

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mehraz- Fès



CEDoc :Esthétiques et Sciences de l'Homme
Formation doctorale :Langages et formes symboliques
Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)
Spécialité : Langue et littérature françaises

L'écrit en classe de langue
Pratiques innovantes pour le développement des
compétences scripturales en français L3
Cas de l'apprenant au Secondaire Qualifiant

Thèse pour l'obtention du doctorat

Préparée par :
Rachid BOUBAKRI
CNE : 86 150 966

Sous la direction du :
Professeur Malika HIHI
GUELLOULI

Année universitaire : 2019/2020

À mes enfants, à mon père et à toute ma famille, je dédie ce travail.

RESUME

L'écrit en classe de langue : Pratiques innovantes pour le développement des compétences scripturales en français L3. Le cas de l'apprenant marocain au Secondaire Qualifiant.

Cette thèse relève de la didactique des langues et s'intéresse au rôle des tâches dans l'acquisition d'une deuxième langue (le français L2). Elle se donne comme objectif de favoriser les compétences nécessaires au développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production d'écrit. La thématique de la thèse est abordée par trois études (1) le raisonnement dans une tâche de rédaction d'un texte argumentatif, (2) L'écriture d'un récit à énigme criminelle et (3) la simulation globale pour favoriser l'écriture créative. Dans ce cadre, le dispositif mis au travail a été conçu pour répondre aux problèmes rencontrés par les apprenants lors de l'organisation de la production écrite. Il prend appui sur l'approche par tâches et l'exploitation des ressources d'Internet dans le processus d'enseignement. Nous avons adoptés la démarche de la recherche-intervention pour l'avoir considérée comme la plus efficace pour atteindre ces objectifs.

Grâce à ces trois études, nous avons pu vérifier notre hypothèse et montré que l'amélioration des conditions d'apprentissage favorise l'implication des apprenants à entrer en production d'écrit. Cependant, cette expérience a montré que pour réussir un projet tel le nôtre attention plusieurs compétences restent à développer comme le travail collaboratif, le respect des normes d'écriture et la littératie numérique.

Mots-clés : Plurilinguisme, production écrite, cohérence textuelle, approche par tâches, TIC, compétence linguistique, dispositif hybride.

ABSTRACT

Writing in language class: Innovative practices for the development of scripting skills in French L3. *The case of the Moroccan learner in High School.*

This work in applied linguistics is a reflection on the role of TBL in the acquisition of an additional language (French). It aims to promote necessary skills to improve amongst Moroccan learners the acquisition of writing in L2 specially pragmatics and discursive aspects of language. The main interest of this teaching experience of L2 was to take advantage of the TBL methodology and to create favorable conditions for learning French by making use of the Internet. In this context, the environment was designed to meet the problems encountered by learners when writing. Intervention research was found to be the most appropriate in this approach.

Specifically, we wanted to examine the role of tasks based on the potential of the Internet in boosting output thanks to an increased amount of input. This approach associated with Data analysis has allowed us to emphasize the important role of *feedback* and input in producing high-quality output. The results showed that task-based learning contributes to the development of the autonomy of the participants. However, this experience has shown that to succeed in a project such as ours, several skills remain to be developed, such as collaborative work, compliance with writing standards and digital literacy.

Keywords: multilingualism, writing, task-based approach, information and communication technology (ICT), textual coherence, task approach, linguistic competence, hybrid strategy.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement

Mme Malika HIHI

pour son encadrement rassurant, ses conseils éclairants et son aide permanente à pour surmonter les difficultés de ce travail,

M. Jean-Paul Narcy-Combes

de m'avoir accompagné, et encouragé à sortir des sentiers battus de la recherche et à m'engager sur des pistes peu connues,

M. Chakib TAZI

pour son aide précieuse, sa patience et sa compréhension,

les membres du jury

de me faire l'honneur de lire et d'évaluer ce travail,

les collègues

que j'ai rencontrés à différentes occasions et qui m'ont poussé à approfondir mes réflexions de chercheur.

Sommaire

INTRODUCTION AU CADRE DE LA RECHERCHE	13
QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	14
OBJET DE LA RECHERCHE	17
PLAN ET METHODOLOGIE	22
PREMIERE PARTIE: POSITIONNEMENT THEORIQUE	26
CHAPITRE I: NEUROPHYSIOLOGIE, COGNITION ET LANGAGE	26
1. Résumé	26
2. Concepts et définitions	27
3. Trois niveaux pour définir les neurosciences	27
4. Les arguments anatomiques	28
5. Les arguments tirés de l'expérimentation physiologique	29
6. Débats et controverses autour de la théorie des localisations	30
7. Aux origines des sciences cognitives	31
8. Le paradigme GPS (General Problem Solver)	31
9. Le traitement de l'information	32
10. Les trois ressources cognitives	33
11. Mémoire et cognition	33
12. Attention et cognition	34
13. Stratégies et cognition	35
14. La régulation sociale de la cognition	36
14.1. Le niveau Intra-individuel	37
14.2. Le niveau interindividuel	37
14.3. Le niveau positionnel:	37
14.4. Le niveau idéologique:	37
15. Articulation entre les niveaux	37
15.1. Régulation liée à la présence des congénères	37
15.2. Régulation liée à la mémoire autobiographique	38
15.3. Illustration	39
16. Synthèse et positionnement	40
CHAPITRE II: L'APPRENTISSAGE DES LANGUES : UN OU DES DOMAINES ?	41
1. Résumé	41

2. Panorama des principaux points de vue théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage	41
3. Le cognitivisme: le courant de la pensée	42
4. Le constructivisme dans le processus d'apprentissage	44
5. Le socioconstructivisme: l'apprentissage favorise le développement	45
6. Les processus impliqués dans l'apprentissage de L2 et la production langagière	46
7. Apprentissage explicite et implicite	46
8. Input et développement langagier	48
9. Output en L2	49
10. Synthèse et positionnement	51
CHAPITRE III. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LA THEORIE DES SYSTEMES DYNAMIQUES	53
1. Résumé	53
2. Connexionnisme	53
3. Modèle de compétition	54
4. L'émergentisme	55
5. Théories des systèmes dynamiques	57
6. Synthèse et positionnement	58
CHAPITRE IV. PLURILINGUISME ET ACTIVATION DES CODES	59
1. Résumé	59
2. Définition sociolinguistique du plurilinguisme	59
3. La compétence plurilingue	60
4. Plurilinguisme et activation des codes	61
5. Le répertoire langagier	62
6. Approche transdisciplinaire	62
7. Apprentissage et relations transductives	64
8. Modèles psycho-cognitifs de la production écrite	66
8.1. Le modèle de base (1980)	66
8.2. Le modèle révisé de Hayes & Flower (1981)	68
8.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983)	68
8.4. Le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994)	69
8.5. Le modèle de Garrett/ Levelt	70
9. Le statut ambigu des modèles en français	71

10. Modèles de la production langagière se référant au bilinguisme	72
11. Synthèse et positionnement	73
DEUXIEME PARTIE: ENVIRONNEMENT DE LA RECHERCHE ET METHODOLOGIE	76
CHAPITRE V. CADRE DE FONCTIONNEMENT POUR DEVELOPPER LA PRODUCTION ECRITE EN L2	78
1. Résumé	78
2. Processus rédactionnels articulation lecture-écriture	79
3. Didactique de la production écrite en L2	80
4. Pratiques enseignantes en production d'écrit L2	82
5. Aspects pragmatiques et discursifs de la production écrite en L2	85
5.1. Composantes discursives.....	86
5.2. Composantes pragmatiques de la production écrite	87
5.3. La production écrite dans un cadre plurilingue	89
6. Productions non conformes aux normes de la langue cible	90
7. Synthèse et positionnement	92
CHAPITRE VI. METHODOLOGIE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	93
1. Résumé	93
2. Particularités de la recherche-intervention	93
3. Recherche-intervention versus recherche-action	94
4. Stratégies de compensation chez le locuteur plurilingue	95
5. Approche par tâches	97
5.1. Les macro-tâches.....	98
5.2. Les micro-tâches.....	98
6. Approche par tâches et influence des théories socioconstructiviste et émergentiste	100
7. Apport du numérique à l'apprentissage de la production écrite	101
8. Connaissance distribuée et relation pédagogique	102
9. Equipement et potentialités du numérique	102
10. Synthèse et positionnement	104
CHAPITRE VII. CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE	106
1. Résumé	106
2. Synthèse théorique	106
3. Problématique de la recherche	108
TROISIEME PARTIE : DONNEES ET CADRE EXPERIMENTAL.....	111
CHAPITRE VIII: CARACTERISTIQUES DU CADRE INSTITUTIONNEL	111

1. Résumé	111
2. Les caractéristiques du cadre institutionnel	111
3. Quelles disciplines de référence influent le texte officiel ?	112
3.1..L'influence de la linguistique appliquée	113
3.2..L'influence de la psychologie de l'apprentissage	115
4. L'agir enseignant et les postures d'apprentissage	118
5. Pratiques d'écriture dans la demande institutionnelle	121
6. Méthodologie de l'écrit dans le cadre institutionnel	122
CHAPITRE IX. ENQUETE ET INVESTIGATION	124
1. Résumé	124
2. Questionnaire auprès des élèves	124
3. Analyse multi-niveaux de la population cible	124
3.1.Effet genre	124
3.2.Effet filière et niveau	125
3.3.Effet âge et redoublement	126
3.4.Effet représentations de l'activité	127
3.5.Effet consigne	129
3.6.Effet acquis d'apprentissage	130
3.7.Effet exercices et pratique de l'écrit:	130
3.8.Effet difficultés de lexique, grammaire et typologie textuelle	131
3.9.Effet stratégies et capacités	133
3.10..Réactions aux annotations	134
3.11.Réactions aux difficultés	134
4.Le processus d'écriture	135
4.1.- Phase d'avant-texte	135
4.2.Phase de pendant l'écriture	136
4.3.La phase d'après l'écriture	137
5.Les TIC et l'évolution de la production d'écrit	137
6.Le locuteur plurilingue et l'effet translanguaging	139
7.Questionnaire auprès des enseignants	141
7.1.L'identité professionnelle	142
7.2.L'évaluation des difficultés	144
7.3.Les Sources et les supports d'activités	146
CHAPITRE X: PRESENTATION DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL ET MISE EN PLACE DES SEQUENCES	148
1. Résumé	148
2. Cursus scolaire et biographie langagière de la population cible	149
2.1.Horaires hebdomadaires dédiées au français en cycle du baccalauréat	149

2.2. Les apprentissages linguistiques au terme de la première année du cursus scolaire	150
2.3. Impact du bilinguisme et des langues pratiquées.....	153
2.4. Compétences en production de l'écrit chez la population cible.....	153
3. Etape préparatoire à l'expérience	155
4. L'échantillonnage et le public de l'expérience.....	155
5. Les tâches de la production écrite	156
6. Présentation des séquences didactiques	158
7. SEQUENCE I : L'apprentissage du raisonnement dans une tâche de rédaction d'un texte argumentatif	158
7.1. Cadre didactique de la séquence	158
7.2. Principes didactiques mis au travail	159
7.3. L'écriture collaborative : un travail coopératif ou collaboratif	160
7.4. L'écriture collaborative : une efficacité contestée	161
7.5. Les aspects technologiques de l'écriture collaborative	161
7.6. Pourquoi choisir un éditeur de texte collaboratif ?	162
7.7. Méthodologie.....	163
7.8. Objectifs communicatifs et linguistiques.....	164
7.9. Description de la tâche	165
7.10. Principes d'interventions du tuteur : guider en conservant l'autonomie des apprenants.....	166
7.11. Recueil et analyse des données	166
7.11.1. Les occurrences langagières.....	166
7.11.2. L'analyse des SPA.....	168
7.11.3. Déroulement des activités	169
7.11.4. Effets du dispositif et évolution des SPA.....	184
7.11.5. Les éléments langagiers	185
8. Discussion et conclusion	195
8.1. Les limites de l'expérimentation	195
8.2. Conclusion.....	196
9. SEQUENCE 2 : La nouvelle et l'apprentissage de l'écriture Cadre didactique de la séquence :	197
9.1. Développer la compétence narrative des apprenants	197
9.2.. La nouvelle et l'apprentissage du lexique.....	198
9.3.. La nouvelle et l'enseignement de la grammaire	198
9.4. Propositions d'activités sur la structure de la nouvelle policière	198
9.5. Tissage des récits et mise en abîme	199
9.6. Le récit d'énigme criminelle.....	199
9.7. L'entrée par la démarche du détective	200
9.8. Nature de la tâche	201
9.9. La macro-tâche :	202
9.10. Démarche de travail	202
9.11. Contexte de l'expérience	203
9.12. Déroulé de l'expérience.....	204

9.13. La phase inaugurale et formation des groupes de travail	204
10. Les étapes de la construction l'intrigue	207
10.1. Ebauche de l'intrigue	207
10.2. Quatre propositions en concurrence pour l'identité des personnages	207
11. Intervention de remodelage	209
12. Résultats de l'intervention	210
13. Inflexion de la trame narrative	210
13.1. Le brouillage des pistes	211
13.2. Nouvelles péripéties et maintien du suspens	211
14. La solution de l'énigme	212
15. Deuxième intervention de remodelage	213
16 . Evaluation et discussion	214
17. SEQUENCE III. Ecrire en développant la compétence interculturelle :Le voyage simulé, le moyen de rencontres et d'échange»	217
17.1. Cadre didactique de la séquence	217
17.2. La simulation globale comme approche méthodologique	217
17.3. Mise en place du dispositif	218
17.4. Le document multimodal comme support du projet	218
17.5. Les questions de mise en œuvre	219
17.6. Le déroulé de l'expérience	220
17.7. Le public de l'enquête : les participants	221
17.8. Usage du numérique chez les enquêtés	221
17.9. Analyse qualitative du corpus	223
17.10. Tableau de synthèse	227
17.11. Résultats et discussion	229
17.11.1. L'analyse de contenu	229
17.11.2. Les thèmes évoqués	229
17.12. Les aspects positifs	230
17.13. Les aspects nuancés	231
17.14. Les données du post-test	232
18. Limites et biais	233
CHAPITRE XI. DISCUSSION GENERALE	235
1. Bilan de parcours	235
2. Retour sur la question des tâches	236
3. Les stratégies de guidage	237
4. Approche par traitement de l'input	238
5. Bilan des apports	240
6. Limites du travail	240

CHAPITRE XII. CONCLUSION	242
BIBLIOGRAPHIE	243
WEBOGRAPHIE	250
INDEX DES FIGURES	251
INDEX DES Tableaux.....	252
ANNEXES.....	253
QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES.....	253
QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS.....	256
TEXTE ARGUMENTATIF	258
NOUVELLES POLICIERES	268
BLOG DES ELEVES : ECRITURE COLLABORATIVE DE NOUVELLE REALISTE.....	278
NOUVELLE A ENIGME CRIMINELLE.....	280
SIMULER UN VOYAGE POUR UNE ECRITURE CREATIVE	285
ANALYSE DE CONTENU	294

INTRODUCTION AU CADRE DE LA RECHERCHE

Dès 1987, à l'école au Maroc, la configuration didactique¹ de la discipline « français » dans les textes officiels n'a pas cessé de s'effectuer et de se transformer en se positionnant entre didactique des langues et didactiques des disciplines. Ce positionnement est le résultat des finalités qu'elle s'est assignée, des supports auxquels elle a fait appel et des méthodes qu'elle a mises en œuvre.

Au lycée, Les orientations pédagogiques de 2007 est un texte qui constitue une véritable rupture dans l'esprit de cette transformation de par l'introduction du texte littéraire comme support principal en classe de français. Cette visée s'inspire amplement des plus modernes recherches en didactique des langues-cultures qui sont unanimes à préconiser le texte littéraire comme l'espace privilégié où se manifeste l'interculturalité². Sur le plan méthodologique, ce texte préconise l'instauration d'une nouvelle démarche d'enseignement à savoir la pédagogie par compétences octroyant une place importante à l'élève au sein de la classe : « *L'élève est acteur de son apprentissage, il construit ses compétences en mobilisant deux types de ressources. Le premier type englobe les connaissances, les savoir-faire, les qualités personnelles propres à chaque apprenant. Le deuxième type se rattache à l'environnement de l'apprenant et à sa capacité à apprendre à partir de cet environnement*³. »

Par ailleurs, la dite réforme prévoit une autonomie conséquente du côté de l'enseignant en lui attribuant les initiatives individuelles nécessaires à la conception du projet pédagogique susceptible de placer l'élève dans de véritables situations d'apprentissage⁴. De ce fait, la mise en place du projet suppose que l'enseignant procède à l'évaluation diagnostique, la négociation des termes contractuels, la programmation des tâches et enfin, la conception des procédures d'évaluation. La finalité du support littéraire est supposée contribuer au développement des valeurs nationales et des valeurs universelles⁵. Il s'agit donc d'une nouvelle approche où la littérature, à travers ses divers genres, est considérée comme un vecteur principal d'expérience linguistique au sein de la classe car il permet d'aborder les

¹ Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux*, De Boeck, Bruxelles.

² Cuq, J.P et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, Grenoble.

³ MEN, (2007), Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat, p.4.

⁴ Op.cit. MEN, (2007), p. 8.

⁵ Op.cit. MEN, (2007), p. 12.

compétences nécessaires à l'apprentissage de la langue cible⁶. L'introduction de ce nouveau support devrait ipso facto ancrer l'enseignement de la discipline dans une nouvelle perspective valorisant l'appropriation de la langue-culture, des compétences culturelles et interculturelles, considérées actuellement comme les compétences fondamentales requises notamment au Maroc comme l'ont montré de nombreuses études conduites par des chercheurs comme Mabrou, Belhaj et Lopez⁷. Contrairement à la démarche ancienne où le support était fabriqué à des fins didactiques, le texte littéraire authentique prend place de choix dans la nouvelle démarche et pour la première fois, l'œuvre intégrale entre dans le programme sous toutes ses formes (conte, nouvelle, roman, pièce de théâtre). L'objectif étant d'amener l'élève à découvrir la cohérence interne d'un texte, à se familiariser avec les différents genres et, in fine, s'approprier une capacité autonome de lecture et d'écriture⁸.

QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

De manière concrète, le texte littéraire, de par sa nature, devrait convoquer dans le cadre de son exploitation didactique, l'appel à des savoirs nouveaux et la mise en place de nouvelles approches⁹. Notre recherche avait pour but de vérifier si les ressources et les stratégies mobilisées dans les pratiques de classe permettent d'atteindre les capacités d'autonomie prévues et particulièrement en production de l'écrit. Il a été question pour nous de l'écriture et ses mécanismes, ses représentations, ses pratiques en classe et les rapports que ses sujets entretiennent avec elle. Afin de mieux illustrer notre investigation, il a fallu nous pencher sur les différentes compétences de l'écrit que recommande la demande institutionnelle à travers les objectifs définis dans les programmes:

- Rédiger des suites de récits en changeant les personnages et en variant les points de vue ;
- Insérer des portraits dans un récit ;
- Réécrire des scènes de théâtre et produire des dialogues ;
- résumer un texte ou rendre compte d'une lecture ;

⁶Op.cit. Cuq, J.P et Gruca, I. (2005).

⁷Lepez, B. & A. Belhaj, (2013), « Enseignement du français à l'université marocaine : de l'interlinguistique à l'interculturel », dans A. Belhaj, B ; Lepez et A. Mabrou (coord.), *Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université*, Casablanca, Faculté des Sciences humaines El Jadida, Maroc, P. 13-27.

⁸Sadiqui, M. (2013). « Un nouveau support en classe de FLE dans le secondaire au Maroc », in Mélanges CRAPEL n° 34, revue scientifique spécialisée en didactique des langues, 2013, publiée par le Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues de l'université Nancy 2, Université de Lorraine, pp. 35-44.

En ligne: <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique 619>

⁹ Op.cit. Sadiqui, M.

- produire des textes argumentatifs ou des écrits à réflexion ;
- Produire des textes créatifs et personnels.
- Rédiger les écrits fonctionnels dont le compte rendu, le rapport la lettre et le curriculum-vitae.

Il s'avère donc que, « *Produire un texte dans le cadre d'un projet* » (MEN 2007) est l'un des verrous les plus avancés par le texte de 2007 pour intégrer les activités de l'écrit dans les contenus des progressions relatives aux trois niveaux du secondaire qualifiant. Toutefois, la mise en application des pratiques enseignantes susceptibles de produire des écrits variés à travers l'appropriation des différentes dimensions de l'écriture n'a pas été sans écueils. Le contraste se manifeste dans l'écart constaté entre les grandes lignes des orientations pédagogiques en la matière, les profils de sortie qu'elles définissent d'une part et le degré de maîtrise escompté de compétences culturelles, discursives et linguistiques de la langue française.

Quelles sont donc les causes de ce problème et quels remèdes peut-on proposer pour pallier les effets négatifs d'une telle insuffisance¹⁰ ? Les raisons qui pourraient déterminer cette insuffisance sont variées. Y. Reuter¹¹ (1999) dresse un tableau des pratiques de l'écrit, similaire à notre avis, aux situations rencontrées en classe de français lors de la leçon de production écrite en particulier. Il est donc intéressant de le prendre comme point d'appui pour mener notre réflexion sur les causes de l'insuffisance des élèves face aux exigences d'une leçon de production écrite (dorénavant PE).

Ce projet avait pour objectif de mener une réflexion sur les difficultés des apprenants face aux exigences de la production de l'écrit telles définies dans la littérature officielle. Nos questionnements sont multiples mais cinq points principaux ont guidé ce travail :

- Les ressources à leur disposition leur fournissent des données de nature réduite et très insuffisante ;
- Les stratégies mis en œuvre dans le processus de l'écrit n'aboutissent pas aux résultats escomptés dans les profils de sortie des curricula ;
- L'exploitation des ressources numériques ne mène pas à des productions satisfaisantes car les apprenants ne réussissent pas à analyser les savoirs de leurs recherches à la situation de production qu'ils entament.

¹⁰L'insuffisance est définie en pédagogie comme étant l'incapacité d'une personne à exécuter une tâche. Cf. <https://www.cnrtl.fr/>

¹¹https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_61_1_1503

Certaines pratiques d'enseignement de l'écrit génèrent des effets négatifs sur le déroulement de l'apprentissage et l'autonomisation des apprenants ;

Explorer les dimensions affectives, cognitives et sociales¹² dans le but d'étudier le comportement de l'enseignant et l'élève et le rapport entre eux

Les supports et les situations proposées ne leur facilitent pas le dépassement des obstacles et l'engagement dans la production de l'écrit.

Nous avons remarqué, par ailleurs, que dans certaines classes, les élèves sont incapables de se lancer dans une entreprise de production de l'écrit. L'amorce même de cette activité est bloquée et les professeurs sont désarmés face à un état d'impuissance des élèves à participer de quelque façon que ce soit à cette activité. Notre hypothèse de recherche se dirige vers trois zones particulières :

- La pensée enseignante et l'agir professoral¹³ en la matière,
- La prise de conscience des mécanismes du processus d'écriture¹⁴.
- La médiation sociocognitive susceptible d'engager le potentiel de l'apprenant¹⁵.

La situation dans les classes de français est devenue aujourd'hui si inquiétante que les responsables au niveau des sphères de l'autorité politique et pédagogique attirent l'attention des praticiens et des décideurs sur la gravité de la situation surtout pour l'écriture dans tous ses états de connaissances. Nous avons tenté, pour commencer, un inventaire des connaissances dont a besoin le scripteur et que l'école a pour mission de lui permettre d'acquérir : de la capacité à produire en adéquation avec la consigne à la cohérence d'un discours qui s'enchaîne, le scripteur doit posséder également la compétence lexicale et l'étendue du vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants. Il doit aussi montrer une bonne maîtrise de l'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont

¹² Barth, M.B. (2013), *Elève chercheur, enseignant médiateur*, Retz.

¹³ Cicurel parle de l'agir professoral qui permet de relier la dimension inobservable de la cognition et la dimension observable des pratiques. « *Lorsqu'on parle d'« agir professoral »*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité dont la finalité ultime est l'agrandissement des connaissances ou du savoir-faire de son public d'apprenants (Cicurel, 2011c : 48) ». Néanmoins, cette définition n'exclut pas l'intérêt du travail sur l'intentionnalité, car les pratiques enseignantes concrètement réalisées ne traduisent pas fidèlement l'intention de l'enseignant. Le décalage entre l'intention et la pratique enseignante conduit à l'analyse de la pensée enseignante qui ne peut se limiter aux pratiques observées en classe. On peut citer dans ce sens les travaux de Tochon et de Cicurel. (référence L'approche compréhensive de l'agir professoral qui s'intéresse au sens que les enseignants donnent à leur pratique et représentation).

¹⁴ Cornaire et Raymond, *La production écrite* ; CLE INTERNATIONAL, Paris

¹⁵ *Susciter l'engagement cognitif et affectif des élèves*. L'apprentissage est perçu à la fois comme un accompagnement (socio-) et une instrumentation d'outils de pensée.

également sollicitées pour être suivies facilement. Il s'agit en définitive d'un scripteur qui possède une compétence grammaticale, qui fait preuve d'un bon contrôle de la langue et des temps et des modes capable de lui procurer un bon degré d'élaboration de la phrase simple et des phrases complexes.

OBJET DE LA RECHERCHE

Le rapport des évaluations PNEA publiées en 2016 par le CNE¹⁶ attire l'attention des praticiens et des décideurs sur la situation des classes en français, La PE obtient une mauvaise note par rapport aux autres activités de mise en œuvre dont la compréhension de l'écrit et les activités réflexives sur la langue. Tous les indicateurs sont au rouge par rapport aux performances de cette activité qui marque une régression très nette allant jusqu'à 12% quant aux résultats obtenus dans les autres domaines de contenu (49% en compréhension de l'écrit. Notre investigation s'est déployée de manière naturelle du diagnostic du problème vers la recherche des solutions, celle-ci a été détaillée dans la partie consacrée aux scénarios de l'expérimentation pédagogique prévus pour la classe de français. Nous avons en premier lieu analysé les aspects de complexité de l'acte d'écrire et les enjeux de sa maîtrise, repérer les savoirs utiles pour concevoir les moments d'écriture et vérifier l'intégration de la PE dans la cohérence du projet pédagogique¹⁷. En second lieu, notre objectif était d'expérimenter en utilisant la variable élève en tant que vecteur heuristique qui nous a aidé à découvrir les insuffisances et l'enseignant comme paramètre qui a généré les solutions pour revenir à l'élève et tester les solutions et s'assurer que le dispositif construit a fonctionné et permis l'amélioration des apprentissages.

