseignants des autres matières et à construire une programmation transversale, les apprenants feront- ils vraiment les liens entre les savoirs appris en dehors des situations d'écriture ? Cette question trouve d'ores et déjà sa légitimité lorsque nous professeurs voyons nos étudiants capables de conjuguer des verbes au passé composé mais bien peu à l'aise lorsque la situation d'écriture en contexte fait appel à ce même passé composé.

Il est également important de souligner le peu de temps accordé à la production écrite, aussi bien en matière en tant que telle, qu'en compétence au sein des autres matières enseignées, et cela quand pourtant les évaluations portent exclusivement, exception faite des oraux de conversation, sur des épreuves écrites.

Enfin, que les apprenants de français du monde entier doivent intégrer la production écrite comme une compétence indispensable à leur maîtrise de la langue suppose que ceux-ci soient déjà familiers avec l'acte d'écrire et ce que cela induit comme savoir-faire. Cette recherche ouvre donc la voie à une question plus vaste qui fera l'objet d'une recherche plus approfondie ; dans quelle mesure la culture d'apprentissage de ces apprenants kurdes influe-t-elle sur leur expression écrite ?

### Bibliographie

CATACH, Nina (1995). L'orthographe française, Nathan, Paris.

### Référence électroniques

BRUN, Emilie (2006). Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique de jeux d'écriture ?, pour persuader ? », consulté le 4 octobre 2017. URL : [https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_0400830K](https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0400830K) consulté le 4.10.17

Définition du verbe écrire. CNRTL, consulté le 4 octobre 2017. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9crire>

BRUSSATIS, Sophie (2006). Langue source, langue cible : interactions, interférences et remédiations, consulté le 13 mars 2018. URL : [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_0402923K](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0402923K)

Descriptif des compétences grammaticales par niveaux selon le CECR, consulté le 23 janvier 2019. URL ; <http://www.adomcours.com/wp-content/uploads/2014/03/Actes-de-parole-Points-grammaticaux-par-niveau-2.pdf>

Grille d'évaluation de l'épreuve de production écrite DELF A1, consulté le 27 janvier 2019. URL : <http://www.delfdalf.fr/media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-a1-tp.pdf>

Interrelation écriture- grammaire, consulté le 27 janvier 2019. URL : <http://w4.uqo.ca/aleg/interrelation-ecriture-grammaire/>

Un exemple d'articulation au Québec, consulté le 27 janvier 2019. URL ; <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/01/articulation-grammaire/>



## الكتابة باللغة الفرنسية: حالة الطلاب الأكراد في قسم اللغة الفرنسية في الجامعة اللبنانية - الفرنسية في اربيل

### ذوولي طيبغوتو

كلية التربية و اللغات - قسم اللغة الفرنسية/ جامعة البناية الفرنسية - اربيل

### ملخص

إن تعلم اللغة الفرنسية هو معرفة القواعد النحوية، وهو ما توضحه امتحانات DELF، ولكنه أيضاً مألوف مع فعل الكتابة. إذا كان الأمر كذلك، فماذا عن الطلاب الذين تركز ثقافتهم على التواصل الشفهي والتعلم الشفهي؟ لم يُنظر إلى الكتابة على أنها غاية في حد ذاتها بل كنشاط سياقي. وبهذه الطريقة، تصبح الكتابة مساقاً شاملاً حيث يعيد الطلاب استثمار معارفهم من أجل إنتاج نصوص وفقاً لاحتياجات الحاضر.

**الكلمات المفتاحية:** الكتابة، الدرس العرضي، القواعد، لطار السياقي، اللغة الفرنسية

**نوسين له زمانى فهرانسى : نمونهى قوتايانى كوردى بهشى زمانى فهرانسى له زانكۆى لوبنانى - فهرانسى له ههولير**

### ژوولى گيبغوتو

كوليژى پهروهردە و زمان - بهشى زمانى فهرانسى/ زانكۆى لوبنانى فهرانسى - ههولير

### پوخته

فیربوونی فهرانسى واته ناسینی ریزمانی زمانى فهرانسى بهو شیوهیهی که له لایهن تاقیکردنه وه کانی DELF ناسینراوه، بیجگه له ناسینی، فیربوونی فهرانسى واته ئاشنابوون به کردەى نووسین. به لآمر ئیمه چ بکهین له گه ل ئه و قوتایانیهی که کولتووری فیربوونیان زیاتر به لای فیربوونی زارهکی ده شکیتتهوه؟ نووسین نابج وهک ئامانج بۆ خۆی وه ربرگیدیت به لکو ده بچ وهک چالاکیهکی به کونتیکتکردن سهیر بکریت. بهم شیوازه به ره مهینانی نووسین ده بیته وانیهکی پیشاندان و پیشکەشکردن تیایدا فیرخوازان وه به ره تیان به زانین و ناسینه کانی خۆیان ده کهن به مه به ستی به ره مهینانی چه ندين ده قی گونجاو له گه ل پیداو یستییه کانی سه رده م.

**ووشه ی سه ره کی :** نووسین، وانیهی تپه ریو، ریزمان، چوارچپوهی بارۆدۆخی ده ق، زمانى فهرانسى