Sur un autre volet, nous avons dégagé l'arrière-plan du cadre institutionnel et l'influence qu'il a subi à travers deux disciplines de référence dont la linguistique appliquée¹⁸ et la

¹⁶ Le Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun 2016 (PNEA 2016) est une évaluation standard et un dispositif national de mesure des acquis et du rendement interne des élèves au sein du système éducatif. Ce programme constitue un mécanisme efficient pour l'évaluation qui assure l'accompagnement et le suivi de la mise en œuvre de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 élaborée par le CSEFRS. Il s'agit par conséquent d'une évaluation qui fournit une photographie instantanée et réelle du niveau des acquis des élèves de la première année de l'enseignement secondaire qualifiant, au terme de neuf années de scolarité. En ligne : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-PNEA-2016-FR-Final.pdf>

¹⁷ TARIF, J. (2002). *La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle ?* Le français dans le monde, Recherche et applications, Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence, p.15-25. Paris, CLE International.

¹⁸ Huver, E et Narcy-Combes M, F. (2015) *Recherches en didactique des langues et des cultures Les cahiers de l'Acedle* Édition électronique URL : <http://rdlc.revues.org/948>

psychologie de l'apprentissage¹⁹. Nous avons donc été amenés à nous demander si l'autonomie escomptée dans les programmes ne peut pas être vue comme la conséquence d'un apprentissage réussi plutôt que comme une condition préalable. En d'autres termes, au lieu de présupposer l'élève qui accède au secondaire qualifiant comme « déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace »²⁰ en vue d'une appropriation élargie de la langue durant ce cycle, n'est-il pas possible pour les enseignants de « se remettre en questions », le mot « questions » doit nécessairement y être utilisé au pluriel, non pas avec ce que cela met en cause comme sentiment d'autodépréciation ou d'autoculpabilisation, mais de se (re)mettre à poser leurs propres questions²¹. L'enjeu, là encore, est ouvert et demande toutes sortes d'ajustements selon les contextes, le niveau et les connaissances déjà là des élèves. Au lieu de présupposer l'élève accédant au cycle secondaire qualifiant comme déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, de voir son autonomie comme une « condition générale », ce travail s'est proposé de percevoir l'écriture comme le résultat d'une construction progressive, certes complexe car faisant appel à différentes connaissances et différents processus²², mais susceptible d'être enseignée, apprise et développée²³.

Dans le paradigme que nous avons défendu dans ce travail, enseigner se définit comme la capacité à s'ajuster aux élèves et non l'inverse. Pour réussir à répondre à des styles d'apprentissage différents, à des connaissances hétérogènes, à des représentations à l'écriture et à l'école, opposées et parfois en complète distorsion, les gestes professionnels et les postures d'étayages doivent répondre aux exigences de la souplesse et de la variation.

Notre travail de recherche a suivi la méthode de recherche intervention²⁴ basée sur l'empirisme au stade de l'observation et du traitement des données. La démarche est ascendante et prend en compte trois étapes : l'observation, l'hypothèse et l'expérimentation

¹⁹ Dans une appréhension générale, nous entendons par la psychologie de l'apprentissage les modèles d'enseignement intégrés à partir des psychologies suivantes : la psychologie behaviouriste, la psychologie de la forme et la psychologie cognitive. Nous reviendrons plus en détail sur ces modèles dans le chapitre consacré au cadre institutionnel.

²⁰ MEN, (2007). Ibid. p. 16.

²¹ Puren. C distingue dans « *La formation en question* » deux grands modes possibles dans le fonctionnement de la discipline didactique des langues et culture : le mode « produit » issu des résultats de recherche que les enseignants vont pouvoir intégrer dans leurs pratiques et le mode « processus » celui des démarches et outils de recherche que les enseignants vont pouvoir utiliser pour décrire et comprendre leur propres pratiques. In *La formation en question*

²² Ibid. Cornaire et Raymond, pp. 26-40.

²³ Bucheton. D, (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*. ForumEducation Culture, Retz.

²⁴ Blanchet, P. (2015). « Contextes et contextualisation didactiques : définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 107-111

proprement dite. Quant au cadre théorique, il nous permettra de tirer profit des réflexions réalisées au niveau de la recherche et des dispositions méthodologiques qui s'y rattachent. Nous nous inscrivons dans les travaux du laboratoire 2LCD et DILTEC sur l'écriture²⁵. Les grands domaines de ce cadre²⁶ afférents à la didactique de l'écriture se divisent principalement en deux branches : L'une pointée vers la psychogenèse de l'écrit : travaux traitant de la manière dont l'élève accède aux particularités sémiotiques, linguistiques et culturelles du code graphique, elle puise abondamment ses références dans des approches psycholinguistiques et linguistiques focalisées sur des problématiques concernant l'acquisition, l'autre orientée vers les apprentissages scripturaux qui a constitué son noyau conceptuel autour des questions spécifiques à l'écriture envisagée en tant qu'activité faisant passer d'une centration sur le produit - c'est-à-dire le texte - qui jusque-là déterminait les représentations de l'écriture, à une centration sur la production.

Les situations d'enseignement-apprentissage de la production écrite sont à revoir aujourd'hui dans le sens de la mise en place d'un processus qui permet non pas de privilégier d'emblée la consolidation des règles et la maîtrise de la langue (le lexique, la grammaire, l'orthographe et les structures linguistiques de base), comme expression portée au pinacle dans les orientations de 2007, mais les intégrer au moment propice : c'est-à-dire quand les apprenants manifestent des besoins en termes d'apprentissage linguistiques et même culturels. Il est donc important de considérer l'élève comme un sujet écrivant qui pense et se développe lui donner plus de possibilité pour participer activement à l'activité de production écrite en tant qu'activité génératrice de communication, de réflexion (cognition), de découverte et de plaisir²⁷.

Notre objectif déclaré est de démontrer que les tâches d'écriture s'ils ne donnent du sens aux apprentissages scolaires de l'élève, ne prennent pas en compte ses enjeux personnels, ne lui donnent pas le droit à l'écoute, à la parole et à l'erreur. Des tâches qui ne feront que perpétuer le sentiment de frustration des apprenants et renforcer l'attitude d'impuissance acquise (conditionnée) chez eux (learned helplessness)²⁸.

²⁵ 2LCD est le Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Fès, DILTEC est le Laboratoire des Langues, des Textes et des Cultures de L'Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

²⁶ GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Didier.

²⁷ Nous appréhendons les finalités de l'écriture telles définies dans l'ouvrage de Bucheton, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, déjà cité.

²⁸ Traduit en français par « l'impuissance apprise ou conditionnée », ce concept développé par M. Seligman s'inscrit dans un paradigme en psychologie : le conditionnement opérant. L'idée générale est que la conduite humaine est conditionnée par les conséquences qu'un individu anticipe à partir de son comportement suite à ses expériences. La « récompense attendue » serait la base de toute motivation. Il est donc possible

En effet, l'enquête menée auprès des élèves témoigne de l'expression d'un sentiment d'exclusion et de décrochage de plus en plus accentué au niveau de ce cycle contrairement aux profils d'évolution décrits par la prescription officielle. Les enquêtés affichent clairement des postures de résistance plus fermes et exposent toutes sortes de raisons à renoncer à s'impliquer aux exigences de l'activité de production écrite en particulier et l'apprentissage du français en général. Pour mettre en évidence ces aspects contraignants et pénibles de l'écriture, nous avons porté le choix sur l'observation des classes de Tronc Commun qui ne sont pas des classes d'examen afin de neutraliser les contraintes de temps et d'avancement rigoureux de la progression modulaire qui prévaut dans les niveaux à examen certificatif. Le deuxième niveau d'observation est la classe de deuxième année secondaire, qui de par le curriculum officiel, est susceptible de représenter le profil de sortie des lycéens au terme de ce cycle. C'est dire qu'on a emprunté la démarche longitudinale²⁹ (Degenne, 2001, cité par Mercklé, 201) pour s'enquérir de l'évolution des grandes variables³⁰ de la compétence de l'écriture à partir de la classe d'accueil jusqu'à la classe de terminale. De même que ce suivi diachronique nous a permis dans une deuxième phase d'analyser l'évolution du processus d'autonomie en production écrite, enquêter sur la mise en place de ses articulations, analyser ses transitions et ses réfractions à travers sa démarche de mise en œuvre des activités à savoir la pédagogie du projet. Théoriquement, nous avons la conviction que l'entrée par les compétences proposée dans la pédagogie du projet constitue une quasi révolution³¹ (Rayou: 2000) dans le curriculum de formation de l'école marocaine en général, et la didactique des langues en particulier. Une formation scolaire perçue par l'ensemble des acteurs pédagogiques comme appartenant au modèle traditionnel et transmissif de l'apprentissage³². Pour ce qui est de la compétence rédactionnelle, nous avons remarqué dans les classes d'observation que la grande majorité des élèves sont incapables de se lancer dans l'entreprise d'écriture. L'ébauche même de cette activité est bloquée en premier jet³³ et les professeurs sont désarmés face à un état d'impuissance des élèves à participer de quelque façon que ce soit à la

de favoriser des comportements induits par « renforcement » ou, à l'inverse, de provoquer des comportements d'évitement par « punition ».

²⁹Degenne, A. *Introduction à l'analyse des données longitudinales*, Sciences Humaines, coll. « Méthodes quantitatives pour les sciences sociales », 2001. URL: <https://www.scienceshumaines.com/textesInedits/De.pdf>

³⁰ Les critères d'évaluation de l'écrit prévus par les OP (MEN, 2007) dont la cohérence, la compétence grammaticale et la compétence lexicale.

³¹P. Rayou, « *L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct* », in *L'École dans plusieurs mondes*, J.-L. Derouet (dir.), Paris – Bruxelles, INRP – De Boeck, 2000.

³² Le mode transmissif de l'enseignement représenté par Shannon et Weaver considère l'apprenant au départ comme ayant la tête vide ou le savoir vient s'imprimer.

³³ Écriture du premier, nous y reviendrons dans la partie théorique pour élucider le processus récursif de l'écriture.

production écrite. Une activité décrite est centrale dans l'esprit et la lettre du programme dans la mesure où l'autonomie à l'écrit au terme de ce cycle est un choix stratégique, non pas uniquement sur le plan de l'expression personnelle, mais également au niveau des écrits fonctionnels à savoir préparer les élèves à accéder à l'enseignement universitaire et par conséquent à la vie active.

Sur le plan du geste professionnel d'étayage ³⁴(Brunner /1991), celui-ci devant répondre à la prescription institutionnelle de la centration des apprentissages sur l'apprenant pour construire ses savoirs, ce geste a plutôt tendance à prendre la forme d'un échange minimal qui mime dans des cas extrêmes la paire stimulus/réponse. L'enseignant est le distributeur de la parole. Il donne des explications et les élèves demandent des éclaircissements. La transmission est alors unilatérale et le savoir n'existe que dans la tête d'une seule personne. La mise en œuvre de l'approche échange compartimenter et à morceler le savoir. D'où, l'importance de vérifier dans ce travail de quelles manières les démarches proposées en activité de production écrite sont situées dans des projets pédagogiques qui visent à construire la cohérence du savoir et par conséquent d'analyser comment les élèves apprennent à réfléchir avec ces connaissances. Or, L'adoption de cette approche qui met l'élève au centre de l'acte pédagogique en tant que « acteur de son apprentissage » constitue un tournant décisif dans la didactique des langues étrangères au niveau des curricula marocains. De fait, elle ne réduit pas le savoir à un simple contenu à exposer ou à acquérir. Néanmoins, s'il s'avère aujourd'hui consensuel chez les praticiens de la discipline que les connaissances sont indispensables aux compétences, encore faut-il savoir lesquelles. Les investigations que nous avons menées au niveau des classes d'observation nous permettent de confirmer que dans les pratiques de classe, il y a effectivement tendance à compartimenter et à morceler le savoir. D'où, l'importance de vérifier dans ce travail de quelles manières les démarches proposées en activité de production écrite sont situées dans des projets pédagogiques qui visent à construire la cohérence du savoir et par conséquent d'analyser comment les élèves apprennent à réfléchir avec ces connaissances. De ce fait, nous sommes amenés dans l'esprit de cette approche à

³⁴ Le concept d'étayage renvoie à la psychologie cognitive dont l'américain Jerome Bruner est l'un des pionniers. B.M. Barth en fait analyse pertinente de cette pensée dans son livre : *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 2009. Ce courant de pensée s'intéresse à la relation entre le fonctionnement cognitif et le contexte social, institutionnel et historique. Pour les enseignants que nous sommes, responsables de la culture que nous proposons dans nos classes, ce lien entre apprentissage et environnement est d'une importance capitale.

examiner le rôle de l'enseignant dans la médiation des apprentissages ? C'est-à-dire la fonction d'accompagnement (socio) et d'instrumentation d'outils de pensée³⁵.

PLAN ET METHODOLOGIE

Cette thèse se compose de trois parties et de dix chapitres. Chaque chapitre commence par un résumé qui apporte ses points marquants et se clôt par une synthèse de positionnement qui rend possible le remplacement de chaque chapitre dans la perspective générale de ce travail.

Le cadre théorique constituera la première partie qui tentera de mettre en évidence le caractère complexe des liens qui unissent les neurosciences, les sciences cognitives et les apprentissages dans le but de répondre à la question 1 susmentionnée : « à quels niveaux se situent les convergences entre le cerveau et le langage ? Au niveau des paramètres sociaux ? Neurocognitifs ? Linguistiques ? Tout à la fois ? Quels sont les apports des sciences cognitives en éducation ? Quels sont les outils à intégrer pour mieux comprendre les processus d'apprentissage à l'école ? Le chapitre I aura pour but donc d'amener une réflexion sur le postulat de base des sciences cognitives qui consiste à dire que les êtres humains ont une capacité exceptionnelle à apprendre. Nous montrerons au fil des sections qui le composent les notions de ce postulat reposant sur les capacités de base telles les émotions, la tension, la mémoire et la notion de culture comme vecteur d'un environnement physique, interactif où se construit des connaissances implicites permettant d'acquérir les régulations sociales nécessaires. D'autres sections du chapitre font ressortir deux grands domaines de savoir impliqués par les sciences de cognition : les savoirs relatifs aux objets d'enseignement et le développement de l'apprentissage concernant la mémoire et les modalités d'intervention susceptible d'améliorer les performances et la réussite des élèves. En conclusion, le chapitre I tentera de suivre l'évolution des conceptions sur la cognition et le langage, en particulier sur le lien indissociable entre langage, cognition, et contenu. En comprenant que la cognition se place dans nos interactions avec les paramètres de l'environnement humain et physique, on réalise que ce qu'on appelle « la classe » présente des barrières sur ce point. Le deuxième chapitre proposera un panorama des principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage de L2 prenant appui sur la théorie globale de la recherche en acquisition des

³⁵ Bruner, J. (1983). « Le rôle de l'interaction en tutelle dans la résolution de problème ». In Bruner, J. *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Vendôme : PUF (Presses Universitaires de France), 2002, pp. 261-280

langues (RAL/SLA) principalement le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. Les sections 1, 2, 3 de ce deuxième chapitre tenteront de présenter une réflexion sur la pertinence de ces théories comme arrière-plan théorique susceptible de préciser notre positionnement. Une représentation schématique inspirée Kozanitis³⁶ met en évidence les caractéristiques des principaux courants et visualisera leurs divergences et leurs points d'opposition. Le cognitivisme est défini comme la somme des activités mentales mobilisées pour que l'information entrante (input) soit sélectionnée, traitée, structurée puis récupérée. Cette théorie cherche à expliquer comment la pensée humaine se structure par rapport à l'information déjà stockée en mémoire. Dans la section qui suivra, le constructivisme est présenté selon la définition de ses pionniers (Piaget et Bruner) comme un processus d'apprentissage où l'apprenant construit lui-même sa connaissance, suite aux interactions avec son environnement. Dans la dernière section on parlera de Vygotski et de ses travaux sur le socioconstructivisme. Il s'agit d'une théorie qui accorde un rôle décisif aux facteurs sociaux pour le développement du langage. C'est dire que l'apprentissage est un processus socio-interactif basé sur l'interaction entre le sujet et l'environnement dans lequel il vit.

Dans la partie 2, il sera question du contexte de la recherche et du cadre institutionnel dans lequel s'effectue la relation à l'écriture. La prise en compte du contexte permettra de mieux contrôler notre expérience pédagogique. Notre but sera donc d'adapter des données théoriques en constructions pratiques aussi efficaces que le contexte le permet. Nous présenterons nos choix opérationnels de fonctionnement susceptibles de développer la production de l'écrit. Nous exposerons également notre approche pilotée par les tâches et nous procéderons à une présentation de la recherche-intervention comme cadre méthodologique de cette recherche. Il s'agira d'analyser les paramètres qui seront mis en jeu dans la mise en place de l'expérimentation afin d'anticiper les procédures que nous avons réalisées avant la mise en place de notre travail de terrain dans ses véritables conditions de réalisation. à des dispositifs Ainsi, nous les tâches demandées aux apprenants seront adaptées à leur contexte la méthodologie

La partie 3 s'appuiera sur notre cadre théorique tout en le remettant en question à travers les données empiriques. Etant donné notre volonté de recherche nous avons souhaité interroger les rapports entre l'écriture et ses sujets pour nous permettre d'ouvrir ns des alternatives pour l'après-thèse. Cette volonté de relier théories et pratiques s'explique par le

³⁶Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage* : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique, école polytechnique.

fait de pouvoir montrer que l'engagement du praticien déclenche souvent une créativité qu'il serait maladroit de réprimer. C'est la prise de recul et le retour réflexif sur les pratiques qui permettent de voir si les résultats valident ou réfutent les théories. Certains praticiens chercheurs recourent à la mise en place de dispositifs et de tâches qui seraient en parfaite conformité avec la théorisation, toutefois, la mise en application sur le terrain ne se passent pas toujours comme prévu. C'est pour cette raison que nous nous sommes orienté vers des dispositifs basés sur une approche par tâche en intégrant la technologie afin d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous estimons que la démarche de la recherche-intervention et l'approche par tâches répondent exactement aux exigences et besoins du contexte et permettent de conclure sur la nécessité d'une recherche adaptée ou de pratiques réflexives pour vérifier les évolutions des dispositifs d'apprentissage.

PREMIERE PARTIE

PREMIERE PARTIE: POSITIONNEMENT THEORIQUE

CHAPITRE I:NEUROPHYSIOLOGIE, COGNITION ET LANGAGE

1. Résumé

Cette première partie « Positionnement théorique » a pour but de porter une réflexion à plusieurs niveaux de liens entre les neurosciences, sciences cognitives et apprentissages à travers la littérature scientifique des domaines concernés. Nous nous intéresserons, tout d'abord, aux fondamentaux des neurosciences en évoquant certaines des grandes étapes des recherches sur le cerveau, puis nous présenterons un éclairage théorique sur les modèles de base à l'origine des sciences cognitives au regard de différents paramètres sociaux (environnementaux), neurocognitifs et linguistiques. En outre, nous légitimerons ce travail de thèse par une réflexion épistémologique sur les apports des sciences de la cognition en éducation et plus précisément l'intégration de ses outils pour comprendre les mécanismes de l'apprentissage à l'école. Cette partie nous permettra également de questionner les problématiques que posent les recherches pluri-inter-disciplinaires en didactique des langues et notamment dans l'apprentissage des langues L1 et L2. En dernier lieu, nous présenterons les approches non-linéaires et dynamiques à travers un regard croisé du socioconstructivisme, du plurilinguisme et de l'émergentisme en tant qu'éclairage possible de ce genre de recherche. Pour terminer, nous proposerons l'analyse des modèles cognitifs visant le développement de la production écrite en L2 à travers la modélisation basée sur la configuration dynamique qui inclut les tâches et les micro tâches dans le cas des dispositifs appuyés par les technologies qui intègrent les espaces numériques de travail et des outils relevant du web 2.0³⁷.

³⁷ L'expression « Web 2.0 » désigne l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des [usages](#) qui ont suivi la forme originelle du web, www ou [World Wide Web](#), caractérisée par plus de simplicité et d'interactivité (sociabilité).

2. Concepts et définitions

L'usage du terme « sciences cognitives » est encore contesté aujourd'hui par certains courants qui préfèrent l'assimiler à celui des « neurosciences » sans rien ajouter de plus. Néanmoins, le concept est davantage reconnu par la communauté des psychologues et neuroscientifiques. Les ramifications à citer aujourd'hui sont multiples : certains évoquent la neurobiologie ou la neurophysiologie et plus récemment la biopsychologie. Le tableau ne serait pas exhaustif si on ne citait pas la neuropsychologie. Notre propos est encore moins d'élucider les raisons que cachent encore parfois les querelles derrière l'utilisation de ces termes que de clarifier les concepts en donnant quelques définitions succinctes. Dans un second temps, nous évoquerons certaines des grandes étapes des recherches sur le cerveau.

3. Trois niveaux pour définir les neurosciences

Les neurosciences, comme leur nom l'indique, se rapportent à la science des neurones et du système nerveux. La plupart des chercheurs s'accordent pour dire que le fonctionnement neuronal peut être appréhendé sur plusieurs niveaux selon la stratégie d'analyse à laquelle on se situe :

- le fonctionnement basique du système nerveux se fait grâce aux molécules qui permettent aux neurones cérébraux de communiquer entre eux. On parle alors de neurobiologie moléculaire ou de neurosciences moléculaires³⁸ (préciser la source) ;
- Le deuxième niveau est celui de la cellule. Il renvoie aux cellules gliales du système nerveux périphérique appelé les cellules de Schwann³⁹ (préciser une source).
- Le niveau suivant se rapporte au domaine de l'intégration des neurones constitués en réseaux complexes et formant des systèmes intégrés comme par exemple le système auditif⁴⁰

³⁸Ghislaine Dehaene-Lambertz, Lucie Hertz-Pannier, Jessica Dubois, Sébastien Mériaux, Alexis Roche, Mariano Sigman, and Stanislas Dehaene PNAS September 19, 2006 103 (38) 14240-14245; <https://doi.org/10.1073/pnas.0606302103>

³⁹ Op.cit.

⁴⁰http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/schneider/these-daniel/wmwork/www/phd_43.html

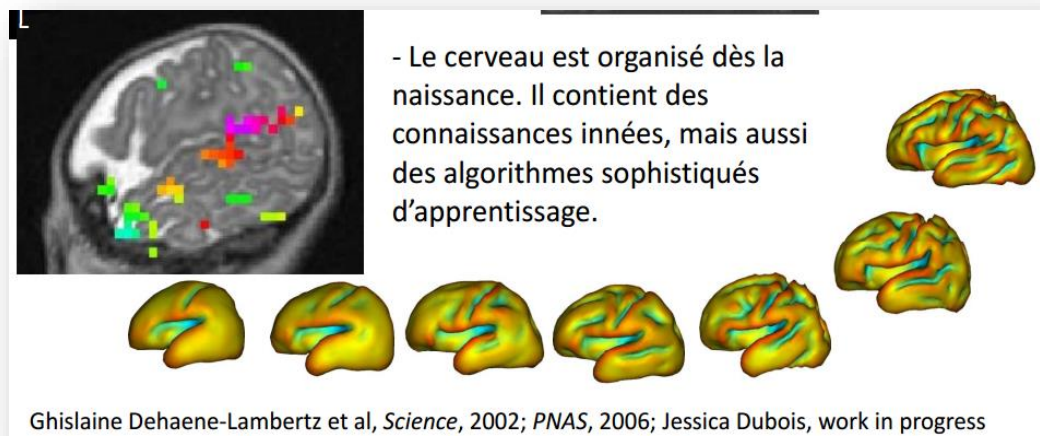


Figure 1 Le cerveau de l'enfant est-il structuré ?

Depuis le XVIII^{ème} siècle, les philosophes « matérialistes » comme Cabanis, La Mettrie et d'Hilbach affirmaient l'identité de l'âme et du corps. L'âme ne représente plus l'entité indivisible et étrangère que voulait la thèse classique. Elle est dans le corps et les facultés intellectuelles sont produites par le cerveau qui génère la pensée. Cette notion moderne vient en réaction à la théorie du dualisme cartésien dominante de l'époque. Les arguments scientifiques qui la fondent en tant que théorie de localisation des facultés mentales sont de plusieurs types. Ils sont issus de plusieurs approches comme l'anatomie et la physiologie. Il existe de nombreux ouvrages récents dont l'examen permet de reconstituer le fil historique de cette notion⁴¹.

4. Les arguments anatomiques

L'anatomie du cerveau a connu une évolution rapide depuis le XIX^{ème} siècle. Le renouvellement psychologique et conceptuel a permis de nouvelles connaissances sur le cerveau humain comme étant l'aboutissement d'un processus ordonné. L'anatomie, en apparence chaotique, voit sur le cortex lisse de l'embryon se dessiner progressivement par une organisation invariante de sillons et de circonvolutions⁴². Dans cette évolution des savoirs sur l'anatomie du cerveau, il faut consacrer une place particulière au travail de F.J Gall⁴³. Grâce à la remise en vigueur d'une méthode de dissection anatomique plus efficace, il a pu établir la

⁴¹Jeannerod, M. (2004). Jeannerod, M. (2004). « La création de l'Institut des sciences cognitives du CNRS (1992-1998) ». *La revue POUR L'HISTOIRE DU CNRS* ». Dossier : *Penser la pensée. Les sciences cognitives*, n°10, URL: <https://journals.openedition.org/histoire-cnrs/585?id=585>

⁴² Lachaux, J-Ph. (2015). "Le cerveau funambule. Comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences ». Paris, Odile Jacob.

⁴³ Kail, M. (2016). " La plasticité: une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie", Administration et Education, 4, 152, pp. 41-48.

structure homogène du cortex en tant qu'organe unique et continu contrairement à ce que laisse penser l'aspect discontinu de ses circonvolutions. Plus tard des travaux dans la même lignée viendront confirmer la structure intime du cortex formé essentiellement de couches alternativement de substance grise et blanches, leur épaisseur diffère selon la région étudiée et enfin la continuité entre les deux substances par des fibres qui sortent la blanche pour pénétrer verticalement la grise traversant les différentes couches jusqu'à la surface⁴⁴.

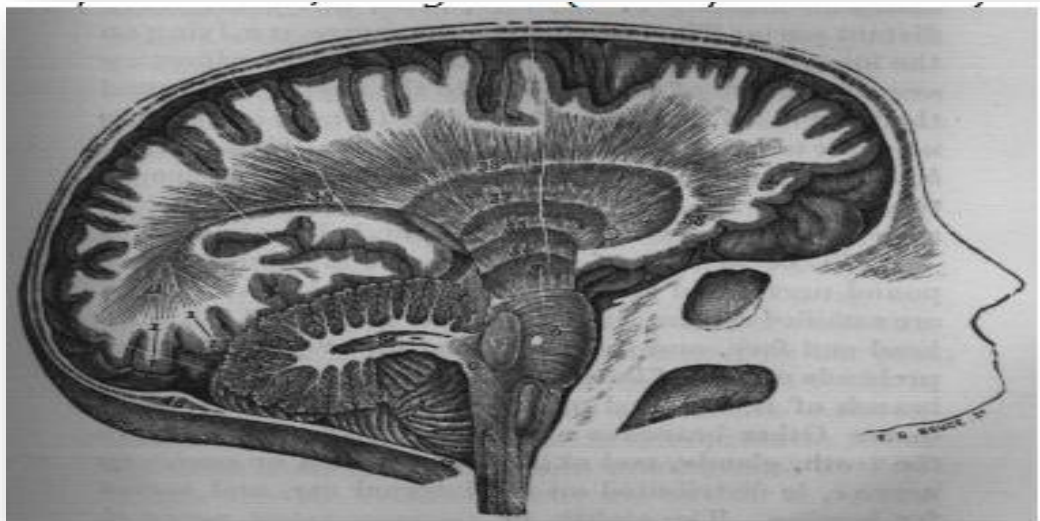


Figure 2 Franz Joseph Gall considéré comme le père fondateur de la phrénologie

5. Les arguments tirés de l'expérimentation physiologique

Le véritable tournant physiologique en matière de localisation cérébrale est marqué à partir de l'utilisation de la technique de stimulation électrique. Plusieurs tentatives ont été réalisées, en particulier celles de F. Magendie (1783-1855), ont montré qu'une partie de la convexité du cerveau est motrice dans la mesure où elle répond à l'excitation électrique.

A Paris les travaux de Gall suscitent opposants et partisans. En 1825, J.B. Brouillaud critique ouvertement la théorie de Gall pour qui la perte de la parole était affectée à une lésion des lobules antérieurs du cerveau, et que la faculté de mémoires des mots siégeait dans le lobe frontal. Selon Brouillaud, l'observation anatomo-physiologique, ne permet pas encore d'établir que les parties du cerveau ont sous leur dépendance des mouvements particuliers.

Il a fallu attendre les travaux de P. Broca pour voir une véritable progression dans le problème de localisation cérébrale des fonctions cognitives. En 1861, Broca présente sa première communication sur ce sujet avec le cas du fameux malade « Tan », aphasique depuis

⁴⁴The History of The Phrenology on the Web: <http://www.historyofphrenology.org.uk/fjgall.html>

plus de 20 ans. La conclusion qu'en tire Broca est sans équivoque. Le lobe frontal est le siège de la faculté du langage conformément aux hypothèses professées par Bouillard. Il distingue clairement la faculté du langage qui met en relation constante une idée et un signe, de l'implication d'organes responsables de l'expression de cette faculté⁴⁵.

6. Débats et controverses autour de la théorie des localisations

La doctrine des localisations n'était pas exempte de la règle de l'histoire inachevée de l'évolution scientifique. De nombreux débats au sein de la communauté des scientifiques ont favorisé l'avancement de cette théorie en ajoutant d'autres concepts supplémentaires.

La thèse de Gall a été en partie rejetée dans sa partie physiologique sous prétexte que les trois fonctions du cerveau à savoir recevoir et transmettre les impressions des sens, conserver les traces de ces impressions et les reproduire et enfin transmettre aux muscles les ordres de la volonté. Or, ces trois fonctions selon G. Cuvier supposent « l'influence mutuelle à jamais incompréhensible de la matière divisible et du moi indivisible, hiatus infranchissable dans le système de nos idées » (Cité par Seron, 1998 : 27). On retrouvera les répercussions de ce débat chez les détracteurs de Bouillaud avec l'argument principal qu'il est impossible de localiser une faculté pour la raison que toutes les facultés sont dans un état de dépendance mutuelle et réciproque. Broca conscient de ces critiques tente de convaincre les tenants de l'indivisibilité qui défendent l'étude de l'homme tout entier. Ses opposants continuent à arguer contre la thèse de son analyse fonctionnelle qui consiste à précéder la recherche des organes en rapport avec chaque fonction. En 1861, Broca précise dans sa présentation devant la Société d'anthropologie à Paris que sa théorie de localisation des fonctions du langage au niveau périphérique du cortex ne porte pas atteinte à l'unité centrale du système cérébral. Du côté des physiologistes, les débats ne sont pas moins atténués, entre les partisans des « localisateurs » et des « globalistes ». La notion d'une représentation globale des attributs les plus hauts de l'activité mentale est frappante chez Jackson qui soutient que ces attributs qui constituent la base de l'intelligence, de la conscience, de la volonté, etc. sont le niveau le plus élevé de l'intégration nerveuse et correspondraient à l'activité de vastes zones corticales dans les régions pariétales et frontales.

⁴⁵ Op.cit. Jeannerod, M. (2004).

7. Aux origines des sciences cognitives

Le développement en sciences cognitives s'articule autour d'une réponse célèbre « la métaphore de l'ordinateur ». Ce paradigme classique qui nous a rendu si familiers avec la théorie par laquelle nous distinguons le « logiciel » (software) du « matériel » (hardware), est un résultat de la révolution conceptuelle qui marque la venue des sciences cognitives et non son origine (Dupuy : 2005)

Les experts en sciences cognitives considèrent l'économiste Herbert Simon comme l'un des fondateurs de l'intelligence artificielle (AI). Ces spécialistes invoquent encore le programme d'ordinateur qu'il a conçu, avec Alan Newell, et qu'il a expressivement baptisé le *General Problem Solver* pour imiter les mécanismes inventifs de la pensée lorsqu'elle appréhende un problème en termes de fins et de moyens. Grâce à son modèle de la mémoire centrale -l'analyse moyens-fin « means-end analysis »- ce courant de recherche a été un tournant décisif dans l'évolution de l'IA et des sciences cognitives. Quelques peu dépassé aujourd'hui, ce prototype continue cependant, à travers son successeur SOAR à inspirer les modèles de traitement symbolique de l'information⁴⁶ (les modèles cognitifs à l'origine de la modélisation du traitement de l'information dont Atkinson-Shiffrin, Broad...).

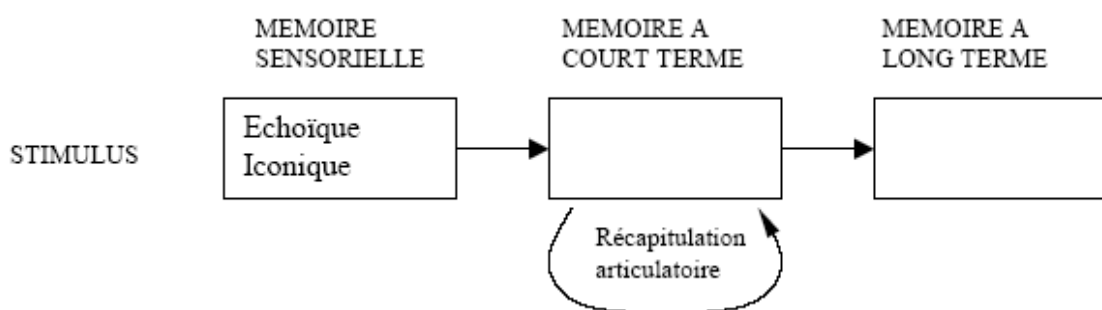


Figure 3:Modèle séquentiel de la mémoire, d'après Atkinson et Shiffrin (1968)

8. Le paradigme GPS (General Problem Solver)

Les cinq points qui résument l'essentiel de la théorie de Newell et Simon sur le fonctionnement et la modélisation du paradigme GPS sont les suivants :

- Un individu est considéré comme un système de traitement de l'information lorsqu'il est engagé dans certaines tâches de résolution de problèmes.
- Cette représentation peut être formalisée en simulant un processus de résolution de problèmes.

⁴⁶Atkinson, D. (2010). « Extended, embodied cognition and second language acquisition », *Applied Linguistics*, 31, 5, pp. 599-622.

- La formalisation implique la création d'un mécanisme qui implique l'ensemble du système du traitement de l'information.
- Les programmes varient selon la tâche et le domaine d'application. Ils s'adaptent en fonction de la nature des problèmes et de la démarche choisie pour les traiter.
- L'environnement de la tâche est déterminant dans le comportement du « Problemsolver ».
- La complexité émane de l'environnement et celui qui résout des problèmes humains doit simplifier cette complexité pour être capable de trouver une solution.

On retrouve en filigrane derrière cette liste d'éléments qui composent le paradigme GPS, les composantes de la théorie des sciences cognitives dans sa version classique connue pour ses méthodes d'expérimentation et proche des modèles quasi-rationnels d'action pour sa volonté.

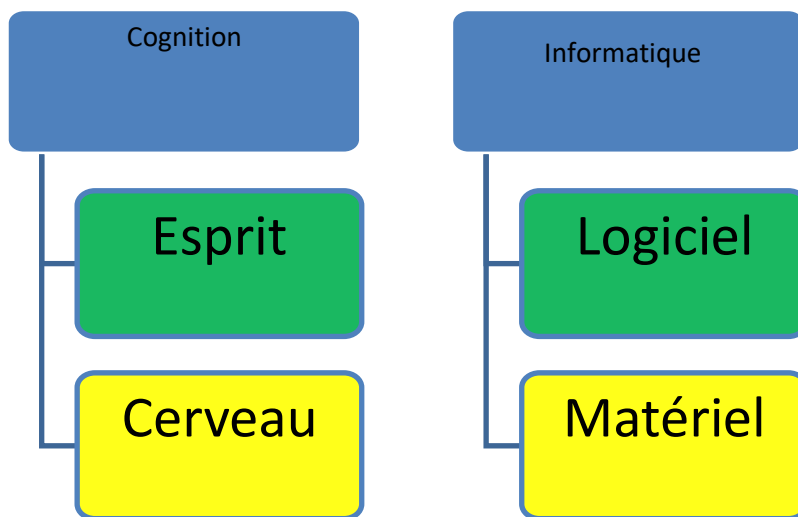


Figure 4 : La métaphore de l'ordinateur vu par Miller, G. A: Les six disciplines scientifiques constituant les sciences cognitives

9. Le traitement de l'information

Selon N. Ellis⁴⁷, la majorité des cognitivistes s'accordent pour dire que le traitement de l'information au niveau de la mémoire du langage est une opération complexe et qu'elle est le résultat de l'application répétée, un très grand nombre de fois, de processus d'acquisition simple. Le langage est complexe alors que le système mémoriel au service de son acquisition ne l'est pas. Trois phases sont à retenir :

- L'encodage qui consiste à enregistrer l'information d'entrée transformée en symboles pour un accès rapide et approprié en mémoire ;

⁴⁷ Ellis, N. C. (1998). « Emergentism and connexionism and language and learning ». *Language learning*, 48, 4, pp. 631-664.

- Le stockage comme étant la capacité à conserver l'information en symboles encodés et structures organisés associativement. Certains symboles représentent des blocs (angl. chunks) de configuration sensorielle reconnaissables par le processeur actif ;
- Les mécanismes de récupération qui favorisent la réactualisation des connaissances mnésiques.

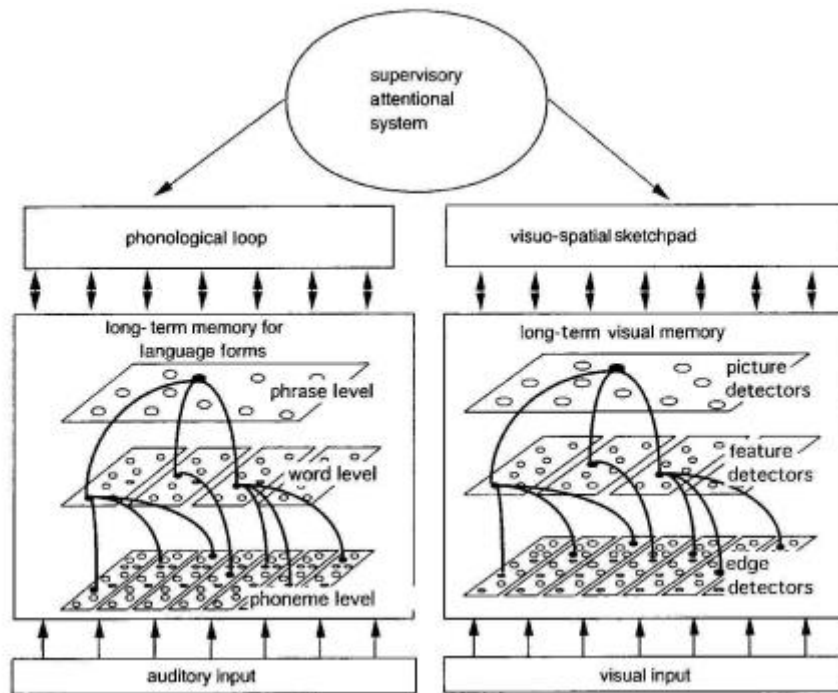


Figure 5: Fonctionnement de la mémoire de travail dans l'acquisition du langage

10. Les trois ressources cognitives

Notre système cognitif se caractérise par une double contrainte. D'une part, il dispose de ressources de traitement en quantités illimitées, et est organisé en différentes mémoires relativement indépendantes. D'autre part, cette double contrainte évolue au cours du développement cognitif de l'individu. Nous présenterons donc l'état actuel des connaissances sur cette double contrainte. Nous détaillerons en particulier comment évoluent certaines ressources de traitement comme le contrôle cognitif, l'attention, les stratégies et des mémoires telle la mémoire de travail et la mémoire à long terme, ainsi que leurs sous-systèmes respectifs impliquées dans le processus cognitif.

11. Mémoire et cognition

Depuis les années soixante, les modèles de traitement de l'information semblent être influencés par l'architecture de l'ordinateur (cf.par exemple Atkinson-Shiffrin). Examinons quelques caractéristiques du système de traitement humain de l'information selon ces modèles :

- **le processus actif, le système d'« input » (sensoriel), le système d'« intake » (traitement) et le système d'« output » (fonctions motrices)**

Pour les cognitivistes, le système humain de traitement de l'information destiné à résoudre des problèmes est composé d'un processus actif qui permet d'établir des relations entre les données extérieures et les représentations internes (Cuq : 2003 : 44).

Le traitement des données entrant n'est pas tributaire de leurs caractéristiques inhérentes mais selon des schémas que le système cognitif applique à ces données⁴⁸.

- **une mémoire à long terme (MLT), une mémoire à court terme (MCT) appelé aussi mémoire de travail et une mémoire externe (MT)**

La MLT et la MCT traduisent l'information sensorielle en symbole pour leur usage interne. Hilton (2009 :44) rappelle que la structure mnésique principale dans cette distribution est la MLT qui se présente comme l'ensemble des connaissances que nous possédons : un 'univers' de réseaux neuronaux riches et complexes, le produit de nos expériences et de tous nos apprentissages » (*idem*). De ce fait, il est impossible de contrôler de manière consciente les processus automatiques rapides qui s'y produisent.

12. Attention et cognition

L'attention se définit beaucoup plus par un système attentionnel composé de cinq grandes fonctions dont les plus significatives sont les deux premières :

- **L'attention sélective** : elle possède la capacité de sélectionner ce qui est pertinent dans l'information et d'écarter ce qui est secondaire. L'expérience de Stroop entre autre, démontre que les adultes ont une capacité d'inhibition supérieure à celle des enfants. Cela leur permet de rester focalisés sur une tâche plus longtemps en comparaison avec des enfants (cf. expérience de Stroop).

- **La flexibilité attentionnelle** : elle permet de jongler agilement entre plusieurs aspects de la tâche. De ce fait, elle constitue un vecteur prédictif pour l'évolution du paradigme cognitif ;

- **L'attention préparatoire** : elle nous permet de nous préparer à traiter rapidement un stimulus ;

- **L'attention soutenue** : elle permet aux adultes de rester concentré plus longtemps que les enfants ;

- **L'attention partagée** : elle favorise la capacité à accomplir plusieurs tâches à la fois⁴⁹.

⁴⁸ Op. cit. Gaonac'h (1991 :108)

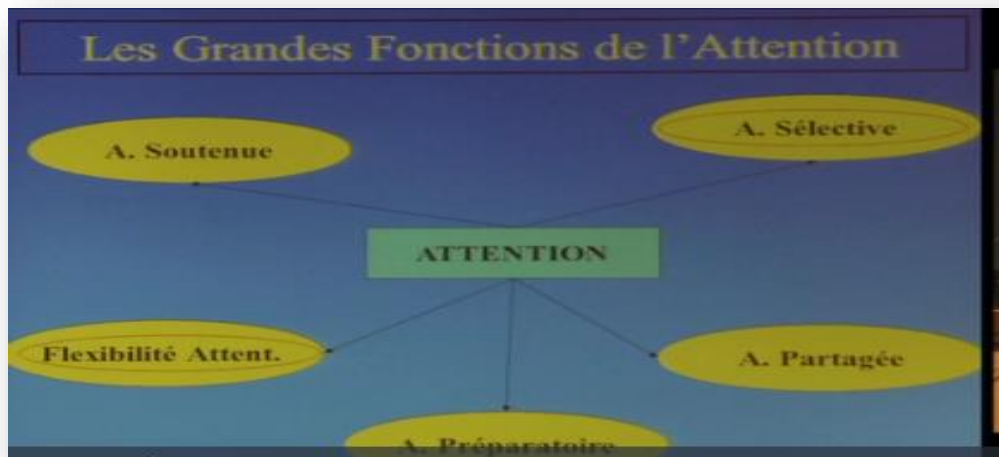


Figure 6 Les fonctions de l'attention selon E. Tulving

13. Stratégies et cognition

Les stratégies mnésiques peuvent être définies comme la somme des processus mis en œuvre par le sujet pour exécuter une tâche. Ces processus comme susmentionnés dans le traitement de l'information sont articulées en trois étapes : l'encodage, le stockage et la récupération. La question des stratégies nous pose devant le problème épineux du choix du processus adéquat préconisé par le sujet lors de chaque étape de l'apprentissage car, l'évolution du système cognitif est sous l'influence des progressions des connaissances et des mécanismes de leurs traitements. Les stratégies qu'on utilise par exemple à l'encodage comme au stockage ou à la récupération vont influencer grandement les performances. Les psychologues tentent de cartographier les connaissances mnésiques surtout au niveau de la MLT afin de comprendre davantage les mécanismes qui sous-tendent l'activité cognitive. A ce titre, pour pouvoir récupérer des informations, il faut au préalable les avoir mémorisées à l'encodage. Les processus activés à ce niveau sont essentiellement l'autorépétition mentale, la répétition unique ou la représentation mentale etc. Les bonnes performances mnésiques sont observées chez les sujets ayant une capacité de changement des types de stratégies et une vitesse au niveau du répertoire stratégique. La fréquence, la rapidité d'exécution et la pertinence du choix sont déterminantes à ce niveau. D'autres distinctions, comme dans les

⁴⁹ Eustache, F. (2010). « Endel Tulving, E. ou la neuropsychologie de la mémoire couronnée ». REVUE DE NEUROPHYSIOLOGIE (Volume 2), pp. 4-6. URL : <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-1-page-4.htm#>

travaux de O'Malley, Charnot et leurs collaborateurs, donnent une division plus étendue composée en trois grandes catégories soit métacognitives, cognitives et socio-affectives⁵⁰.



Figure 7 les stratégies d'encodage

14. La régulation sociale de la cognition

La plasticité cérébrale est l'un des mécanismes à l'œuvre dans la problématique de la régulation et de la réorganisation du traitement de l'information selon les indices d'activation ou d'inhibition et les influences de situations (de comparaison sociale, d'évaluation, etc (Test de Stroop)⁵¹. Le cerveau est considéré comme un système dynamique en perpétuelle reconfiguration et l'activité cognitive est loin d'être purement automatique. Nous définirons la plasticité cérébrale comme « *l'ensemble [des] processus de modification, de remodelage subtil du système nerveux* » (Schiffmann, 2001 : 14). Pendant longtemps, il a été considéré comme acquis que la plasticité cérébrale était une des particularités de la jeune enfance. Cependant, il est aujourd'hui communément admis que cette dernière est toujours active à l'âge adulte, notamment en ce qui concerne la mémoire et l'apprentissage⁵². Nous nous intéresserons aux déterminants sociaux les plus puissants qui influencent les situations

⁵⁰Dehaene, S. (2011-2012). « Le cerveau statisticien : la révolution bayésienne en sciences cognitives ». Séminaire donné au collège de France, URL : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course.htm>

⁵¹Nous citons en particulier les expériences du test effet de Stroop et de Simon que nous développerons plus bas.

⁵²Sciffmann, S.N. (2001). « Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale ». CHAHIERS DE PSYCHOLOGIE CLINIQUE. pp.11-23.

d'apprentissage et interpellent une approche qui tient compte des conditions sociales du traitement de l'information et de leurs significations pour le sujet.

Pascal Huguet propose quatre strates d'analyse :

14.1. Le niveau Intra-individuel

Le siège des processus cognitifs et neurophysiologiques chez l'individu. Ce niveau interpelle les affects, les émotions et les souvenirs autobiographiques. Il concerne également les buts et les motivations. En outre, il y a les autoévaluations et le niveau des représentations de soi qui nous permettent de prédire nos projets et ce qu'on va faire. L'autoévaluation exprime aussi la manière dont nous nous jugeons sur ses nos performances en interaction avec les congénères.

14. 2. Le niveau interindividuel

Il s'agit d'abord du rôle de l'interaction sociale, de la présence des pairs et des situations d'évaluation et de comparaison sociale puis des situations de compétition versus de coopération.

14.3. Le niveau positionnel:

Ce sont les positions occupées par le sujet dans la structure sociale et le poids que son rang exerce sur son paradigme sociocognitif. Plus amplement, on peut parler des influences et des normes liées aux catégories et aux groupes d'appartenance par lesquels nous sommes pilotés.

14.4. Le niveau idéologique:

C'est le niveau des représentations et des croyances socialement partagées, comme par exemple la question des stéréotypes sociaux liés à l'appartenance de sexe, à l'origine sociale, à l'âge, etc...

15. Articulation entre les niveaux

Chaque niveau d'explication susmentionné est important pour comprendre la teneur sociale du traitement de l'information qui est en fait indissociable à son contexte. C'est dire que l'étage de la complexité sociale s'ajoute aux strates constitutives du traitement cognitif.

15.1. Régulation liée à la présence des congénères

Le niveau de base du contexte social chez l'homme est la présence des congénères en termes d'interaction avec le groupe, comparaison et autoévaluations au sein du groupe. Les

expériences empiriques affirment que le cerveau humain (animal aussi, celui des babouins) réagit sensiblement à la présence des pairs lors de l'exécution d'une tâche. Le regard évaluatif d'un pair affecte négativement la performance des sujets⁵³. Le test de Stroop menée à plusieurs variantes confirme que la présence d'un observateur avec un regard évaluatif d'un sujet crée des inhibitions dans les performances de la réalisation d'une tâche jusqu'à les réduire d'un tiers.

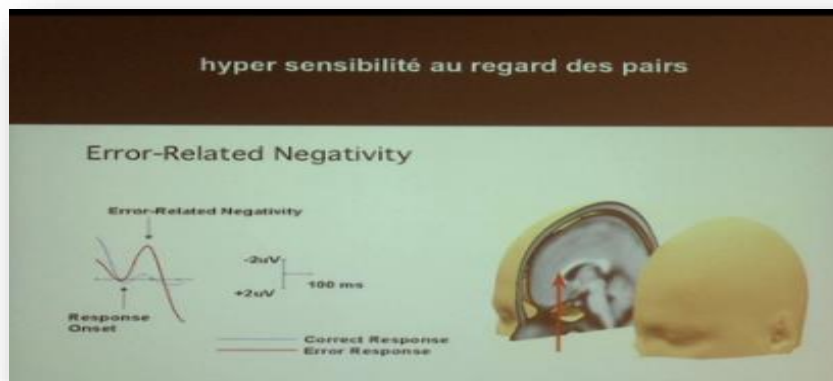


Figure 8 La régulation et la présence des pairs

15.2. Régulation liée à la mémoire autobiographique

Il s'agit du niveau qui illustre comment les épisodes de vie du sujet contribuent au pilotage de ses activités cognitives. Il est établi au niveau empirique que nos expériences sociales sont mises en mémoire et constituent in fine le plus grand réservoir mnésique du système cognitif. A ce titre, Les expériences menées par Huguet, Barbet, Belletier & Fagot⁵⁴.

⁵³Huguet, P. (2013). « Les stéréotypes de genre ». Séminaire donné au Collège de France, *Sciences cognitives et Education*, URL : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislav-dehaene/symposium-2012-11-20-16h15.htm>

⁵⁴Ibid. Huguet, Barbet, Belletier & Fagot (2014).

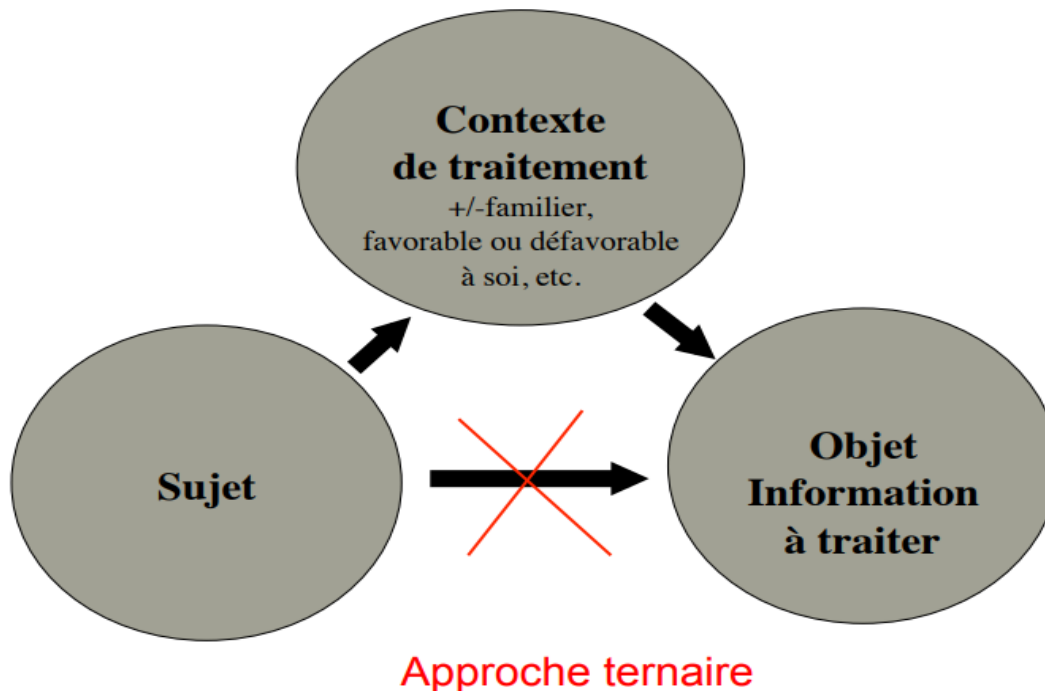
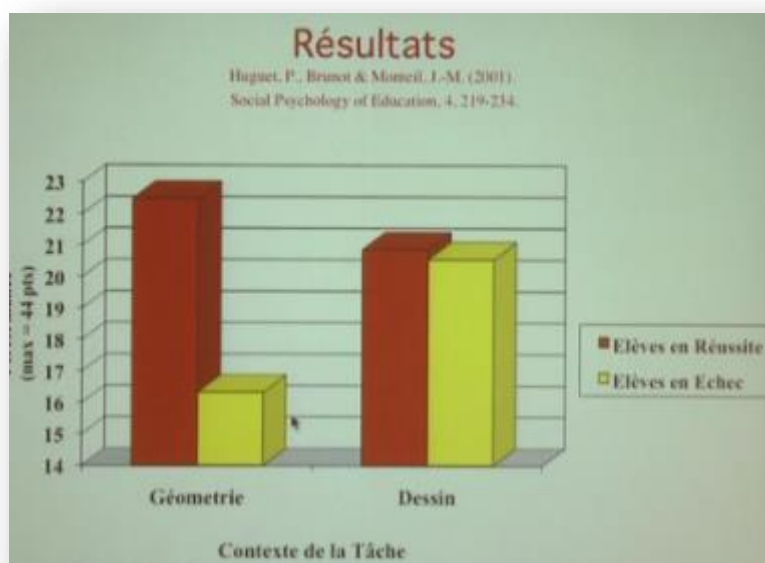


Figure 9: L'articulation des niveaux cognitifs selon Huguet

15.3. Illustration

54 élèves (garçons) de 6^{ème}/5^{ème} dont 26 « bons élèves » et 28 « mauvais élèves », sont invités à reproduire de mémoire une figure géométrique sans signification particulière. Le test est présenté dans le contexte de la « Géométrie » versus du « Dessin ».

Ont abouti à illustrer la dépendance des performances des élèves au moins en partie de leurs expériences antérieures de réussite ou d'échec. Une illustration simple confirme la puissance de l'impact de ces facteurs.



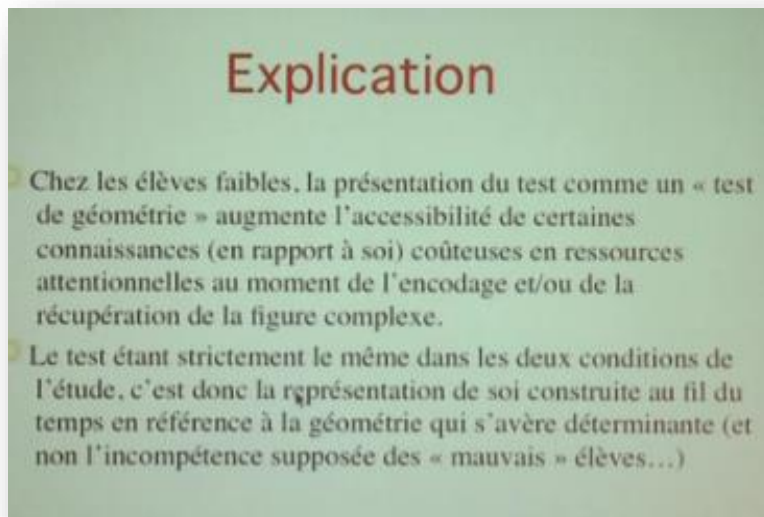


Figure 10 Résultats liés à la mémoire autobiographique

16. Synthèse et positionnement

Ce chapitre nous a permis de suivre l'évolution des conceptions sur le fonctionnement cérébral en mettant en évidence les thèses les plus récentes sur le développement de l'apprentissage et langagier en particulier. Les liens entre la cognition, l'environnement, le discours et les savoirs montrent qu'en plus du caractère universel de la fonction neurophysiologique, il existe d'autres facteurs qui jouent un rôle décisif et qu'il est nécessaire de comprendre. Nous avons exposé les paramètres les plus décisifs qui impactent le traitement cognitif et l'activité neuronale du cerveau. Les rôles de la mémoire, de l'attention, de la stratégie et de la régulation sociale sont indéniables dans la construction des processus d'apprentissage et bien confirmés par la communauté des chercheurs en sciences cognitives modernes. On passe ainsi d'une conception du cerveau où l'activité des zones correspond à des fonctions spécifiques mais à un modèle de réseaux qui mettent en jeu une connexion de neurones sur toute une partie du cerveau. De plus, les recherches dans le domaine montrent que le cerveau humain n'est pas un automatisme rigide mais un organe évolutif qui s'adapte à son environnement.

1. Résumé

Les recherches en éducation s'accordent pour dire que l'apprentissage est un processus complexe dans lequel interviennent plusieurs disciplines comme la neurophysiologie, la psychologie cognitive, la psycholinguistique etc. Dans ce chapitre nous avons exposé comment les sciences cognitives participent à optimiser l'appréhension de l'apprentissage. Nous avons passé en revue dans ce chapitre les principaux points de repère relatifs à l'apprentissage de L2 en se basant sur les points de vue théoriques avancés par la recherche en acquisition des langues (RAL/SLA)⁵⁵ à savoir le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Nous avons expliqué comment ces théories contribuent à la construction de la relation interdépendante qu'on peut établir entre le savoir implicite et les connaissances explicites, cette connexion qui s'avère utile pour la compréhension du processus d'apprentissage à travers la médiation pour repérer les propriétés saillantes de l'input et les écarts dans la production langagière.

2. Panorama des principaux points de vue théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage

Afin de présenter de manière synthétique le panorama des théories mis en jeu dans l'apprentissage, nous avons opté pour les contenus du tableau synthétique du didacticien canadien A. Kozanitis⁵⁶ traitant les trois points de vue qui suivent : ce qu'est d'enseigner et ce qu'est d'apprendre par rapport aux différentes théories pédagogiques adaptées à chaque courant. La visée sera de mettre l'accent sur les fondements théoriques susceptibles de favoriser la compréhension des processus de l'apprentissage. Le tableau proposé par Kozanitis illustre bien les différences et les ponts d'opposition. Nous remarquons que chaque courant se positionne par rapport sur des éléments théoriques spécifiques en se basant sur des exemples qui permettent de faire la transition avec la pratique des enseignants.

⁵⁵ Gajol, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier

⁵⁶ Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Bureau d'appui pédagogique, école Polytechnique.

Tableau 1 Représentation schématique des principaux courants mis en jeu dans le processus d'apprentissage

Socio-constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.

3. Le cognitivisme: le courant de la pensée

Le dictionnaire Cnrtl définit la cognition comme « Le processus d'acquisition de la connaissance⁵⁷ ». Cuq le considère comme un choix théorique et un objet d'étude qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle⁵⁸. Pour les cognitivistes, l'apprentissage est la somme qui résulte des liens établis entre les données de l'environnement et les représentations internes. L'action mentale de traitement de ces données est au centre de leurs théories, le plus souvent associées aux travaux sur le l'encodage de l'information. Chaque personne dispose donc d'un système cognitif général dont les éléments sont « responsables du stockage et de la conservation des savoirs et des croyances, des décisions d'action Le traitement des données entrantes n'est pas organisé en fonction de leurs caractéristiques spécifiques immanentes mais selon des schémas que le système cognitif réserve à ces données. Gaonac'h⁵⁹ rappelle que la didactique

⁵⁷Le Centre National de Ressources Nationales et Textuelles : URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/cognition>

⁵⁸Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle- Clé international.

⁵⁹ Op.cit. Gaonac'h (1991) : p108

de L2 tient compte de cet aspect structurant de l'activité mentale. L'approche cognitive suppose que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'autostructuration d'outils verbaux et non-verbaux et consiste à se construire des règles relatives au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement.

Cette conception se rapproche de l'analyse cognitive de la résolution de problème ou, de manière plus générale, de l'approche cybernétique en psychologie qui considère l'être humain comme équivalent à tout autre système de traitement de l'information. L'intérêt des sciences cognitives est d'étudier les processus de traitement de l'information et les activités d'apprentissage dans le cerveau humain. La métaphore se présente comme suit : « un dispositif d'entrée (saisie) ; une mémoire (stockage des connaissances) ; un dispositif de traitement, qui peut accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issues de l'entrée, ou du système de stockage) ; un dispositif de sortie⁶⁰ ». Selon cette représentation, il est intéressant pour l'apprentissage de L2 de voir comment se construisent non seulement les connaissances et les habiletés, mais aussi les automatismes de traitement de L2. J.-P. Narcy-Combes⁶¹ explique à ce sujet les travaux d'Anderson (1995) sur l'automatisation et les habiletés (skilllearning). Selon la théorie ACT (Adaptive Control of Thought) basée sur deux types de connaissances à savoir les déclaratives (liées à des contenus) et les procédurales (liées aux plans d'actions), les mécanismes chargés d'extraire des connaissances déclaratives peuvent se transformer avec la pratique en routines procédurales. Cependant plusieurs chercheurs sont réservés sur le fait que la procéduralisation des connaissances ne garantit pas leur extraction automatique dans des situations différentes de celles de la pratique initiale. De ce fait, il est nécessaire de veiller aux conditions de transférabilité des connaissances et des habiletés acquises en situation de communication réelle. Plusieurs thèses sont en concurrence aujourd'hui dans un domaine qui est loin d'être unifié. La posture de départ, dans chacun des paradigmes que nous avons survolés reste applicable et généralisables dans le but de mieux comprendre les lois universelles de la pensée. En conclusion, La théorie cognitive est souvent complétée par les conceptions constructivistes et interactionnistes dont nous traitons ci-dessous.

⁶⁰Op. cit. Gaonach'h (1991). p109.

⁶¹ NARCY-COMBES, J.-P. (2010a). « The Language Pole ». In Bertin, J-C, Gravé, P & Narcy-Combes, J.-P. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey PA: IGI Global, pp. 58-77

4. Le constructivisme dans le processus d'apprentissage

Dès 1970, Piaget⁶² décrit le développement cognitif et l'acquisition du langage comme processus actifs tout au long de la vie car ils réorganisent les schémas des connaissances (idem). Il considère que l'acquisition d'une langue est donc considérée comme faisant partie de ce développement cognitif complexe et non comme une capacité innée à l'enfant. Le débat qui oppose Chomsky à Piaget de 1956 à 1975, confronte les théories innéistes du développement de la pensée chez le premier, à la vision constructiviste chez l'autre pour qui les capacités cognitives des êtres humains si elles sont biologiques, elles demeurent le résultat d'une évolution progressive en fonction des expériences vécues. Selon Piaget, tout changement commence par un processus d'assimilation qui sera suivi d'accommodation en termes piagétien. Le processus d'assimilation consiste dans le traitement des nouvelles données selon des critères qui s'appuient sur les connaissances en L1 ou d'autres acquis préexistants.

En résultat, le langage produit par l'apprenant présente le plus souvent des écarts par rapport aux attentes de la norme. Il est donc nécessaire de passer par un processus d'accommodation, c'est-à-dire d'appréhender les différences pour restructurer et stabiliser les connaissances. Dans ce cadre, le constructivisme piagétien définit l'apprentissage comme une construction des connaissances et postule que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent.

En résultat, Piaget insiste sur le rôle primordial du milieu social en affirmant que l'être humain est plongé dès sa naissance dans un environnement social aussi bien que physique.

Pour les constructivistes, la connaissance étant construite par l'individu à travers l'ensemble des actions qu'il exerce sur les objets, ce processus est nommé par Piaget « la construction de la nouveauté », ce qui veut dire que l'assimilation d'une structure extérieure se transforme en structure intérieure. Le langage n'a pas de statut particulier parmi les autres outils de représentation qui assurent la fonction sémiotique⁶³. D'autre part, il ne constitue pas un objet de connaissance spécial par rapport aux autres objets de l'environnement physique et social. À la différence des cognitivistes d'origine américaine, Piaget propose « une théorie de la connaissance », en se basant sur la loi biologique principale selon laquelle « l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation » (idem). Ces processus permettent d'illustrer les deux concepts qui caractérisent la théorie piagétienne du langage : interactionnisme et constructivisme. La

⁶² PIAGET J. (1970) : *Psychologie et épistémologie*. Pour une théorie de la connaissance, Paris, Gonthier Denoël

⁶³ Idem. Gaonac'h (1991) pp. 118-120).

première dépend de l'interaction entre le sujet et le milieu afin de maintenir l'équilibre dans l'organisme en cas de perturbations extérieures. La seconde est le résultat de l'action de l'organisme sur le milieu qui peut présenter des résistances.

Les connaissances se bâtissent donc par stades ou niveaux, en alternant équilibres et perturbations, tout nouveau stade intégrant les précédents. Appliquant cette conception au développement langagier, il est possible d'envisager que le langage « se développe à travers des systèmes successifs, dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement, sa propre cohérence » et que « chaque état constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit » (idem). Dans sa théorie, Piaget traite le langage sous comme une fonction de représentation, donc du travail intrapsychique effectué par l'individu. On lui reproche de ce fait d'avoir occulté la fonction de communication et donc le rôle de l'interaction sociale dans la construction des connaissances. En effet, selon Vygotsky⁶⁴ les relations sociales contribuent de manière fondamentale au développement du langage.

5. Le socioconstructivisme: l'apprentissage favorise le développement

Le socioconstructivisme est un courant de pensée développé dans les travaux de recherche de Vygotsky. Il s'agit d'une théorie qui attribue un rôle important aux facteurs sociaux dans le développement du langage. Dans son œuvre *Pensée et langage*, Vygotski précise que « le développement crée les possibilités, l'apprentissage scolaire les réalise ». Pour lui, nul doute que l'apprentissage est un processus socio-affectif basé sur l'interaction entre le sujet et l'environnement dans lequel il vit ⁶⁵».

La notion de Zone Proximale de Développement (Zone of Proximal Development, ZPD) est fondamentale chez Vygotski étant donné que le développement ne peut avoir lieu que si l'apprenant est prêt à passer aux formes supérieures de conceptualisation, ce qui se fait par médiation. Vygotsky (ibid) a insisté sur l'émergence des formes de pensée de niveau supérieur d'abord sur le plan interpsychique (dans l'interaction sociale) et par la suite, sur le plan intrapsychique qui évolue vers la prise de contrôle et l'utilisation autonome par l'apprenant. L'apprentissage d'une langue suppose donc un développement médié, tout comme les autres formes de réflexion de niveau supérieur⁶⁶. Le rôle de la médiation dans le développement langagier est fondamental pour les théories socioculturelles qui insistent sur

⁶⁴Vygotsky, L. S. (1962 [1934]). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ELLIS, R.S. (2012). *Language Teaching Research and Pedagogy*. John Wiley & Sons, Ltd.

l'acquisition dans l'interaction, c'est-à-dire qu'elle est favorisée par le fait de participer aux échanges verbaux qui font du sens dans un milieu socioculturel.

Les théories interactionnistes-cognitivistes expliquent que l'acquisition du langage se fait à partir de l'interaction ou plutôt de l'input fourni par les échanges. Les données produites dans l'interaction (input) sont traitées par les procédés cognitifs internes qui permettent la fixation de l'attention, la répétition et la réorganisation des connaissances disponibles. Outre l'exposition à l'input, l'interaction déclenche de nombreux mécanismes cognitifs qui entraînent l'acquisition dont certains se présentent sous forme d'hypothèses ou de construits : négociation du sens, négociation de la forme, centration sur la forme (focus on form), intégration (uptake). De ce point de vue, l'apprentissage n'a pas lieu dans l'interaction mais tire profit du produit de cette interaction soumis à l'analyse cognitive interne. Ces apports sont intéressants pour notre travail car elles mettent en évidence des explications de processus importants pour l'apprentissage des langues dont il faut tenir compte dans la conception d'un dispositif en milieu institutionnel. C'est pourquoi, nous examinerons plus en détail les processus qui relèvent du traitement cognitif et de l'interaction.

6. Les processus impliqués dans l'apprentissage de L2 et la production langagière

Il est nécessaire, pour l'apprentissage de L2, de considérer le point de vue selon lequel :

« Tout apprentissage implique une prise de recul et une déstabilisation des comportements émotifs, actionnels et cognitifs incorporés préalablement ⁶⁷ ». Le rôle de l'interaction accompagnée d'un soutien pédagogique est crucial pour atténuer les effets de cette déstabilisation. Plusieurs mécanismes psychologiques sont décisifs dans l'acquisition/l'apprentissage et nous essaierons de voir comment ils interagissent s'approprier ses savoirs linguistiques de manière durable. Pour illustrer l'importance de la mémoire pour l'appropriation des langues et la production langagière, il nous semble nécessaire de discuter d'abord de l'intérêt de la mémoire pour l'appropriation des langues et la production langagière, ainsi que de la possibilité d'interaction entre connaissances explicites et implicites dans une optique didactique.

7. Apprentissage explicite et implicite

Les cognitivistes supposent qu'il existe deux formes de connaissances : explicites et implicites. Les connaissances explicites peuvent être exprimées verbalement, alors que les connaissances implicites sont intuitives, tacites et souvent inaccessibles à la réflexion

⁶⁷Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.

consciente⁶⁸. De point de vue didactique ou de la didactique La question de savoir si des interactions sont possibles entre les deux types de connaissances et entre apprentissage explicite et implicite est d'importance centrale. La difficulté de concevoir de telles interactions vient d'une part, de la nature différente des deux formes de connaissances et d'autre part, de leur séparation du point de vue de leur traitement par le cerveau. Les connaissances explicites correspondent à des données, tandis que les connaissances implicites, à des procédures de traitement et d'extraction. R. Ellis ⁶⁹souligne que la connaissance de régularités grammaticales et d'autres formes d'information linguistique contribue indirectement à l'acquisition de connaissances implicites sous certaines conditions. Par exemple, la pratique contrôlée orientée vers l'exposition aux propriétés saillantes de la langue peut avoir un effet positif mais le niveau de développement des apprenants doit permettre d'accommoder les nouvelles données linguistiques⁷⁰. L'utilisation de la langue dans la communication réelle conduit également au recours aux connaissances implicites, cependant le repérage des écarts est difficile dans ces conditions en raison de la charge cognitive générée par la nativisation et la pression communicative. Dörnyei (2009 : 171) admet certaines formes de coopération entre les deux systèmes d'apprentissage, en se référant à de nouvelles recherches en neurobiologie selon lesquelles les deux systèmes sont interconnectés et fonctionnent en parallèle. Il identifie six possibilités d'influence des mécanismes d'apprentissage explicites sur l'acquisition implicite de L2 : (1) explicit registration of linguistic information allows implicit fine-tuning; (2) explicit practice creates implicit learning opportunities; (3) explicit knowledge channels implicit learning; (4) explicit rote learning can provide material for implicit processing; (5) explicit knowledge fills the gaps in implicit knowledge; (6) explicit learning increases the overall level of accuracy in implicit knowledge.

Les connaissances explicites semblent jouer un rôle essentiel pour les apprenants adultes qui ont besoin de médiation pour le repérage et le traitement de certaines propriétés linguistiques. Bien que les connaissances explicites ne puissent remplacer les connaissances implicites, elles fonctionnent comme accélérateur de l'acquisition « when learners have well developed explicit knowledge and access to communicative input » (R. Ellis 1997 : Si nous adoptons la position de l'interface faible, c'est-à-dire d'une certaine coopération entre

⁶⁸Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

⁶⁹Ellis, R.S. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : OUP.

⁷⁰Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

apprentissage explicite et implicite. Comment s'organisent les processus et quel rôle peut jouer la médiation pédagogique dans l'apprentissage ?

8.Input et développement langagier

Les caractéristiques des données linguistiques auxquelles sont exposés les apprenants en milieu institutionnel varient en fonction des contextes et demeurent d'une importance essentielle pour déclencher les processus de structuration de la langue. Les chances de repérage et d'apprentissage sont renforcées par les pratiques saillantes, le discours et le suivi de la part de l'enseignant qui jouent aussi un rôle important dans ces processus. L'input peut présenter des propriétés conséquentes même dans les tâches communicatives, mais se pose une difficulté majeure car elles sont axées plutôt sur le sens. Lorsque l'input est rendu compréhensible, le développement langagier est) et particulièrement, lorsque l'apprenant est amené à négocier du sens en cas de problème communicatif dans l'interaction. Ellis, Ibid). Il est convenable que les situations de négociation de sens dans l'interaction non seulement avec l'enseignant mais aussi entre pair conviennent soient organisées dans le travail en classe de langue de manière à encourager la négociation de sens en termes contractuels, voire avec des locuteurs de la langue cible. L'apprentissage est lié étroitement à la conscience et dépend de l'attention de l'apprenant⁷¹. Les travaux sur l'attention et le repérage (noticing) influent beaucoup sur la compréhension des processus d'apprentissage. Schmidt considère que l'attention joue un rôle capital pour tout apprentissage), bien que pour certains ceci ne puisse s'appliquer qu'à l'apprentissage d'une information nouvelle car

L'attention est considérée donc comme repérage des caractéristiques des données linguistiques (input). Selon cette hypothèse, seules les composantes de l'input que l'apprenant réussit à repérer deviennent accessibles à la saisie (intake) et au traitement cognitif ultérieur. Ellis met en évidence le principe de l'input comme condition favorisant le repérage, IL existe Selon Schmidt, six facteurs majeurs qui permettent le repérage de caractéristiques spécifiques de l'input : besoins linguistiques particuliers pour réaliser une tâche communicative, fréquence, caractéristiques inattendues, saillance perceptuelle, modifications issues des interactions pour négocier du sens, connaissances préexistantes⁷². Toutefois, afin de réussir les chances d'un repérage optimal, R. Ellis⁷³ explique le processus de construction des connaissances implicites à partir de l'input par deux autres opérations qui le garantissent

⁷¹ Schmidt, R. (2001). « Attention ». In Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, pp. 3-32.

⁷² Op.cit. Ellis, N.C. p. 119

⁷³ Ibid.

complètement. La comparaison qui consiste à confronter les formes repérées avec celles que l'apprenant est capable de produire et l'intégration, c'est-à-dire l'incorporation des caractéristiques repérées dans le système linguistique de l'apprenant par la construction de nouvelles hypothèses.

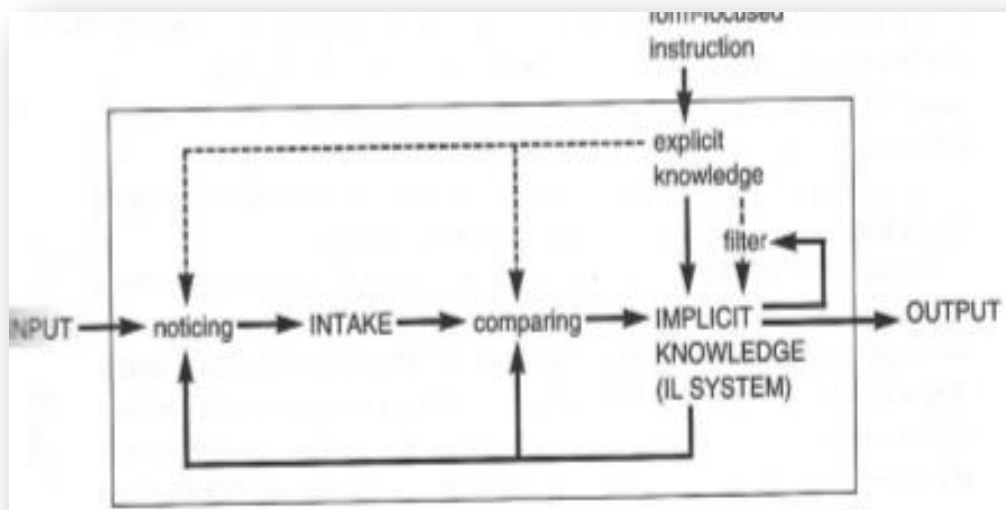


Figure 11 Le rôle des connaissances explicites pour l'acquisition de L2 (R. Ellis 1997:123)

Ce schéma n'illustre que l'influence des connaissances explicites pour la construction des savoirs implicites et l'output. Néanmoins, la représentation linéaire entre input-intake-output est problématique car les interactions entre éléments multiples modifient la trajectoire des processus. De plus on a besoin de la capacité de la mémoire de travail de l'apprenant dans laquelle le processus de repérage évolue, d'où l'appel à la médiation pour diminuer la charge cognitive ou le besoin d'attention. J.-P. Narcy-Combes⁷⁴ explique que certaines pratiques mettent en œuvre une série de tâches de réflexion afin de faciliter le repérage et de tâches d'entraînement sur les différences conceptuelles entre L1 et L2. De plus, l'apprenant d'une L2 a besoin de traiter du sens en profondeur (deep-processing), de « focaliser son attention et d'être conscient que toutes ses activités cognitives sont nativisées⁷⁵ »

9. Output en L2

Nous avons montré, à travers les définitions de l'implicite et de l'explicite, de quelle manière la qualité et la nature de l'input sont très importantes pour l'évolution langagière. Cependant, contrairement à ce qui est conforme avec l'hypothèse de l'input compréhensible,

⁷⁴ Narcy-Combes, J.-P. (2010a) p. 91.

⁷⁵ Ibid.

l'exposition aux données n'est suffisante que sous les conditions nécessaires à un apprentissage de la manière suivante : R. Ellis⁷⁶ explique que :

“Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or nonunderstanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input.”

Comme il a été déjà avancé, le mécanisme d'assimilation selon Piaget (ou nativisation selon Andersen (idem.) empêche l'apprenant de produire du langage conforme aux normes de la langue et de la culture cible, puisqu'il « traite toute nouvelle donnée selon des critères intériorisés (ceux de L1, mais aussi ceux qu'il invente, ou souvent ceux d'une première L2, dans le cas d'une L3⁷⁷). Afin de surmonter ces amplitudes entre la norme attendue et les représentations que l'apprenant s'est construites, il s'impose une forme de médiation ou de compensation de la part de l'enseignant-tuteur, d'autres apprenants ou des interlocuteurs. Le travail d'accommodation (ou dénativisation, selon Andersen) signifie qu'il est nécessaire de repérer les écarts entre les langues impliquées (interlinguaux), de même que ceux qui relèvent du système de la langue apprise (intra linguaux). La prise de conscience d'un écart passe par un travail d'entraînement aboutissant à l'automatisation du traitement et à l'utilisation en contexte d'interaction « réaliste ».

De récentes recherches supposent que le fonctionnement langagier peut être appréhendé à partir de deux théories qui coexistent⁷⁸. Le point de vue dominant considère que la parole s'appuie sur l'application de règles (rule-based system), tandis que selon le second, elle est le résultat de l'utilisation de modèles tout faits mémorisés en lien avec un contexte (exemplar-based system). De ce résultat, l'automatisme et la fluidité de la production langagière s'appuient plus sur les instances (blocs lexicalisés) que sur les unités lexicales et morphosyntaxiques, notamment en ce qui concerne l'acquisition de L2. On peut comprendre cela dans les premières phases de l'apprentissage où l'utilisation des régularités ou des phrases simplifiées contribue à la facilité de la production et tout en accélérant l'acquisition. Il s'avère donc que pour le système cognitif, il est plus économique de traiter des blocs préfabriqués mémorisés que de créer des énoncés par traitement analytique (idem). De plus, le traitement intégral concerne davantage les apprenants adultes⁷⁹ étant donné que la production fondée sur des blocs lexicalisés copie des modèles plus figés, elle est considérée comme moins créative que la production fondée sur les règles. Ce processus permet au locuteur de

⁷⁶ Op.cit Ellis, N.S. (1997) p. 128

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.

⁷⁹ WRAY, A. (2007). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

produire des énoncés personnalisés selon ses besoins. Pour ce qui est de la créativité grammaticale, elle est considérée comme un ensemble d'hypothèses généralisantes testées par l'apprenant à la base de la similitude typologique, elle peut présenter cependant « des risques d'erreur en raison des effets de nativisation ⁸⁰ ». La didactique s'intéresse à la conception des deux modes de production pour au moins trois raisons: (1) elle vise à rendre le processus d'apprentissage plus économique (contrainte horaire), (2) la grande majorité des apprenants se situent au début de l'apprentissage et poursuivent des objectifs plutôt utilitaires et (3) les unités de langage recherchées remplissent très souvent des fonctions pragmatiques,

10.Synthèse et positionnement

Dans la perspective des discussions à venir, il nous semble nécessaire de rappeler brièvement les points essentiels de la recherche en acquisition des langues en se référant aux différentes théories et explications que nous avons développées. Nous avons traité en premier lieu de la théorie cognitive entre le sujet de la cognition et les liens avec les savoirs. L'objectif de cette théorie est d'explicitier de manière scientifique le comportement de l'individu au cours du processus d'apprentissage de la connaissance. Dans la même perspective, les travaux avancés par Piaget ont eu une influence fondamentale sur la recherche en acquisition de la connaissance. Ce processus est expliqué par les constructivistes par le concept-clé de la situation-problème : le sujet construit son savoir au fur et à mesure qu'il est confronté à des situations problèmes. Barnier⁸¹ résume cela par « la situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème. Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. » Par ailleurs, nous avons montré le point de vue du socio-constructivisme qui attribue un intérêt particulier aux interactions sociales dans la construction des connaissances. La notion entre apprentissage et développement (ZPD) est décisive dans la psychologie de l'apprenant. Dans son argumentation Vygotsky, met l'accent sur la médiation car elle facilite la contribution avec les congénères. La théorie interactionniste privilégie le rôle des interactions avec le milieu et les échanges entre l'apprenant et son environnement constitue le socle des travaux développés par Bruner. Il soutient l'idée que le langage est acquis à l'aide des interactions sociales (input) à travers les échanges.

⁸⁰ Op.cit. Narcy-Combes, J.-P. (2005). p. 46

⁸¹ BARNIER, G. (2002). Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris. L'Harmattan.

D'autre part, nous avons adhéré dans ce chapitre à la présentation de la conception non – modulaire du développement langagier à travers le débat qui oppose Piaget et Chomsky selon que le langage est appréhendé comme structure autonome innée ou plutôt construction progressive par étapes. S'il s'avère donc que le langage est étroitement lié à la conscience, il faut prendre en compte sa liaison à l'apprentissage de L1. Le traitement des données de L2 sera réalisé en fonction des critères intériorisés en tenant compte des processus d'assimilation et d'accommodation. Nous avons montré également qu'il était possible de favoriser la construction des savoirs implicites par l'apprentissage explicite notamment chez des apprenants adultes qui font appel à la médiation pour repérer les écarts dans la production langagière. L'influence entre plusieurs paramètres nous permet de faire les conclusions suivantes :

Pour produire du langage, l'apprenant fait appel à l'input puis le traite dans la phase de d'encodage et d'output avec interaction entre plusieurs paramètres.

- L'assimilation est source d'amplitudes par rapport à la production attendue, le passage par l'accommodation suppose la prise de recul.
- L'attention est un facteur de repérage nécessaire à la phase de l'intake.

Les systèmes que nous avons traités sont d'une importance capitale par rapport à la conception des dispositifs d'apprentissage de L2. La question la plus pertinente au sujet des apprenants plurilingues est la suivante : de quelle manière construire l'input afin qu'il puisse traiter du sens et favoriser le repérage, tenir compte de la double production langagière ? Comment se focaliser sur la forme sans perdre de vue l'objectif communicatif ? Dans le chapitre qui suit ces questions appréhendées selon la perspective émergentiste et celle des systèmes dynamiques/complexes qui avance qu'il est impossible d'envisager une linéarité entre input, intake et output en raison des nombreux facteurs qui conditionnent la saisie des données par l'individu et sa capacité à concevoir l'output. Nous aborderons plus loin des concepts de dispositifs et de tâches qui jouent un rôle organisateur pour la modélisation didactique et permettent de prendre en compte les facteurs et les interactions impliqués à plusieurs niveaux.

CHAPITRE III. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LA THEORIE DES SYSTEMES DYNAMIQUES

1. Résumé

Dans la perspective des travaux portant sur la théorie des systèmes dynamiques (Dynamic system theory)⁸², le langage est vu comme un processus dynamique qui évolue chaque fois qu'il est utilisé. Le développement langagier requiert un caractère non-linéaire qui ne peut être simplifié par l'apprentissage d'un élément puis d'un autre. L'intake qui constitue le traitement de l'information a infiniment tendance à s'orienter vers l'ordre à travers des périodes de désordre stimulées par l'émergence des éléments engagés par l'input et l'output. Plusieurs études ont montré que dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère, le processus s'organise autour de progressions et de régressions. Les niveaux débutants montraient de grandes restructurations lexicales, les niveaux intermédiaires des restructurations syntaxiques et les niveaux avancés des restructurations tant lexicales que syntaxiques. Les auteurs rappellent notamment que : « *le langage se développe dans tellement de dimensions au même moment et il y a un tel degré de variation dans la manière où les apprenants agissent que nous pourrions remplacer la métaphore de la "règle" par celle d'un "brocoli" ; plutôt que de regarder en terme de durée, nous devrions regarder aux changements dans toutes les directions et mesurer la taille de la "tête" en s'assurant que toutes les branches se sont développées.* »⁸³

2. Connexionnisme

La transition d'un point de vue purement réductionniste à une optique connexionniste a permis d'analyser le langage par les phénomènes ascendants et descendants le considérant comme un ensemble de processus. De ce fait, les connexionnistes appréhendent l'apprentissage de L2 comme un processus non-linéaire et dynamique et insistent sur les schémas de connexions et d'activations⁸⁴. Ils admettent que l'architecture connexionniste des

⁸²GREEN, D. (1998). « Mental control of the bilingual lexico-semantic system ». *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 1, issue 2, pp. 67-81.

⁸³VERSPOR, M., LOWIE, W. & VAN DIJK, M. (2008). « Variability in second language development from a dynamic systems perspective ». *The Modern Language Journal*, vol. 92, issue 2, pp. 214-231.

⁸⁴JORDAN, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

réseaux neuronaux est constituée de nombreuses unités de traitement (nœuds ou nodes en anglais) réparties dans trois groupes :

- Input-nodes qui accueillent l'information,
- Output nodes, c'est-à-dire la sortie des opérations de traitement

Selon le modèle de Randall, le fonctionnement de la MdT (Mémoire de travail) est la clé pour comprendre les processus⁸⁵. Les nœuds à des niveaux différents (ceux des phonèmes, des mots et des structures phraséologiques) définissent les règles de fonctionnement de la langue comme un réseau d'interaction. Les parcours neuronaux sont stabilisés avec l'exposition continue au langage. Les modèles du plurilinguisme prennent en compte les connaissances linguistiques antérieures et l'activation des codes dans l'apprentissage et la production langagière.

3. Modèle de compétition

Ce modèle avancé par Bates et MacWhinney⁸⁶ au début des années 1980, est développé par la suite dans d'autres travaux et exposé en tant que modèle unifié d'acquisition de L1 et de L2. Il s'agit pour ce modèle d'appliquer les théories connexionnistes et fonctionnalistes au langage. Les connaissances linguistiques ne sont pas envisagées dans le fonctionnement des régularités grammaticales mais dans un réseau complexe de correspondances pondérées entre formes et fonctions. Les individus se fondent sur un ensemble d'indices linguistiques pour appréhender une phrase, ce qui leur permet d'associer de manière hypothétique les formes de surface de leur langue et les fonctions latentes⁸⁷ : « *La compétition apparaît au moment du traitement parallèle au niveau fonctionnel et au niveau formel qui suppose que la même fonction peut être assumée par des formes différentes. L'interprétation des formes s'effectue en fonction de la validité relative des indices inhérents à une langue donnée.* Lambert (Ibid) expose ensuite les quatre types d'indices suivants qui selon lui facilitent aux locuteurs d'associer les formes à leur fonction, l'ordre des mots, le vocabulaire, la morphologie et l'intonation. Ces indices dépendent de la manière dont ils sont utilisés en temps réel variable en raison de la capacité limitée de la mémoire à court terme (Mct). Deux paramètres définissent la validité des indices : la disponibilité et la viabilité.

⁸⁵RANDALL, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

⁸⁶ BATES, E. (1987). "The emergency of symbols: cognition and communication in infancy", New York, Academic press.

⁸⁷ LAMBERT, L. et KAIL, M. (2001). « Le traitement en temps réel des marques morphologiques d'accord dans des phrases en français ». *L'année psychologique*, vol. 101, n°4. pp. 561-592.

Afin d'obtenir une disponibilité optimale, il est nécessaire d'avoir l'indice présent en cas de besoin. Pour une fiabilité maximale, l'indice est toujours univoque et donne lieu à une interprétation correcte. Il s'agit d'identifier la forme qui donnera du sens, par exemple à ce qui est lu où entendu en contexte. MacWhinney⁸⁸ explique que l'apprentissage d'une langue s'effectue donc de manière statistique ou probabiliste à partir de l'input. Selon l'appréhension fonctionnelle du langage qui construit ce modèle, ce traitement permet de prédire l'influence de l'input sur l'acquisition de certaines structures spécifiques pour une langue donnée dans la compréhension et la production. En plus, la connexion neuronale aide à comprendre des processus, tels que le transfert, l'automatisation et le « parasitisme » dans l'apprentissage de L2.

Ce modèle de conception de la langue nous intéresse pour plusieurs raisons, d'une part l'intérêt de tenir en compte dans l'enseignement les particularités fonctionnelles du français étudié comme L2 par rapport aux autres langues du répertoire des apprenants, dans notre cas le darija, L'arabe et parfois le berbère. D'autre part, il permet de comprendre les processus de co-activation des langues observés même en cas de bilinguisme simultané à cause de la nature interactive du traitement cognitif. Enfin, comme mentionne toujours MacWhinney (ibid.), il est important de s'appuyer sur les réseaux neuronaux fonctionnels chez les apprenants adultes qui sont à la base de la répétition, le contrôle, et le renforcement. Différentes activités, par exemple physiques, sociales et cognitives peuvent apporter au renforcement de l'utilisation de la langue.

4.L'émergentisme

Le terme émergence constitue de toute évidence une métaphore. Ce qui n'est pas sans influencer la réception qui lui est faite. Parmi les définitions disponibles, celle en philosophie de JUIGNET Patrick⁸⁹ : « *Le concept d'émergence est sujet à controverse. Il est employé dans des acceptions diverses et dans des contextes variables. Il est aussi dénoncé comme obscur et sans fondement par une partie de la communauté scientifique. Pourtant, c'est un concept intéressant et porteur d'avenir, car il permet une conception pluraliste du monde. Son adoption pourrait conduire à un changement de paradigme, à la fois sur le plan philosophique et sur le plan scientifique* ». En psychologie du langage, les émergentistes

⁸⁸Op.cit. Bates, E. (1989).

⁸⁹<https://philosciences.com/philosophie-generale/complexite-systeme-organisation-emergence/38-le-concept-d-emergence>.

considèrent que les représentations langagières complexes émergent de l'application de mécanismes simples d'apprentissage provenant de la perception, de l'action et de la cognition.

Le développement langagier vu par l'émergence peut être résumé dans les étapes suivantes⁹⁰ :

- la capacité qu'a l'enfant de comprendre les intentions d'autrui ;
- la capacité à suivre, à partager et à diriger la portée attentionnelle des autres ;
- la capacité à imiter et à apprendre des actes intentionnels.

A présent, voyons quelles sont les hypothèses concernant la nature des représentations et du traitement langagier qui en découlent. Cette théorie basée sur l'usage est non modulaire et non réductrice, en d'autres termes, elle met en valeur les liens forme-fiction et traite la langue dans son intégralité et non uniquement certains niveaux des représentations. Le traitement et le stockage est vu comme une totalité holistique de sorte qu'il puisse exister une continuité entre les objets non-analysés du langage chez les enfants et les instances abstraites chez les adultes. De ce fait, on observe par exemple comment la compétence langagière des enfants est initialement limitée, et comment ils réussissent à généraliser leurs savoirs en s'appuyant sur des éléments d'indices positifs directs et indirects. Cette théorisation peut s'appliquer à des situations de plurilinguisme, ce que nous verrons.

Vu en relation étroite avec le connexionnisme, l'émergentisme est une tendance prometteuse dans les sciences du langage. Pour le moment, il n'existe pas de théorie émergentiste complète pour le langage et son acquisition mais O'Grady⁹¹ considère que l'ensemble des propositions actuelles tentent de former un programme unifié d'analyse du langage. Le principe essentiel du programme émergentiste explique les propriétés fondamentales du langage en référence à l'interaction entre plusieurs facteurs, mécanismes d'apprentissage et processus non linguistiques de base. La recherche dans ce domaine en est encore à ses débuts et peut être rapportée à la théorie linguistique fondée sur l'usage ou les unités (« usage-based » ou « item-based »). (Ellis *ibid.*) .

Pour sa part, MacWhinney (*idem*) mentionne comme grande singularité des conceptions émergentistes le fait qu'elles insistent sur les interactions complexes entre facteurs variés sur des axes temporels multiples. Le devenir de la recherche ne sera donc possible que grâce aux avancées en informatique et à la théorie de la complexité. Les potentialités de la perspective émergentiste sont donc multiples et orientent la recherche vers les systèmes multimédias et l'explosion quantitative des données numériques : Big data.

⁹⁰ Op. cit. N. Ellis, (1998). Pp. 631-634.

⁹¹ MCWHINNEY, B, & O'GRADY W. (dir.) (2015). "The handbook for emergence, Malden, MA, Wiley-Balckwell.

5. Théories des systèmes dynamiques

Adopter l'approche globalisante (holistique) dans la recherche sur l'acquisition de L2 induit les chercheurs à explorer les cadres fournis par des théories interdisciplinaires qui traitent des systèmes complexes, telles que la théorie des systèmes dynamiques (DST) ainsi que la théorie du chaos/de la complexité récemment développée par Jessner, Herdina *et al.*⁹² Les tenants de cette théorie s'opposent aux approches qui tentent de comprendre le comportement d'un ensemble complexe par l'étude de ses éléments isolés sans prendre en compte les changements dans le temps. Herdina et Jessner (*ibid.*) fondent le modèle dynamique du plurilinguisme sur la DST : ils soutiennent que des facteurs complexes interagissent de manière à ce que le développement d'un système entraîne des changements dans les autres, ce qui rend impossible la simple addition : « The principal distinctive property – compared to a constant – is that it changes over time. Consequently, mutual interaction among variables implies that they influence and co-determine each other's changes over time. In this sense, a system is, by definition, a dynamic system and so we define a dynamic system as a set of variables that mutually affect each other's changes over time⁹³ ».

Les principes évoqués par les auteurs anglophones se retrouvent dans les travaux de Morin⁹⁴ qui traite des concepts de complexité selon une perspective épistémologique. Pour ce chercheur, « un système est en même temps plus et moins que ce que l'on pourrait appeler la somme de ses parties. D'abord, la construction du système « fait subir des contraintes qui inhibent des potentialités qui sont dans chaque partie » ensuite, elle « fait surgir des qualités qui n'existeraient pas sans cette organisation » (*idem*). Les dites propriétés sont appelées « émergentes » car elles sont « constatables empiriquement, sans être déductibles logiquement ; ces qualités émergentes rétroagissent au niveau des parties et peuvent les stimuler à exprimer leurs potentialités ». Cette recherche qui porte sur le développement d'un système sur l'axe temporel, s'est transférée également dans la RAL et les études sur les aspects neurobiologiques du plurilinguisme.

Dans cette perspective, chaque phase de l'évolution linguistique est tributaire de l'état premier de ce système en permanente interaction avec d'autres systèmes reliés. Cela implique que les sous-systèmes de l'apprentissage, des langues comme la phonologie, la syntaxe et le

⁹² HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

⁹³ *Idem*. pp. 77-78.

⁹⁴ MORIN, E. et LEMOIGNE, J.-L. (1999). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: L'Harmattan.

lexique sont solidement liés et que leur influence mutuelle peut changer à tout moment du processus. Par exemple, l'appropriation de la syntaxe dépend intensément du lexique, car l'élaboration de phrases complexes exige un nombre conséquent d'items lexicaux acquis. Dans des stades avancés, le développement lexical peut dépendre de la compétence syntaxique. Des raisonnements similaires peuvent être avancés sur les liens entre les savoirs lexicaux et phonologiques.

L'émergentisme et la DST s'avèrent d'un intérêt fondamental pour notre recherche car elles nous permettent de considérer simultanément la complexité des facteurs internes et externes impliqués dans l'enseignement/apprentissage et de construire un modèle pour une organisation souple et dynamique des dispositifs (cf. infra : 9.10, 9.11, 10.1.). D'autre part, elles alimentent des éléments de base pour les critères auxquels doivent correspondre les tâches d'apprentissage afin qu'elles facilitent le développement langagier chez les apprenants adultes plurilingues.

6.Synthèse et positionnement

Le paradigme des systèmes dynamiques complexes procure des éléments saillants pour l'analyse de l'émergence, mais la mise en place d'une méthodologie rigoureuse faisant appel à tous les facteurs et sous-systèmes reste à déterminer. Les observations relevant de cette démarche convoquent à la fois les paramètres d'ordre social, cognitif, affectif, individuel, contextuel, linguistique et culturel. Les liens entre affects et cognition et leurs effets sur le développement langagier sont supposés jouer un rôle déterminant dans une approche qui implique un travail transdisciplinaire de grande ampleur.

1. Résumé

Les chercheurs en didactique des langues ont pris conscience que les situations plurilingues sont plus dominantes que celles monolingues. Pour commencer, nous voudrions d'abord lever l'ambiguïté qui sous-tend ce concept entre la tradition française et anglophone. Les termes « multilinguisme » et « plurilinguisme » sont définis par Le Conseil de l'Europe, (2001). Le multilinguisme renvoie à la présence dans une aire géographique donnée de plus d'une « variété de langue », c'est-à-dire le langage officiellement reconnu ou non d'un groupe social. Les locuteurs de cette zone peuvent être monolingue et n'utiliser que leur propre variété de langue. Quant au plurilinguisme, il consiste en la capacité que possède un individu à utiliser les langues figurant dans son répertoire afin de communiquer et de prendre part à des interactions sociales. Cette compétence est loin d'être la juxtaposition de compétences distinctes, mais la présence d'une capacité complexe sur laquelle le locuteur plurilingue peut s'appuyer. Ce chapitre décrira d'abord les contextes plurilingues avant d'aborder l'alternance codique au fonctionnement translangagier⁹⁵. Nous aborderons également les effets didactiques des pratiques plurilingues et leurs conséquences du côté de l'apprenant puis de l'enseignant.

2. Définition sociolinguistique du plurilinguisme

Les termes de plurilinguisme, polyglotisme et multilinguisme se prêtent souvent à confusion d'où la nécessité de les expliciter de par leurs polysémies dans des situations sociales et linguistiques différentes. Béacco⁹⁶ propose de définir le bilinguisme comme suit « capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues ». Cette définition se démarque du polyglotisme qui concerne un locuteur plurilingue particulièrement expert (idem). Le plurilinguisme est également différent du multilinguisme qui caractérise la coexistence de plusieurs langues dans une zone géographique donnée. Le Conseil de l'Europe a adopté les nuances telles précisées par les linguistes experts. Pour un plurilingue, la langue est appréhendée de point de vue de celui qui l'utilisent et qui la parlent. Par contre, le

⁹⁵ WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998). « Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model ». *Applied Linguistics*, vol. 19, n° 3, pp. 295-333.

⁹⁶ BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

multilinguisme n'implique pas l'utilisation de plusieurs langues par les mêmes locuteurs en dépit de la proximité géographique.

Dans la tradition anglo-saxonne, le terme est utilisé dans les cas sans distinction aucune.

3.La compétence plurilingue

Les observations effectuées dans le domaine expérimental de la psycholinguistique permettent de comparer les représentations communes et distinctes de la syntaxe, du lexique, de la phonologie chez un locuteur bi-plurilingue. Les dites observations affirment que celui-ci :

- possède un système partagé de perceptions et d'unités phonologiques ;
- active à la fois les représentations lexicales des deux langues pendant l'accès lexical ; au cas où les langues sont parentes, il dispose de bases conceptuelles syntaxiques relativement partagées entre L1, L2 et éventuellement L3.

Dans cette perspective, Randall⁹⁷ confirme qu'il n'y a pas de zones séparées réservées au procédé langagier entre L1 et L2 dans le cerveau hormis peut-être pour le lexique. Il rajoute que la base conceptuelle serait commune et pour chaque unité lexicale, les langues auraient des entrées ou des radicaux semblables. De ce fait, Randall (idem) aboutit à la conclusion que la base conceptuelle demeure la même et que celle de L1 est souvent reliée de manière stable à des concepts et qu'un apprenant débutant en L2 s'appuiera sur le lexique de la L1 et que ultérieurement, selon sa compétence, les liens de L2 avec les concepts sera développée graduellement. En conclusion ces études aboutissent au résultat selon lequel il serait nécessaire aux apprenants de L2 dans les premières phases de l'apprentissage de disposer de ressources cognitives complémentaires. De ces ressources, il n'est pas exclu de recourir à la traduction et à l'alternance codique⁹⁸. Le même principe est avancé par Randall (idem) par rapport à la démarche procédurale et les stratégies de compréhension et de production pour résoudre les blocages de haut niveau se rattachant à l'approche ascendante (bottom-up) ou descendante (top-down)⁹⁹.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues¹⁰⁰ (CECR), renvoie de manière plutôt implicite aux bases psycholinguistiques de la compétence plurilingue, il postule que le locuteur ne classe pas « *dans des compartiments séparés* » (idem) les langues

⁹⁷ Op. cit. Randall (2007) pp: 117-121

⁹⁸ GROSJEAN, F. (2008). « Studying Bilinguals », Oxford, Oxford University Press.

⁹⁹ CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris :CLEInternational.

¹⁰⁰CECR, (2001). p. 11.

et les cultures avec lesquelles il est en contact. Étant donné que la littérature francophone en didactique traite rarement des fondements neuro- et psycholinguistiques, il est intéressant de voir quelles recherches sous-tendent cette conception.

Pour ce qui est de la production qui caractérise les locuteurs bi-/plurilingues, plusieurs modèles tentent d'expliquer le traitement déclenché des langues à utiliser dans une situation de communication, c'est-à-dire d'activation et d'inhibition et comment ils sont contrôlés. Nous aborderons d'abord les premiers modèles développés dans la recherche sur le bilinguisme dont certains ont subi une extension au plurilinguisme. Nous nous arrêterons ensuite sur ceux construits spécialement pour le plurilinguisme qui seront utiles dans l'analyse du cas de l'apprentissage du français L2.

4.Plurilinguisme et activation des codes

Deux domaines de recherche se sont particulièrement intéressés au plurilinguisme: la sociolinguistique et la psycholinguistique. Au niveau du premier volet, la didactique des langues a trouvé plusieurs applications notamment dans les documents de référence du Conseil de l'Europe pour les langues, de même que dans le matériel didactique innovant suivant l'approche plurilingue, par exemple en ce qui concerne l'intercompréhension entre langues parentes¹⁰¹, mais les implications sur le niveau de la psycholinguistique est moins développée. Les recherches dans ce domaine adhérant au principe de non-modularité du cerveau, se sont penchées sur la question de savoir si le procédé langagier relève de l'addition de plusieurs compétences monolingues ou plutôt qu'il s'agisse d'une compétence plurilingue à part entière¹⁰². La réponse à la question fait appel à la conception attribuée au terme de plurilinguisme et aux notions qui y sont rattachées surtout de point de vue psycholinguistique. Nous prendrons en compte l'aspect relatif aux modèles d'acquisition issus de la recherche sur le bilinguisme et les phénomènes émergeant du contact entre les langues en introduisant le concept de l'activation partielle des codes et des facteurs impliqués dans ce procédé. Les notions d'amplitude et de production non conforme à la norme seront abordées dans les discussions qui suivent pour analyser quelle position leur réserve les courants théoriques qui les traitent.

¹⁰¹CANDELIER, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, pp. 65-90.

¹⁰²NARCY-COMBES, J.-P. & MIRAS, G. (2012). « 40 ans de modélisation en didactique des langues ». In Bailly, S. (éd.). *Mélanges CRAPEL* n° 33 (numéro spécial), *Didactique des langues et complexité : en hommage à Richard Duda*, pp. 25-44, <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03.pdf>

5. Le répertoire langagier

L'approche plurilingue considère que tout locuteur dispose d'un répertoire langagier individuel composé de capacités linguistiques qui peuvent être mobilisées totalement ou partiellement et de manière instable dans les échanges et en fonction des situations de communication. Le répertoire est considéré comme une somme de ressources qui ne constitue pas la compétence mais qui lui est étroitement attaché. C'est la compétence plurilingue qui peut mobiliser le répertoire de manière adaptée aux circonstances. Le répertoire plurilingue et pluriculturel se constitue de manière évolutive en fonction de l'expérience individuelle des langues et cultures en contact. L'apport de la compétence plurilingue est que le locuteur natif n'est plus considéré comme modèle dans l'apprentissage des langues. En conclusion, qui dit répertoire dit ensemble mouvant, évolutif, adaptable aux ressources linguistiques¹⁰³.

6. Approche transdisciplinaire

Pour définir la légitimité de ce type de recherche plurielle¹⁰⁴ portant sur la didactique des langues et dans notre cas sur les liens disciplinaires entre les sciences rattachées à l'apprentissage du français L2 et le développement de l'autonomie rédactionnelle, nous faisons appel à la notion de catégorisation comme étant l'un des processus les plus élémentaires du fonctionnement du cerveau humain. A ce propos, Claverie (idem) explique comment la pensée a permis à l'homme depuis les temps primitifs d'« *organiser ses représentations du monde en catégories cognitives* ».

Dans le domaine scientifique, l'impact de cette tendance s'est traduit à travers une appréhension structuraliste des éléments d'étude par leurs caractéristiques intrinsèques. Le postulat étant « *qu'une structure se suffit à elle-même et ne requiert pas à toutes sortes d'éléments étrangers à sa nature*¹⁰⁵ ». Concernant les faits linguistiques, elle a permis la compréhension et la segmentation des savoirs en domaines de contenu différents : syntaxe, pragmatique, rhétorique, phonologie, phonétique etc. Les avantages de cette méthodologie sont considérables sur le plan analytique. A ce titre, la didactique de l'écrit a bien évolué de l'approche grammaire-traduction dès la fin du XVI^e siècle calquée sur l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin aux modèles psycho-cognitifs basés sur l'analyse de

¹⁰³ CASTELLOTTI, V. (2006). « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues: principes, modalités, perspectives ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 2, pp. 319-331.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, p.167.

protocoles verbaux recueillis en temps réel chez le scripteur en langue L1¹⁰⁶. Ces modèles, de perspective cognitiviste, perçoivent la langue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle et la rédaction en tant qu'activité à caractère récursif¹⁰⁷. Néanmoins, depuis les années 90, les progrès réalisés par les neurosciences de la cognition amènent de nouvelles perspectives dans le fonctionnement neuronal du cerveau, siège de l'activité cognitive. Pour Sawyer¹⁰⁸ tout porte à démontrer que le cerveau dispose d'une neuroplasticité lui permettant l'adaptation aux contraintes de l'environnement pour un traitement rapide et efficace de l'information. Par ailleurs, cette capacité lui sert à modifier sa structure et ses fonctions en réaction à la diversité du milieu et face aux perturbations. Les changements peuvent se manifester à plusieurs niveaux dans le système nerveux allant de phénomènes moléculaires, comme des changements dans l'expression des gènes, au comportement. Bernard Claverie¹⁰⁹ emprunte la métaphore des supermarchés qui s'organisent en « *hiérarchie sémantique* » pour accorder les avantages de la pensée prototypique qui permet à l'homme une conscience du monde reproduite « *dans son système représentationnel* ». Cependant, il se demande si cette fragmentation pourra continuer à desservir la matière nécessaire à la compréhension des phénomènes complexes de notre monde, à l'exemple de Morin¹¹⁰ pour qui l'hyperspécialisation isole la discipline par rapport aux autres et par rapport aux problèmes qui chevauchent les disciplines. A l'heure où certains parlent de la nécessité de l'interdisciplinarité, Claverie pense que la notion est déjà limitée et que celle de transdisciplinarité paraît plus complète (idem).

¹⁰⁶ FLOWER, L. & HAYES, J. (1981). « A cognitive process theory of writing ». *College composition and Communication*, n° 32, pp. 365-87

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ SAWYER, M. & RANTA, L. (2001). « Aptitude, individual differences and L2 instruction ». In Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, pp. 319–353.

¹⁰⁹ CLAVERIE, B. (2005). « Sciences et pratique des relations à la machine à penser ». Paris, L'Harmattan.

¹¹⁰ <http://chaire-edgar-morin-complexite.essec.edu/>

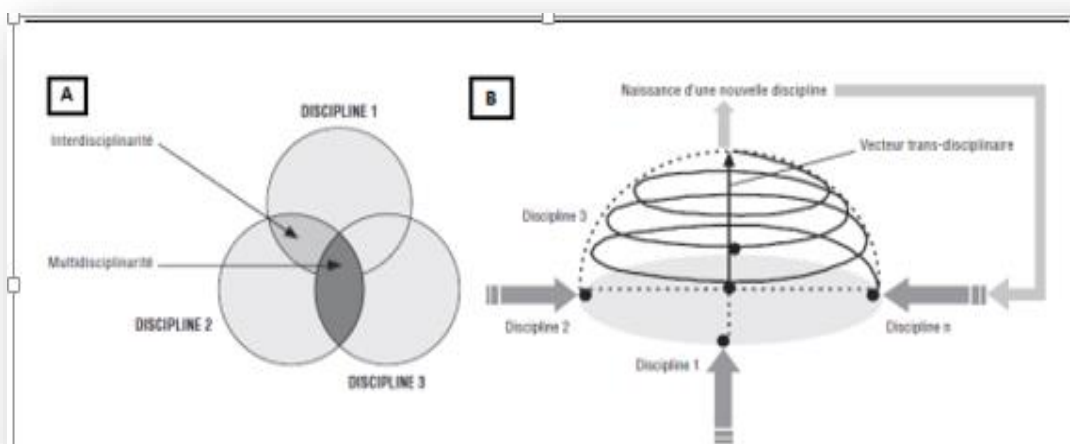


Figure 12 Deux modélisations (A et B) de l'interdisciplinarité, multidisciplinarité et transdisciplinarité (DellaChiesa)

7.Apprentissage et relations transductives

Quand on apprend, on apprend quelque chose : le processus ne peut être séparé de son produit, l'un participe à l'autre. Le savoir ne se réduit pas à un simple contenu à exposer ou à acquérir. Chaque discipline est liée à une façon de connaître, aux modes d'analyse qu'on utilise pour y réfléchir, aux ressources matérielles et humaines dont il faudra se servir comme support de la pensée ou du langage. Cette conception du savoir a des implications importantes pour l'apprentissage, car chaque discipline peut ainsi être conçue comme une culture à part entière. La transductivité telle définie par Simondon¹¹¹ est le postulat qui implique qu'aucun des éléments de cette relation (processus/produit) ne peut exister sans les autres. Dans le domaine de vie, il y a influence de trois relations illustrées par les schémas suivants¹¹² :

¹¹¹SIMONDON Gilbert (1958). Du mode d'existence des objets techniques, Paris, Aubier.

¹¹² NARCY-COMBES Jean-Paul. (2012). « Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes ». In Lutrand-Pezant, B. et al. (dir.). *Les langues dans l'enseignement supérieur - Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* ENEAD/ISorbonne]. Ed. Riveneuve [version numérique,

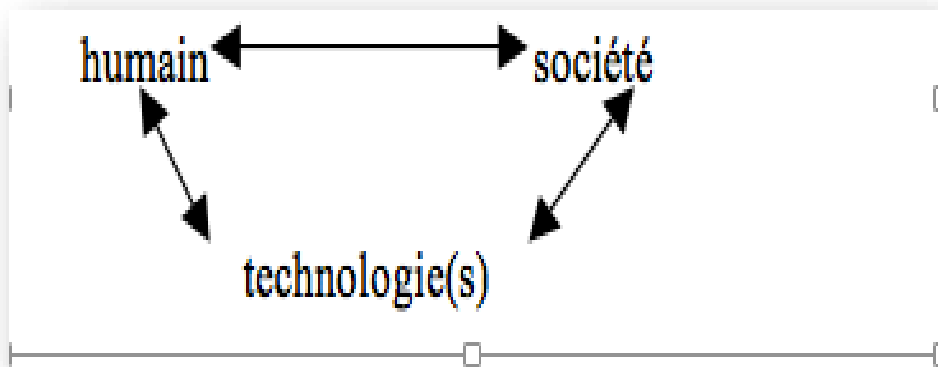


Figure 13 La relation transductive définie par Simondon

Ces auteurs considèrent que le langage serait une technologie. A leurs yeux, l'affirmation peut être débattue. Néanmoins, la relation incite à ne pas oublier que les tâches proposées aux apprenants gagneront à être réalistes, à correspondre à cette relation qu'ils vivent quotidiennement, et à avoir une authentique validité discursive. Narcy-Combes¹¹³ (idem) entre autres postulent une seconde relation transductive à partir de la littérature théorique des sciences du langage :

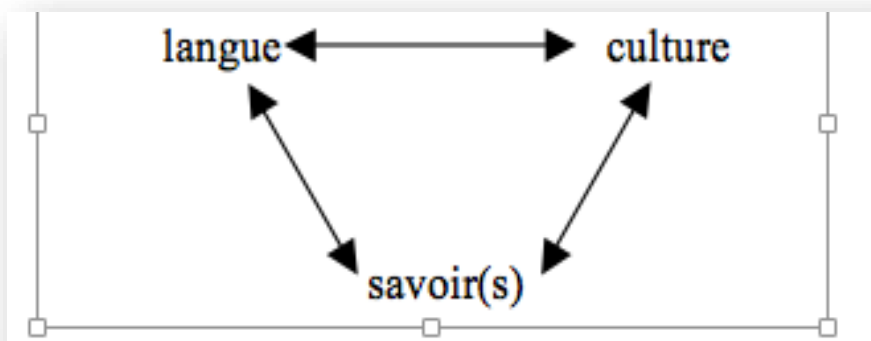


Figure 14 Seconde relation transductive

Cette relation impose d'inclure un contenu qui correspond à un savoir ou à un domaine défini et qui doit être présenté de façon culturellement authentique. Aucun de ces éléments ne peut être conçu en dehors des autres mais il est difficile de ne pas les distinguer car la production langagière ne se fait pas pour elle-même : l'objectif des interactants est d'échanger

¹¹³ Ibid. Narcy-Combes (2004, 2005).

du sens sur un thème, dans un domaine précis. Enfin, une troisième relation peut se concevoir entre parole/discours, langue et langage¹¹⁴.

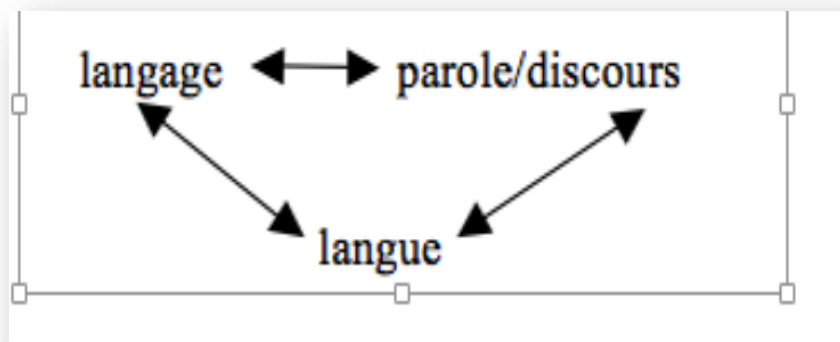


Figure 15 : Troisième relation transductive

Le langage étant la capacité que les humains ont développée pour communiquer et pour comprendre l'organisation de leur environnement. La réalisation physique de ce langage étant la parole ou discours, Les différentes réalisations ont été objectivées d'abord avec une vision du système, puis codifiées avec une vision de l'outil, les langues. Ces descriptions se situent entre un point purement linguistique à un extrême et purement sociolinguistique à l'autre. La transductivité à ce niveau se reflète dans les différences qui apparaissent dans les dénominations dans les diverses « langues ».

En conclusion, le processus mental tel décrit dans les relations transductives n'est plus essentiellement inductif ni déductif, analysant ou synthétisant, mais avant tout transductif, transportant de domaine en domaine un schème, découvrant et instituant des parallélismes. Pour Narcy-Combes et autres (idem), il paraît difficile de dissocier dans ces relations l'apprentissage langagier de celui des disciplines ou des contenus, et il ne paraît moins possible de le faire en dehors du contexte culturel.

A ce niveau d'analyse, il reste à comprendre ce que signifie faculté de langage et production langagière dans un contexte plurilinguisme.

8.Modèleles psycho-cognitifs de la production écrite

8.1.Le modèle de base (1980)

Le modèle princeps de Hayes et Flower¹¹⁵ (1980) s'intéresse plus précisément au scripteur expert. Il considère trois composantes dans l'activité d'écriture. La première se rapporte à

¹¹⁴ Ibid.

l'environnement de la tâche et aux contraintes de l'écriture. La seconde composante concerne la Mlt qui facilite au scripteur de repérer les informations référentielles, le type de texte à produire, la construction d'un plan et les compétences pragmatiques lui permettant d'organiser son action de s'engager dans la production de l'écrit. La troisième composante englobe l'ensemble du procédé afin d'élaborer le message compatible aux idées et la formulation viendra pour corroborer les ébauches préverbaux en production verbale. Les phases de planification, formulation et révision sont supervisées par un système de contrôle (monitor) favorisant l'interaction entre les trois éléments Ollivier¹¹⁶ explique cet espèce de monitor : « une instance générale de gestion des différentes opérations ». Les imbrications entre ces éléments et processus sont représentées dans la figure suivante :

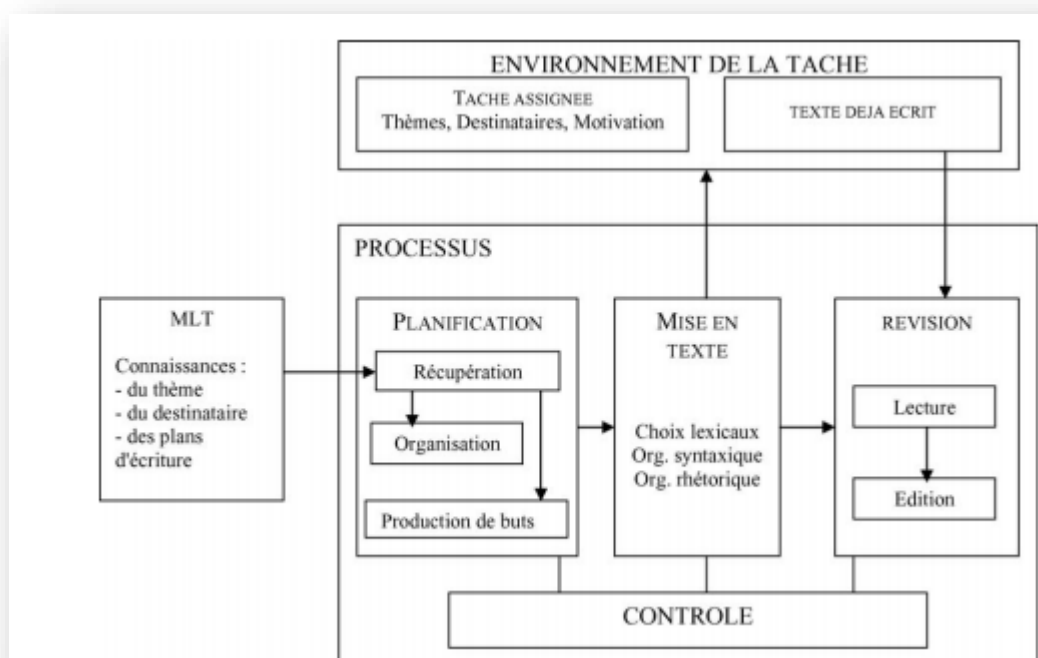


Figure 16 Structure du modèle Hayes-Flower, d'après Claudine Garcia-Debanc (les processus rédactionnels)

Pour Cuq et Gruca¹¹⁷, ce modèle possède trois avantages principaux : la mise en valeur des procédés mentaux qui sous-tendent l'acte d'écrire, la possibilité de faire évoluer la compétence rédactionnelle avec les pratiques et le rôle décisif de la révision qui permet le développement progressif du texte.

¹¹⁵ Op.cit. Flower et Hayes (1980).

¹¹⁶OLLIVIER, C. (2011). « Écriture, autonomie et Internet ». *Les langues modernes*, n° 2, pp. 65-72.

¹¹⁷Op.cit. Cuq et Gruca (2005) p. 186.

8.2. Le modèle révisé de Hayes & Flower (1981)

Dans ce modèle, la phase de planification se compose en trois types de plans concernant le traitement et les contenus :

Le plan « pour faire », qui implique les objectifs rhétoriques et pragmatiques de la rédaction en fonction de l'intention du scripteur et suivant la typologie textuelle (descriptif, narratif, argumentatif, explicatif...)

Le plan « pour dire » organise la cohérence globale du texte à écrire sous forme de brouillon, de notes, de canevas ou de schéma....

Le plan « pour rédiger » permet le contrôle des traitements linguistiques et conceptuelles nécessaires à la production.

Il s'avère que la planification se divise en plusieurs sous- procédés. La génération (generating) permet de rechercher dans la Mlt les idées et les unités de sens. L'organisation (organizing) est impliquée dans le classement des informations. L'établissement de buts (goal settings) a pour mission d'ajuster les traitements en fonction des objectifs des rédacteurs.

La formulation met en évidence deux opérations de traitement. La première se charge d'étayer chaque partie du plan construit lors du processus et la seconde à transformer linguistiquement les contenus de sens.

La révision qui possède plusieurs modalités de fonctionnement comprend le procédé de lecture permettant au scripteur de prendre conscience des incohérences de son texte, puis la correction qui devrait le conduire à pallier les insuffisances identifiées.

Toutefois, au vu de plusieurs critiques, ce modèle ne présente qu'un cadre conceptuel général difficilement mis en place dans un dispositif expérimental¹¹⁸. Son aspect très schématique ne suffit pas à comprendre les mécanismes de chaque étape de l'écriture. En plus, les procédés décrits par ses auteurs semblent plus adaptés à des scripteurs expérimentés. Cependant, la recherche empirique s'y réfère souvent et plusieurs modèles le déclinent pour les apprenants de L2.

8.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1983)

Ces deux auteurs ont décrit les stratégies différentes adoptées par des scripteurs débutants et des scripteurs expérimentés lors d'une activité de production de l'écrit. Les résultats obtenus révèlent que leurs manières d'utiliser les connaissances sont différentes.

Les jeunes scripteurs font appel à la stratégie « de connaissances rapportées » en allant récupérer des connaissances dans la Mlt mais sans pour autant restructurer ni la forme ni le

¹¹⁸LEMAIRE, P. (2006). *Psychologie cognitive*. De Boeck Supérieur, 2e édition.

contenu alors que les rédacteurs experts mettent en œuvre la stratégie de connaissances transformées » qu'ils ont déjà acquises et qui est disponible à partir de 16 ans. Il s'agit d'une stratégie qui se base sur les savoirs antérieurs pour les rendre compatibles avec les contraintes thématiques et pragmatiques induites par la consigne d'écriture. C'est un procédé de résolution de problèmes qui exige un coût cognitif élevé et des compétences de développement en phase de planification et de production liées à la tâche d'écriture.

La figure suivante représente le processus des connaissances transformées comme le considèrent ses auteurs¹¹⁹ :

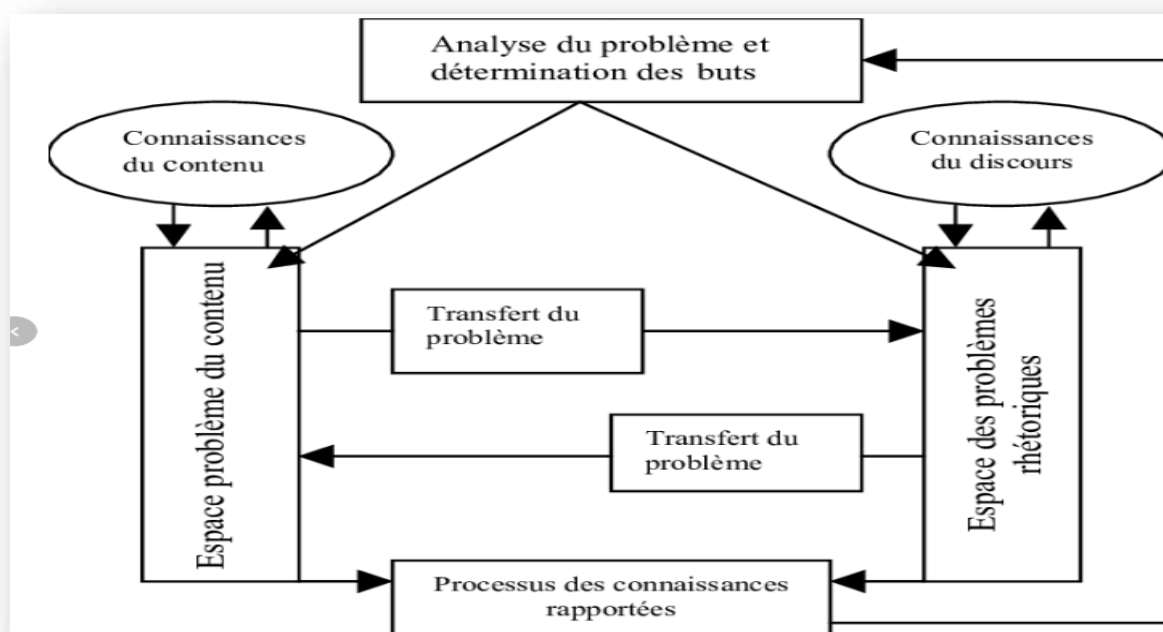


Figure 17 Stratégies de connaissance transformées selon Bereiter et Scardamalia

8.4. Le modèle développemental de Bernonger et Swanson (1994)

Ce modèle a tenté de décrire l'apparition et l'évolution des processus de rédaction chez les novices de 5 à 10 ans. Ces auteurs expliquent que ces procédés se positionnent dans l'ordre chronologique suivant : formulation, révision, planification.

La formulation consiste en la transcription et la création de texte. En effet, dans l'accès à la production, le jeune enfant commence par recopier les lettres alors qu'il ne sera capable de créer un texte qu'une fois le processus de transcription automatisé. La révision est très peu mobilisée chez le jeune scripteur et se limite à des corrections formelles liées à l'orthographe

¹¹⁹ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

et à la ponctuation. Le processus de planification intervient plus tardivement dans le développement des compétences de l'écrit.

8.5. Le modèle de Garrett/ Levelt

Initialement conçu pour la production orale, Levelt l'a développé pour l'étendre à la production de l'écrit. IL s'agit d'un modèle très influent qui s'intéresse à la production des mots et des phrases comme aux rapports compréhension / production. A l'opposé du modèle de Hayes et Flower, celui-ci est fortement psycholinguistique. Le principe qui sous-tend ce travail consiste à prendre comme accès les résultats émanant de la construction conceptuelle d'un message pour donner à ce message une forme linguistique. Cette élaboration se fait en deux phases : le modèle construit en premier lieu une représentation fonctionnelle avec en parallèle une structure grammaticale abstraite (verbe/ sujet de ...) et des éléments lexicaux eux aussi abstraits. Dans un deuxième temps, la structure syntaxique et les formes lexicales sont récupérées pour être envoyées à la production. Ce modèle permet de rendre compte d'un large ensemble de phénomènes expliquant les mécanismes de production qui s'opèrent selon Levelt de manière automatique et modulaire. Ce modèle telle représentée dans la figure ci-dessous a connu de nombreux prolongements essentiellement en ce qui concerne l'accès lexical et son temps temporel.

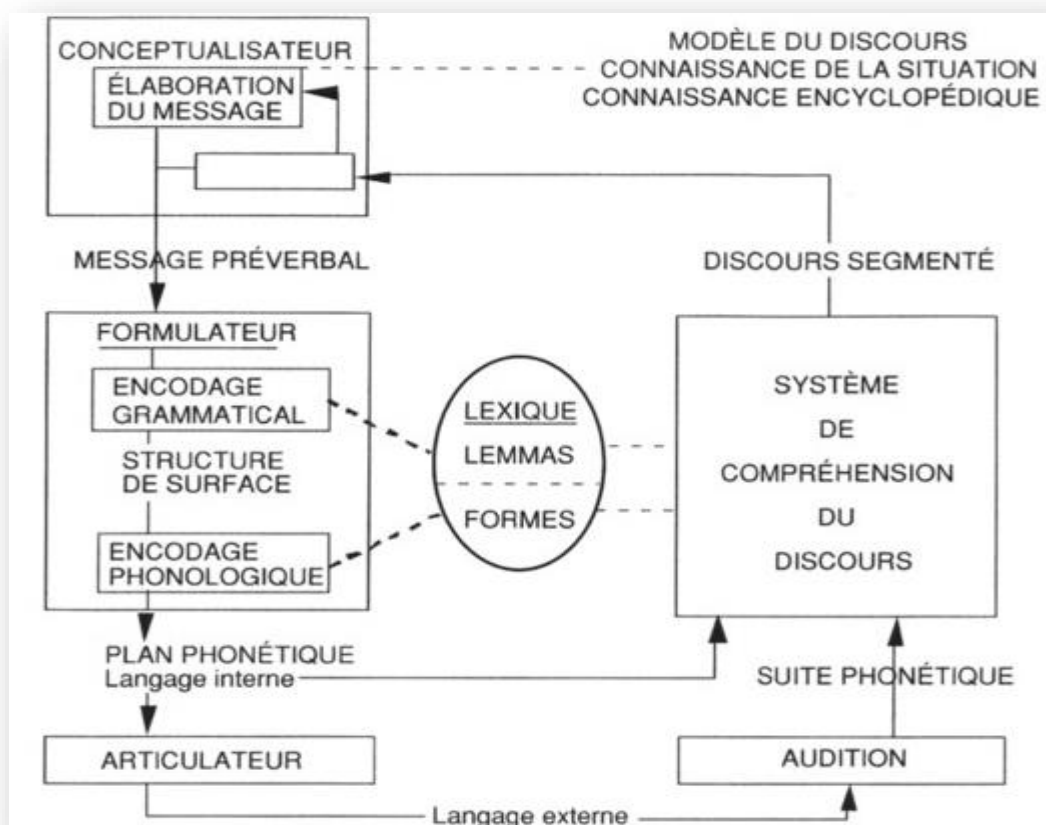


Figure 18 Le modèle Gratt et Levelt

9. Le statut ambigu des modèles en français

Les modèles traités ci-dessus reposent tous sur une conception modulaire et des fonctions autonomes de l'activité de production écrite dont les caractéristiques sont les suivantes :

Tous dissocient des composantes dont chacune reçoit un type de connaissance par exemple sémantique et la transforme en un autre type d'information par exemple lexicale.

Des liens fonctionnels existent entre les composantes et le flux d'information est contraint de se déplacer dans un sens de la composante et pas dans un autre.

Les processus de contrôle qui gèrent le déplacement d'information et évaluent les productions finales sont prévus de manière à établir un compromis entre procédés contrôlés/seriels et procédés automatiques¹²⁰.

En didactique, le problème de transposition et de transfert des pratiques de référence sont l'objet fondamental de la discipline ; l'analyse des écarts entre savoirs à enseigner et savoirs académiques, contenus à enseigner et contenus enseignés effectivement, contenus enseignés et acquis effectifs des élèves. De par leur nature, les modèles ont toujours occupé un statut

¹²⁰Fayol 2002 : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

ambigu en didactique car ils mettent en valeur la dimension prescriptive à la place d'une finalité heuristique¹²¹ et les pratiques enseignantes tendent à les utiliser comme normes à imiter dans une visée praxiologique d'action efficace. Selon des spécialistes¹²², le modèle ne pourra jamais se réduire à un ensemble d'instructions à réaliser successivement, il n'est pas un inventaire linéaire de composantes, et il est nécessairement provisoire.

10. Modèles de la production langagière se référant au bilinguisme

Pour ce qui est des locuteurs plurilingues, plusieurs recherches ont tenté d'expliquer le mode de contrôle des procédés d'activation ou d'inhibition d'une langue dans une situation de communication. Dans les discussions qui suivent, nous allons passer en revue les principes de base de certains modèles en se référant aux synthèses dans Jessner¹²³ et al. Le modèle de Levelt déjà cité est le plus influent car il considère que le traitement langagier se déroule en trois phases successives qui ont lieu dans trois sous-systèmes : le conceptualisateur, le formulateur et l'articulateur. Les intentions communicatives prennent naissance dans le conceptualisateur qui permet l'accès aux connaissances extralinguistiques et se transforment par la suite en message préverbaux. Une fois les messages transmis au formulateur, celui-ci assume deux fonctions : l'encodage grammatical qui permet de construire une structure de surface, et l'encodage phonologique qui utilise la dite structure pour produire un plan phonétique envoyé à l'articulateur. De ce fait, les locuteurs gèrent leur production par le biais d'un système d'auto-contrôle qui est mis en application aussi sur la parole intériorisée. Les étapes mentionnées dans ce modèle concernent également la production écrite objet de notre recherche. De Bot et Clyne¹²⁴ tenteront plus tard une adaptation fondée sur l'alternance codique et mettent l'accent sur l'importance d'intégrer les degrés de mélange des codes à tous les niveaux linguistiques. De Bot prend en compte différents paramètres comme la compétence, la typologie des langues et conclut que l'emploi de L2 n'est pas obligatoirement subordonnée à L1. Pour le lexique, il formule l'hypothèse que les unités lexicales forment un lexique mental commun mais que certaines sont liées plus fortement entre elles. Ce cette

¹²¹Op. cit. Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002).

¹²²GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.

¹²³JESSNER, U. (2008). « Teaching third languages: Findings, trends and challenges ». *Language Teaching*, vol. 41, issue 1, Cambridge University Press, pp. 15–56.

¹²⁴DE BOT, K. (2004). « The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, vol. 1, issue 1, pp. 17-32.

manière, se forment des chaînes de mots associés d'où résulte la conception des langues en tant que sous-ensembles de connaissances lexicales.

Le modèle de Green¹²⁵, basé sur le principe d'activation/ inhibition, viendra s'ajouter à la recherche de la production des locuteurs en situation plurilingue.

La première conclusion de Green est que le locuteur bilingue active les langues de son répertoire à des niveaux différents. Une langue est activée au niveau supérieur lorsqu'elle est sélectionnée et devient source de la production de l'énoncé. De cette manière, dans une telle situation de communication, une langue peut être sélectionnée en contrôlant la production, active en jouant un certain rôle dans le procédé, dormante ou stockée dans la Mlt sans participer au processus.

Pour sa part, F. Grosjean¹²⁶ suppose que la situation de production plurilingue met en place un mode langagier (language mode) responsable de l'état d'activation des langues du locuteur et les mécanismes de son traitement à un moment donné. Sous contrôle de ce mode langagier, le locuteur choisit la langue de base ou la langue la plus active et décide combien de langues il va utiliser. Les langues ou le répertoire non sollicités seront désactivés mais des alternances codiques ou emprunts peuvent se produire.

En dépit des apports considérables, ces modèles de la recherche en bilinguisme sont à valider pour les locuteurs plurilingues car ils ne traitent de la production langagière que dans le mode initial créé par Levelt (idem). La recherche moderne en psycholinguistique postule aujourd'hui que la production langagière se fonde surtout sur la notion de blocs lexicalisés selon la théorie des deux modes¹²⁷. La compréhension des fondements psycholinguistiques du plurilinguisme est importante pour la modélisation de l'apprentissage, ce qui remet en cause les propositions basées sur l'approche linéaire

11.Synthèse et positionnement

Les réflexions développées ce-dessus sur le fonctionnement des modèles de production langagière en situation monolingue ou plurilingue nous amènent à dire qu'il est quasi impossible de concevoir les processus linguistiques des locuteurs isolés du stockage des données dans le cerveau. Ces discussions tendent à confirmer sur l'existence de zones communes de stockage et de traitement pour les toutes les langues et sur tous les niveaux. Par

¹²⁵GREEN, D. (1986). « Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals ». *Brain and Language* n°27, pp. 210-223.

¹²⁶ Op. cit. Grosjean 2001: cité dans Jessner 2008 p: 22

¹²⁷LOWIE, W. & VERSPOOR, M. (2011). « The dynamics of multilingualism. Levelt's speaking model revisited ». In Schmid, M. & Lowie, W. (eds). *Modeling Bilingualism : From Structure To Chaos : In Honor Of Kees De Bot*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 267-288.

ailleurs, Les mêmes réflexions tendent à confirmer que l'apprentissage de la langue n'est pas un fait purement linguistique et il paraît difficile de dissocier dans ces relations l'apprentissage langagier de celui des disciplines ou des contenus, et il nous paraît moins possible de le faire en dehors du contexte culturel.

Nous avons traité également de la production non conformes à la norme et définit le concept d'activation partielle d'une autre langue que celle attendue en tant que phénomène émergeant du contact entre les langues connues conues et la L2. Dans la suite de notre travail, c'est-à-dire dans la production écrite des apprenants, nous allons exploiter ce pricncipe à des fins pédagogiques et lors de la préparation des tâches. Nous nous appuierons largement sur le potentiel de l'input plurilingue et le repérage des caractéristiques saillantes qui présentent des analogies et des contrastes afin de trouver d'optimiser la compétence des apprenants et particulièrement ses aspects discursifs et pragmatiques.

DEUXIEME PARTIE

DEUXIEME PARTIE: ENVIRONNEMENT DE LA RECHERCHE ET METHODOLOGIE

Cette partie « Positionnement méthodologique » a pour but de situer sur un même paradigme de connaissance nos repères théoriques et le choix de mener une recherche – intervention¹²⁸ sur le développement de la production écrite (PE) en français L2, en particulier ses aspects discursifs et pragmatiques. Ce choix étant motivé d’une part par les résultats des recherches produits dans ce domaine de contenu et par le terrain champ analytique de notre expérience d’enseignement. A ce titre, produire une connaissance en didactique des langues et des cultures signifie pour l’enseignant comprendre sa relation à son environnement et se comprendre soi-même afin d’identifier des phénomènes, les classer, leur attribuer en relation d’interaction et d’interdépendance dont l’explication des rapports de cause/conséquence¹²⁹. Il serait pour le moins naïf, en tout cas biaisé (sur les plans éducatifs, sociaux, éthiques) de mener une recherche participative sans s’interroger sur ce qu’est cette recherche elle-même, quels sont ses tenants et ses aboutissants. Narcy-Combes¹³⁰ explique de manière organisée les principes théoriques et méthodologiques pour qu’une recherche soit satisfaisante et susceptible de subir une validation scientifique dans la communauté de recherche. Mettre en place un cadre méthodologique revient alors à inscrire ce travail dans une certaine façon de poser les questions, de définir les phénomènes, objets, notions envisagés au départ de la recherche et telles annoncées dans le positionnement théorique. Plusieurs modèles ont été proposés afin de mettre en évidence les composantes de la production écrite. Les premiers modèles défendaient une structure linéaire alors que les plus récents développent le caractère récursif de l’écriture. Toutefois, rare sont les exemples qui tentent d’expliquer les processus de l’écrit en L2 en encore moins dans une situation de l’apprenant/ locuteur plurilingue. Nous essaierons de voir dans quelle mesure les modèles existants sont compatibles avec l’environnement de notre recherche. Nous nous poserons également la question de la transposition didactique

¹²⁸CLERC, S. (2015). « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-122

¹²⁹GERMAIN Claude. Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). In: *Histoire Épistémologie Langage*, tome 17, fascicule 1, 1995. Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe siècle) sous la direction de Jean-Louis Chiss et Daniel Coste. pp. 115-141

¹³⁰ Op.cit. NARCY-COMBE. (2013).

de ces modèles au public de notre expérience, les applications pédagogiques dans un milieu plurilingue. La question de l'écrit ne peut ignorer une discussion sur les genres, l'articulation lecture-écriture, La réflexion sera portée à plusieurs niveaux de liens entre les problèmes d'ordre linguistiques, psychologiques et culturels d'une part puis les paramètres translangagiers, transculturels et disciplinaires à produire du discours écrit. Il s'agit d'une croisée que des auteurs appellent la multicompétence langagière¹³¹. De manière plus concrète, nous portons nos questions de production langagière au regard d'un cadre méthodologique pluriel pour mesurer la ou les applications /effets possibles des dispositifs appuyés par les technologies numériques sur l'autonomie des apprenants en production écrite.

¹³¹ Op.cit. Herdina&Jessner, (2006) Cenoz&Gorter. (2011)

CHAPITRE V. CADRE DE FONCTIONNEMENT POUR DEVELOPPER LA PRODUCTION ECRITE EN L2

1. Résumé

En dépit des informations importantes dont nous disposons au sujet de la manière dont les scripteurs composent des textes en L2, il en est beaucoup moins au sujet de l'apprentissage et des techniques d'enseignement qui peuvent favoriser l'amélioration de la production écrite en L2. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2 s'inspire souvent des conceptions développées pour la L1. Dans une telle perspective, Myles¹³² résume les activités à privilégier de la manière suivante :

By incorporating pre-writing activities such as collaborative brainstorming, choice of personally meaningful topics, strategy instruction in the stages of composing, drafting, revising, and editing, multiple drafts and peer-group editing, the instruction takes into consideration what writers do as they write.

Néanmoins, pour les apprenants en L2, il faudrait plus d'étayage à cause de leurs compétences limitées et non stabilisées dans cette langue. Ce besoin est cardinal à l'étape de révision qui nécessite la prise en compte des facteurs socio-cognitifs et le rôle de l'erreur car ce sont les facteurs dont l'effet est essentiel pour le développement de l'écriture en L2 (*id.*). De surcoût, l'enseignement/apprentissage de langue est souvent ancré dans une culture éducative qui a ses traditions et conventions. L'approche didactique décrite par Myles reflète surtout la culture éducative américaine où la composition en L1 a des traditions de ce genre. Dans notre pratique au sein de l'école marocaine, nous sommes confrontés aux différences entre cette approche et celle de la culture éducative de L1 imprégnant les apprenants qui sont tous issus d'une culture où la tradition de l'écrit est considérée plutôt comme un acte individuel dans les systèmes scolaires et les pratiques d'écriture collaborative et de rédaction de versions multiples sont plutôt rares. Pour Cuq et Gruca (2005 : 184) la compétence de production écrite en L1 est liée étroitement à celle en L2. Les auteurs précisent aussi que l'enseignement de la production écrite a été longtemps guidé par la préoccupation de « la grammaire de la phrase simple ou complexe ». Les exercices d'écriture étaient surtout utilisés « dans une perspective normative et évaluative », c'est-à-dire pour contrôler les connaissances

¹³²MYLES, J. (2002). « Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts ». *Teaching English as a second or foreign language* [Online], vol. 6, n° 2, <http://tesl-ej.org/ej>

linguistiques. Aujourd'hui, les pratiques se sont orientées vers « la grammaire de texte : maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique¹³³ etc. » Ils suggèrent que l'une des pistes qui pourrait faciliter l'apprentissage de la PE de manière globale et systématique dès le niveau élémentaire est l'articulation des activités de lecture et d'écriture.

2.Processus rédactionnels articulation lecture-écriture

Plus qu'un phénomène d'articulation, les rapports entre lecture et écriture semblent entretenir une relation d'interaction. Néanmoins, pour appréhender ces rapports deux options méthodologiques se présentent avec chacune sa propre logique, ses constats et ses propositions. Dans les pratiques enseignantes, le vecteur commun des deux choix est qu'ils favorisent une interaction forte entre les deux activités et les enseignants ont intérêt à alterner les options pour varier les modes d'appropriation des savoirs¹³⁴. La première prend appui sur l'écriture pour aller vers la lecture. On pourrait par exemple demander aux apprenants de rédiger un texte à partir d'une consigne mettant en évidence une situation-problème (idem) que l'on cherchera à résoudre par un procédé d'aller-retour entre écriture et lecture des textes sélectionnés au préalable en fonction d'un objectif bien défini. Cette démarche a l'avantage de la clarté et de l'efficacité puisqu'elle installe les ressources en fonction des besoins de l'élève et précise les objectifs de l'activité. Cependant, elle appréhende l'écriture comme un acte de production alors que la lecture reste un acte de réception. En outre, en réduisant la portée de lecture, elle risque d'occulter le plaisir de lire et de sensibiliser à l'esthétique du texte en se limitant à des textes particulièrement courts. La seconde option part de la lecture sans savoir ce qui va s'y jouer. Elle engage la dimension émotionnelle, subjective et affective de la lecture en la considérant comme un acte de ré-énonciation qui engage le lecteur à ce qu'il lit. Cette approche risque la déperdition en chemin des figures rhétoriques et des moules interprétatifs. En conclusion, les deux activités sont intimement liées et il est difficile de lire sans écrire sa lecture et d'écrire sans avoir recours à la lecture. Il s'agit d'une interaction où

la lecture s'écrit et où l'écriture prolonge la lecture dans un suivi où les champs de compétence production-réception se côtoient et frôlent les frontières.

¹³³Op.cit. Cuq et Gruca (2005). p. 186.

¹³⁴Eric BARJOLLE : « *Lier lecture, écriture et oral : en lisant en écrivant* ». URL : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/onl_lecture_college04.pdf

3. Didactique de la production écrite en L2

En dépit des informations importantes que nous procurent les modèles d'écriture sur la manière dont les scripteurs produisent des textes en L1, il en est beaucoup moins au sujet de l'apprentissage et des techniques d'enseignement qui peuvent favoriser l'évolution de la production écrite en L2. Se référant à Cumming¹³⁵ qui indique que les difficultés viennent surtout de la complexité des configurations variables liées à l'expérience et aux connaissances déjà acquises des apprenants de L1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2 s'inspire souvent des conceptions développées pour la L1. Dans une telle perspective, la situation d'écriture et la consigne chez les apprenants de L2 aurait besoin de cerner plus les enjeux textuels et sémantiques. Apprendre à écrire en L2 et à fortiori dans un genre scolaire ne peut se faire sans en appréhender la typologie, ni les règles explicites ou implicites. Pour adapter une situation d'écriture aux apprenants il est nécessaire de mobiliser et combiner plusieurs connaissances. L'inventaire des connaissances peut aller du geste graphomoteur à l'orthographe et ses régularités, puis les ressources disponibles pour alimenter le lexique avec le vocabulaire qu'ils emploient à l'oral et qu'ils tirent de leur lecture, ensuite la syntaxe qui participe à la construction des mots, et enfin l'énonciation et la cohérence du discours produit.

Pour résumer, disons que les apprenants en L2 ont besoin d'un d'étayage plus cadré afin de stabiliser leurs connaissances dans cette langue.

Myles¹³⁶ résume les activités à privilégier de la manière suivante :

“By incorporating pre-writing activities such as collaborative brainstorming, choice of personally meaningful topics, strategy instruction in the stages of composing, drafting, revising, and editing, multiple drafts and peer-group editing, the instruction takes into consideration what writers do as they write. Attention to the writing process stresses more of a workshop approach to instruction, which fosters classroom interaction, and engages students in analyzing and commenting on a variety of texts. The L1 theories also seem to support less teacher intervention and less attention to form (idem).”

Cependant, les apprenants de L2 ont besoin d'un étayage plus ciblé en raison de leurs compétences limitées et non stabilisées dans cette langue. Ce besoin est particulièrement important à l'étape de révision qui nécessite de prendre en compte les facteurs socio-cognitifs et le rôle de l'erreur car ce sont les facteurs dont l'effet est essentiel pour le développement de l'écriture en L2 (idem). Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage d'une langue est toujours

¹³⁵ CUMMING, A. & RIAZI, A. (2000). « Building models of adult second-language writing instruction ». *Learning and Instruction*, n° 10, pp. 55–71.

¹³⁶ Op.cit. Myles, J. (2002).

inscrit dans une culture éducative qui a ses traditions et ses conventions. L'approche didactique décrite par Myles reflète surtout la culture éducative américaine où la composition en L1 a des traditions de ce genre. De surcroît, le besoin s'avère particulièrement tangible en phase de révision car une étape qui met en jeu les facteurs socio-cognitifs et le rôle de l'erreur dans le développement de l'apprentissage.

D'autre part, la tradition de la production de l'écrit est souvent inscrite dans un entourage culturel et éducatif. Les approches didactiques des langues étrangères sont imprégnées de culture occidentale et française où l'usage de l'écrit est beaucoup plus courant que dans la tradition marocaine de culture surtout orale. Pour Cuq et Gruca¹³⁷ la compétence de production écrite en L1 est liée étroitement à celle en L2 : La didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle. Les auteurs mentionnent également que l'enseignement de la production écrite a été longtemps appréhendé par le souci de « *la grammaire de la phrase simple ou complexe* » (Idem). Ce qui transformait la production de l'écrit en un simple contrôle des connaissances linguistiques alors que la visée aujourd'hui des pratiques récentes est de saisir les niveaux pragmatiques, énonciatifs et communicatifs de l'écrit. Une des possibilités pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la production écrite de manière plus globale et systématique dès le niveau débutant est l'articulation des activités de lecture et d'écriture. Pour dépasser le niveau des structures de surface, il est nécessaire de choisir les textes supports en fonction de leurs caractéristiques typologiques.

Nous émettons l'hypothèse que les pratiques plurilingues permettent de réactiver des connaissances antérieures et de repérer les ressemblances et les différences au niveau typologique des textes. Cet input peut servir également de base de comparaison entre les instances (blocs lexicalisés) qui ont une fonction pragmatique dans un discours donné. Par ailleurs, des recherches ont mentionné que la construction de l'apprentissage autour du travail sur « un authentique contenu, disciplinaire, scientifique, littéraire, artistique ou autre » est favorable à la performance en L2 et peut accélérer le processus d'apprentissage de la langue L2¹³⁸. Toutefois, nous pensons que la l'introduction de l'input ne suffira pas à cette fin. Comme l'affirme Narcy-Combes¹³⁹ (idem): « *apprendre à écrire ne se résume pas à acquérir*

¹³⁷Op.cit. Cuq et Gruca (2005). p. 184.

¹³⁸NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.

¹³⁹Ibid.

une somme de savoirs techniques – linguistiques et rhétoriques –, mais consiste aussi à s'insérer dans un réseau d'interactions diverses, à définir des intentions et à anticiper les réactions de futurs lecteurs, à utiliser les textes qu'on a lus, à exercer une activité critique sur les textes des autres ». Il est donc nécessaire de compléter l'input par un feedback de la part de l'enseignant et des tuteurs et par la discussion et la négociation avec les pairs à des moments spécialement conçus au sein du dispositif d'apprentissage. Ces interventions visent le niveau communicationnel, cognitif, linguistique, affectif et parfois touchant même les compétences transversales. Le tableau ci-dessous résume quelques études qui nous semblent intéressantes pour les objectifs de notre recherche¹⁴⁰.

4.Pratiques enseignantes en production d'écrit L2

L'avènement des TIC a multiplié les études empiriques centrées sur un aspect ou un autre de l'enseignement de la production écrite. Le rôle de l'input de la rétroaction ou l'interaction des différents types d'aide à l'écriture souvent avec un support technologique.

Tableau 2 Apprendre à écrire: l'apport des nouvelles technologies

Études	Tâche	Input	Interaction	Aides à l'écriture	Langue(s)/ niveau
J.-P. Narcy-Combes (2005a)	Rédiger des condensés de textes	Articles	Non	Copier-coller d'éléments pertinents ; nécessité de centre de ressources et de micro-tâches	Anglais L2 (domaine Lansad)
Bussi ère et J.-P. Narcy-Combes	écrire un journal de bord de voyage (simulation)	non	échanges par petits groupes à toutes les étapes de la production	traducteurs (Google traduction et Reverso) et	espagnol L2 (niveau A2)

¹⁴⁰Revue Française de Linguistique Appliquée, <http://www.rfla-journal.org/>

(2014)				dictionnaire (<i>Larousse</i>) en ligne	
Elola (2010)	écrire des essais argumentatifs sur une page wiki (<i>PB wiki</i>)	brouillons et discussions échangés entre les apprenants	discussion collective lors de la planification ; collaboration en binôme par chat en L2 lors de la planification et de la révision	feedback fourni pour le brouillon	espagnol L2 (niveau avancé)
Freier muth (2005)	écrire des rapports professionnels (simulation)	glossaires rédigés par les étudiants	rédaction par petits groupes	non précisé	anglais L2 (étudiants, 2 ^e année)
Loisy et al. (2011)	création de blogues personnels pour argumenter sur des sujets choisis librement / interaction sur forum	productions publiées et accessibles à tous	commentaires des pairs	non précisé	FLE (master 1)
Chambers (2010)	Ecrire des textes scientifiques	corpus et concordances	non précisé	recherche dans le corpus ou consultation de lignes de concordance pour réviser ou formuler	français L2 (niveau avancé)

Schaeffer-Lacroix (2010)	rédiger 3 textes pour un site touristique fictif	mini-corpus Visites guidées et Livre d'or	Non	recherche dans les corpus et consultation de lignes de concordance pour réviser ou formuler	allemand L2 (élèves, 4 ^e année)
Foucher et al. (2010)	rédiger un guide touristique de Chypre	extraits de guides du routard	échanges avec les tuteurs lors de la rédaction et la révision	séances de clavardage avec les tuteurs et forums	français L2 (étudiants de niveau A2-B1)
Mangenot et Phoungsub(2010)	rédiger différents types de textes (carte postale, recette de cuisine etc.)	textes modèles fournis par le logiciel	commentaires des textes (version finale) publiés sur le forum	aides par incitations avec le logiciel <i>SribPlus</i>	français L2 (étudiants de niveau B1-B2)
Ollivier (2010)	rédiger un article pour <i>Wikipedia</i>	analyse d'articles existants	amélioration des textes par d'autres internautes	service de correction <i>Orthonet</i>	français L2 (étudiants de niveau B1+)

Comme observé, les activités d'écriture portent soit sur les écrits académiques comme l'article scientifique, le rapport, l'essai, soit les types d'écrit se rapportant à une tâche sociale, un projet pédagogique ou une simulation. Le public concerné par les premières tâches appartient au niveau avancé des étudiants et les secondes tâches de nature socioculturelles visent un public de niveau intermédiaire. Une partie des études proposent un input particulièrement élaboré pour le public et la tâche, comme des textes qui peuvent servir de modèles afin de repérer la cohérence textuelle et certains éléments qui caractérisent le genre

donné. D'autres, passent par les brouillons produits par les apprenants eux-mêmes afin de repérer les problèmes et de s'entraider à y remédier. L'interaction est présente souvent et fait partie de la médiation pour produire les textes : les apprenants discutent en binôme, par petits groupes, avec des tuteurs (locuteurs natifs ou non) ou bien collectivement avec l'enseignant-tuteur. Elle a lieu surtout en phase de révision mais parfois, lors de la rédaction ou de la planification. Dans les deux dernières études, il s'agit d'une rétroaction évaluative de la part des pairs ou de lecteurs réels du produit publié en ligne.

Comme on voit, les supports de médiation à l'écriture sont avant tout technologiques : copier-coller, traducteurs et dictionnaires en ligne, corpus et concordanciers, logiciel semi-tutoriel ou clavardage. Elles font partie du dispositif conçu par les enseignants (-chercheurs) et les tuteurs qui assurent le suivi à toutes les étapes de la tâche. Cemin faisant, les phases d'échange et de travail individuel alternent et l'apprenant a la possibilité d'écrire un brouillon, de recevoir les commentaires des pairs et de l'enseignant, de recourir aux aides fournis par les outils technologiques avant de rédiger une dernière version du texte qui gagne à être partagé avec des lecteurs réels. L'objectif de ces expérimentations est la co-construction de la compétence de production écrite et l'autonomisation progressive des apprenants.

Les protocoles d'expérimentation et les résultats obtenus ces exemples nous interpellent à plusieurs niveaux :

- Les tâches proposées sont ancrées dans des situations de la vie réelle ou simulée et qui visent la publication ou le partage avec d'autres apprenants ;
- Les ressources sont réduites mais utiles à la réalisation de la tâche ;
- Les démarches de travail alternent les moments de production individuelle, en binômes, en groupe ou collectivement.
- Des retours sous forme d'auto-correction à la place d'un système d'évaluation pour sanctionner.

5.Aspects pragmatiques et discursifs de la production écrite en L2

La recherche en sciences du langage distingue souvent les dimensions discursives et pragmatiques en créant des liens entre elles. En didactique, les recherches sur la compétence de communication mentionnent plusieurs modèles de celle-ci qui résultent du transfert des recherches en sociolinguistique. On s'est intéressé surtout à l'analyser de ces éléments pour notre recherche, nous nous intéressons en particulier à l'apport de domaines qui traitent de ces dimensions dans une perspective comparative interlinguistique et interculturelle.

5.1.Composantes discursives

De ce point de vue, produire de l'écrit nécessite la connaissance des conventions des genres et des types de l'écrit pour les apprenants à tous les niveaux. Bien que le public de notre expérience possède des compétences avancées en L1, elles ne sont pas souvent suffisantes pour entamer un type d'écrit en L2 et il s'avère que ces compétences ne sont pas directement transmissibles d'une langue à une autre.

Le CECR met l'accent sur l'aspect discursif de l'enseignement/ apprentissage des langues et définit nettement la notion de texte et de discours. Le texte est défini¹⁴¹ comme « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/ apprenants reçoivent, produisent ou échangent ». Le texte est donc appréhendé comme objet ou comme visée, comme produit ou activité dans un processus en cours de la réalisation d'une tâche ». Cette définition couvre celle du discours et réduit énormément la distinction classique de nombreux auteurs en sciences du langage pour qui le discours équivaut au texte avec les conditions de production alors que le texte équivaut au discours sans les conditions de production. La distinction classique considère le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même. Cuq¹⁴² considère que les différences terminologiques sont issues du fait du fondement théorique qui sous-tend les horizons des différentes études : analyse du discours, linguistique textuelle, psychologie du langage etc. Cuq (idem) mentionne que la question de la typologie des textes et des discours n'est pas tranchée et qu'il existe plusieurs classifications. L'objectif en production de l'écrit reste de mobiliser la compétence communicationnelle du locuteur de L2 pour l'inscrire dans l'activité discursive appropriée.

Néanmoins, des études en rhétorique contrastive¹⁴³ montrent que les apprenants de L2 transfèrent leurs traditions rhétoriques et certaines traditions orales de L1 à L2. En adoptant le cadre théorique de J.-M. Adam, sont examinés cinq aspects textuels Adam¹⁴⁴ pouvant illustrer les variations rhétoriques de point de vue de la linguistique textuelle : la continuité, la discontinuité et les trois dimensions d'une proposition-énoncé. Entre L1/ L2 sont observées cinq différences fondamentales :

- L'intensité de la cohésion.

¹⁴¹Conseil de l'Europe, (2001). p : 75.

¹⁴² Op.cit. Cuq (2003). P. 73.

¹⁴³ La rhétorique contrastive étudie les différences rhétoriques d'une langue-culture à l'autre. Initiés par Kaplan (1966), les travaux de ce domaine attribuaient d'abord les différences de performance en L2 à l'écrit aux différents modèles de pensée. Plus tard, ils commencent à rapporter ces différences aux conventions des différentes cultures éducatives (Hidden 2008)

¹⁴⁴ADAM, J.-M. (2001). « Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui 'disent de et comment faire'? ». *Langages*, no 141, pp. 10-27.

- La fonction référentielle plus au moins explicite au référent.
- La prise en charge énonciative.
- La valeur illocutoire des énoncés.
- L'usage de la segmentation textuelle.

5.2. Composantes pragmatiques de la production écrite

Des études récentes dans le domaine de la pragmatique comparée¹⁴⁵ font le point sur le fait que chaque langue guide son scripteur et son lecteur par rapport aux normes et aux conventions pragmatiques qui sont d'usage dans le code de la langue L1. Ces choix délibérés ne seront pas évidents pour le scripteur qui écrit dans la langue seconde. Depuis 1987, plusieurs recherches ont examiné les différences de convention dans les productions écrites d'étudiants arabes écrivant des textes informatifs en anglais, des étudiants chinois écrivant en anglais, ou japonais rédigeant en anglais. Pour résoudre ces problèmes contrastifs au niveau rhétorique et pragmatique, les chercheurs ne sont pas d'accord à ce sujet et pensent que ces différences ne peuvent s'atténuer qu'en fonction de l'évolution de la compétence langagière dans la langue cible. Les études qui incluent le rapport français-arabe ne sont pas nombreuses et concernent des aspects restreints de l'acte de langage comme le travail mené par Orechionni¹⁴⁶. Le tableau ci-dessous résume les études reconstruites à ce niveau :

Tableau 3 Synthèse de recherches en pragmatique comparée et rhétorique contrastive entre L1/ L2

Études	Aspects discursivo-pragmatiques étudiés	Langues-cultures
Jenkins et Hinds (1988)	correspondance commerciale	français et anglais (États-Unis)
Vassielva (1998), Breivega et al. (2002)	articles scientifiques (présence de l'auteur)	français, anglais, bulgare, russe, allemand, norvégien
Von Münchow (2007)	discours indirect dans les forums	français et anglais
Lyster (1994)	vouvoiement et tutoiement	français et anglais

¹⁴⁵ La pragmatique comparée étudie les phénomènes en analysant des données obtenues indépendamment dans deux ou plusieurs langues-cultures, tandis que la pragmatique interculturelle examine des données recueillies dans l'interaction entre individus de différents groupes culturels (cf. Trosborg 2010).

¹⁴⁶ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2010). « Pour une approche contrastive des formes nominales d'adresse ». *Journal of French Language Studies*, vol. 20, issue 1, pp. 3–15

	(lettres formelles et messages personnels)	(Grande Bretagne, Canada, Australie, États-Unis)
Leńko-Szymańska (2008)	emploi des connecteurs dans les essais	anglais, français, russe et autres langues
Tréguer-Felten (2010)	communication écrite professionnelle (code éthique en entreprise multinationale)	français et anglais (États-Unis)
Cislaru (2010)	violence verbale (énoncés malédictifs sur Internet)	français et anglais
Hidden (2011)	variabilité culturelle des genres à l'écrit (argumentation : dissertation en français vs essai en anglais)	français et anglais
Béal (1993)	interaction en contexte professionnel (stratégies conversationnelles)	français et anglais (Australie)
Geis et Harlow (1996)	expression de la politesse	français et anglais (États-Unis)
Peeters (1997)	normes et conventions conversationnelles, malentendus (salutations, questions, remerciement)	anglais (Australie) et français
Kilani-Schoch (1997)	normes et conventions conversationnelles, malentendus (salutations, prise de congé, ouverture de conversation, métaphores, remerciements, tutoiement et vouvoiement, compliments)	français (Suisse) et autres L/C (Russie, Albanie, Italie, Argentine, Hongrie)
Liddicoat et Crozet (2001)	normes et conventions conversationnelles	français et anglais (Australie)
Lyster (1994),	vouvoiement et tutoiement	français et anglais

Dewaele (2004, 2002), Lyster et Rebuffot (2002), Liddicoat (2006), Kinging (2008), van Compernelle, Williams et McCourt (2010)	(situations d’immersion, d’apprentissage, d’interaction orale et par tchat)	(Grande Bretagne, Canada, Australie, États- Unis)
Crawshaw, Culpeper et Harrison (2010)	Plaintes	français et anglais
Kerbrat-Orechionni (2010)	Formules nominales d’adresse	français, arabe et anglais (Grande Bretagne, États-Unis)
Béal et Traverso(2010)	Salutations et ouverture de conversation	français et anglais (Australie)
Mullan (2010)	expression de l’opinion (la fonction de <i>I think</i> , je pense, je crois et je trouve)	français et anglais (Australie)

Les études comparatives du français à l’anglais sont nombreuses par rapport à celles du français arabe. Ajoutons à cela que les résultats des études ne s’appliquent qu’aux étudiants de niveau avancé sur des écrits se rapportant la correspondance formelle et informelle, de même qu’aux formes de communication médiatisée par ordinateur.

5.3. La production écrite dans un cadre plurilingue

A ce niveau de la réflexion, il nous semble pertinent de rassembler dans un cadre commun les dimensions pragmatiques et discursives de la PE de point de vue plurilingue. Comme citée dans la définition du CECR (idem), la compétence langagière est appréhendée de par son aspect discursivo-pragmatique qui inclut la perspective interculturelle de l’apprentissage des langues. Rost-Roth¹⁴⁷ focalise sa recherche sur cette dimension en précisant qu’il faut prendre en considération l’analyse comparative et contrastive des conventions culturelles de la langue-culture cible et des langues-cultures déjà acquises par les apprenants. Les différences sont saillantes particulièrement au niveau des entrées qui correspondent au domaine communicatif et ses fonctions langagières (salutations, remerciements, excuses etc.),

¹⁴⁷ROST-ROTH, M. (2004). « Promotion des compétences interculturelles dans l’enseignement de la langue tertiaire – l’allemand après l’anglais ». In HUFSEIN, B. ET NEUNER, G. *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d’une langue tertiaire – l’allemand après l’anglais*. Editions du Conseil de l’Europe, pp. 53-86.

soit des conventions génériques (CV, textes scientifiques, argumentation), soit encore des caractéristiques des discours interactifs (signaux de la part des auditeurs, stratégies de résolution de problèmes). On observe par exemple, des différences dans le degré d'atténuation, de formalité, de redondance dans différentes formules ayant une fonction pragmatique.

6.Productions non conformes aux normes de la langue cible

Communément appelée *RAL/SLA* (Recherche en acquisition des langues), cette approche appartient aux théories globales qui proposent des explications de l'apprentissage développées par la recherche en acquisition des langues notamment le cognitivisme, le socioconstructivisme et l'interactionnisme. Dans la littérature de la RAL, une langue est supposée acquise quand le locuteur met en application les réflexes capables de mobiliser ses savoirs dans la compréhension et la production orale et écrite. Cuq¹⁴⁸(Cuq 2003 : 12)définit l'appropriation de toute langue comme le procédé de traitement et de mémorisation de l'information qui finit par augmenter les savoirs et les savoir-faire langagiers et communicatifs des apprenants. Bien qu'acquisition et apprentissage possèdent un tronc commun qui consiste en l'augmentation du potentiel des connaissances, une distinction est souvent marquée entre les deux. Alors que le premier concept relève de l'implicite, il désigne souvent un processus cognitif, inconscient, naturel et non observable. Il amène l'apprenant d'une langue étrangère d'une phase de départ et de non-compétence langagière à une phase d'appropriation et de compétence plus large selon la quantité et la qualité des connaissances réalisées. Distinct de l'acquisition, le second concept appartient au domaine de l'explicite et se limite à la démarche par laquelle la capacité langagière est le résultat d'un processus planifié d'intervention pédagogique structuré dans le contexte scolaire et institutionnel. .

Toutefois, la distinction entre les deux processus est aujourd'hui dépassée et on a tendance à les considérer en interaction particulièrement dans les études de la construction des répertoires bi-plurilingues en contextes variés et sous l'influence des théories non- innéistes.

Dans la RAL, il est mentionné que la compétence en L2 ne pourrait être parfaite, autrement il ne serait pas possible de réaliser une complétude. Il est évident aussi que pour communiquer, le discours doit être conforme aux normes et aux régularités du code linguistique utilisé. La production de l'apprenant de L21 résulte de la mobilisation de ses connaissances cognitives et langagières et reflète donc l'état de sa compétence à un moment

¹⁴⁸ Op.cit. Cuq, J. P. (2003). p. 12.

donné. Elle peut être ou non conforme à des attentes prédéfinies liées à des normes¹⁴⁹. L'erreur constitue un repère sur le cheminement de l'apprenant car elle permet de tester la validité des régularités d'un fonctionnement de la langue et d'en dégager des généralisations sur le procédé de traitement de la langue en communication. Pour les apprenants de L2/L3, la question de l'écart par rapport à la norme serait relative et extrêmement variable en fonction du contexte de production de l'erreur.

Quelle norme serait plus appropriée en situation de L2 langue cible selon la RAL ? La réponse actuelle s'oriente de la notion de norme unique vers la présence de variation de différente nature et la RAL considère que la production non conforme aux attentes est le résultat de l'activation d'une autre langue que celle attendue.

Dans ce cadre, les conceptions en RAL sur l'interprétation de l'erreur en tant que spécificité de l'évolution du parcours personnel de tout locuteur pendant la construction de sa compétence sont bâties sur quatre principes régis par des paramètres linguistiques et psychologiques variables : 1. Les relations avec L1 et objet d'étude (avant 1950) ; 2. L'analyse contrastive et pragmatique comparative (à partir de 1950) ; 3. Les études sur les interlangues ou langues de l'apprenant (à partir de 1980) ; 4. Les études sur les parlars bilingues (entre 1985-1990). Pour ce qui est de l'évolution de l'« objet d'étude », l'analyse contrastive travaillait sur la comparaison des structures des langues afin de déterminer *au préalable* les difficultés des apprenants. L'abstraction des productions des apprenants rend cette approche contreproductive et conduit les chercheurs à se tourner vers une démarche inverse : l'analyse du corpus des « erreurs effectivement produites par des élèves ». Une seconde orientation se fera avec l'orientation vers l'analyse de corpus longitudinaux qui appartiennent aux études sur l'interlangue et conduisent les chercheurs à s'intéresser aux phénomènes linguistiques mais aussi aux stratégies d'échange entre locuteurs « ayant des compétences inégales ». Le dernier tournant de l'objet d'étude se réalise dans le cadre des études sur les parlars bilingues qui lance l'initiative aux recherches en acquisition de L2 et L3 par les « perspectives « ethnométhodologique et conversationnelle¹⁵⁰ », particulièrement en se focalisant sur les échanges conversationnels entre locuteur natif et non-natif. Ce développement, vu plutôt comme progression, est conduit par l'intégration de nouveaux concepts en lien étroit avec l'appréhension du rôle de la L1. Ainsi, on fait appel à l'analyse

¹⁴⁹ NARCY-COMBES, J.-P. (2009). « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues: un problème malaisé à construire ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, vol. 28, n°3, pp. 26–38.

¹⁵⁰ PORQUIER, R. et PY, B. (2010). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.

contrastive en intraduisant introduit les concepts de transferts (positifs et/ou négatifs), les interférences, les calques et les emprunts.

7.Synthèse et positionnement

Au terme de cette discussion, nous retenons surtout la présence des trois processus fondamentaux considérés dans un procédé non linéaire et récursif : planification, mise en texte et révision. La phase de révision joue un rôle fondamental pour les scripteurs écrivant en L1/ L2 en raison des effets de l'assimilation/la nativisation. Le rôle de l'attention, du repérage, de la MdT et de la MLT, du traitement est mis en relief dans la plupart des modèles. Le besoin de médiation est donc évident pour les apprenants de L1/L2 et il peut comprendre par exemple, le retour de l'enseignant, les interactions avec des pairs et différentes aides à l'écriture. D'autres études incluent également l'importance de mettre en lien la lecture et la production. Il est convenable à notre sens de proposer aux apprenants plurilingues un input permettant de comparer les réalisations linguistiques en français L2 et en arabe et si possible dans les L1. Cet input peut être choisi par l'enseignant en fonction de la tâche de production et des difficultés les plus répétitives mais peut être fait aussi dans des recherches par les apprenants eux-mêmes. De cette discussion il ressort que l'analyse des notions qui traitent des aspects discursivo-pragmatiques nous amène à penser conclure que l'approche des genres est convenable à notre expérience pédagogique, mais il serait prétentieux de nous fixer des buts très ambitieux étant donné qu'il s'agit d'apprenants de niveaux débutant et intermédiaire. Il s'agira plutôt de genres utilisés fréquemment dans la vie quotidienne qui n'exigent pas l'emploi de structures linguistiques très complexes. Comme nous avons vu, les aspects discursivo-pragmatiques posent problème même à ces niveaux, étant donné les écarts entre les langues et le contact insuffisant avec des données authentiques en classe de langue.

Dans le dispositif que nous mettrons en œuvre dans la partie expérimentale, nous envisageons d'optimiser la réflexion des aspects pragmatiques et discursifs et de faciliter le repérage, la mémorisation et la production en proposant des aides à l'écriture sur support technologique. Nous montrerons de quelle manière le recherche-intervention et l'approche par tâches peut intégrer les dimensions et principes fondamentaux auxquels nous nous référons jusqu'ici. Dans le cadre théorique élaboré dans la Première Partie de ce travail.

1. Résumé

Prendre en compte le contexte de la recherche, est une manière d'organiser et de mieux gérer le dispositif expérimental de sa recherche. De ce fait, les tâches demandées aux apprenants seront adaptées à leur contexte. Narcy-Combes (2005) souligne dans sa réflexion théorique liée à l'importance de l'étude du contexte dans une recherche que « le travail des concepteurs de dispositifs et de tâches réside justement dans l'adaptation des données théoriques en constructions pratiques aussi efficaces que le contexte le permet, en prenant la mesure de ce qui se passe pour ajuster soit les dispositifs et les tâches, soit pour modifier la théorisation, soit enfin pour signaler aux autorités les faiblesses contextuelles. » (p.191). Le point d'appui de toute recherche est d'appréhender le contexte d'étude pour déterminer ses particularités.

Au cours de ce chapitre, nous allons présenter donc les motivations de notre démarche notamment le choix délibéré de la recherche-intervention en tant que méthodologie de travail. Nous présenterons notre contexte de recherche, et les points saillants ayant conduit à l'adoption de ce cadre méthodologique comme référence à nos questions de recherche. Dans un premier temps, nous exposerons les stratégies auxquelles a recours un locuteur plurilingue avec l'impact d'adapter notre approche pilotée par les tâches au contexte d'utilisation afin que les participants puissent utiliser les ressources d'Internet. Nous évoquerons dans un deuxième temps, les potentialités du numérique en relation avec la notion de connaissance distribuée et décentration du dispositif d'apprentissage telle que nous la concevons dans le cadre de ce travail avant d'en arriver à la synthèse pour conclure cette section dédiée aux positionnement méthodologique.

2. Particularités de la recherche-intervention

Cette section se propose de clarifier la méthode de recherche-intervention (dorénavant RI) telle que nous l'entendons dans l'esprit de ce travail. Plusieurs définitions se présentent dans la littérature de la didactique des langues mais nous ne retiendrons que les spécificités qui se rattachent à l'aspect empirique de notre travail. En nous référant aux sources fondamentales de ce concept, nous retenons que la RI est une méthodologie de recherche basée sur l'action. Elle accompagne des expériences réelles sur terrain avec des apprenants dans le but

d'améliorer les pratiques des acteurs d'enseignement comme le rappelle Carrier et Fortin¹⁵¹ en mentionnant que la RI est « une collecte et une analyse systématiques d'information concernant une réalité particulière de la pratique, en vue de connaître ou de stimuler l'innovation sociale à l'intérieur des établissements où elle se réalise ». De ce fait, elle constitue une recherche concernant la pratique et pour la pratique, conduite avec l'apport d'intervenants et d'acteurs pédagogiques. Elle prend en considération les besoins des acteurs-participants pour comprendre mieux leur centre de motivation. De cette manière, le chercheur intervient dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participants. Dans ce sens, La RI agit par l'action de manière indirecte. Elle est à la fois intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention menée¹⁵². Il est à noter que ce type de recherche conduit à des recommandations, sans que pour autant qu'elle constitue une recherche-action¹⁵³ (RA). Dans ce sens, la RI se définit simultanément comme intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention menée. Sur ce qui précède, nous émettons l'hypothèse que cette recherche favorise, à travers ses différentes étapes de réalisation, les pratiques enseignantes, la motivation et l'implication des apprenants dans la production de l'écrit.

3. Recherche-intervention versus recherche-action

Nombreux sont les auteurs qui distinguent entre ces deux types de recherche. Mérini et Ponté¹⁵⁴ expliquent que la RI s'occupe pratiquement de la problématisation des situations rencontrées sur le terrain, tandis que la RA vise à les résoudre : « le changement attendu se situe moins dans les situations de travail et les résultats attendus que dans leur compréhension et les méthodes adoptées pour cela » (Ibid.). Ils se basent sur l'idée que dans le processus de changement se situe l'objet premier de la RI alors que pour la RA, il s'oriente davantage vers les résultats de ce changement. En outre, toujours selon ces auteurs, la RA prend en compte une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités alors que la RI cherche à transformer effectivement l'organisation dans ses structures et ses comportements. Pour illustrer les écarts et les ressemblances entre la RI et la

¹⁵¹Carrier et Fortin (2003).p. 176, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>

¹⁵²PALLIER, C., Devauchelle, A.-D., & Dehaene, S. (2011). Cortical representation of the constituent structure of sentences. *Proceedings National Academy of Sciences USA*, 108(6):2522–2527

¹⁵³CLERC, S. (2015). « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-122.

¹⁵⁴MÉRINI, C. et PONTÉ, P. (2008). « La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques ». *Savoirs*, n° 1, pp. 77–95

RA, Narcy-Combes¹⁵⁵ nous propose explique les caractéristiques de l'une et de l'autre que nous présentons dans le tableau suivant

Tableau 4 similarités et distinctions entre la RI et la RA

Similarités RI /RA	La RI et la RA sont des recherches sur l'action, menées dans l'action et elles ont l'action pour perspective. Elles s'appuient sur l'action à partir d'un ensemble d'observations et de questionnements produits par les chercheurs en collaboration avec les participants. Elles visent la résolution des problématiques sur lesquelles elles se penchent, de même que la transformation des schèmes de référence et des pratiques chez les acteurs concernés.
Distinctions RI/RA	La RI préconise la formalisation simultanément à la contextualisation du changement. Elle veut transformer l'organisation dans ses structures et ses comportements, alors qu'à RA favorise la contextualisation du changement au détriment de la formalisation de celui-ci. La RI est conduite par une équipe de recherche et d'intervention plutôt que par un groupe de praticiens comme c'est le cas de la RA.

Cette confrontation montre que le point commun entre la RI et la RA se situe au niveau de l'action puisque leurs finalités est de résoudre les problèmes observés lors de l'action menée. On peut avancer ici que le concept de recherche intervention (RI) renvoie à l'intégration de moyens variés dans l'intention de faire émerger de nouvelles connaissances.

De ces définitions, nous retenons que la recherche-intervention est une modalité pour accompagner l'amélioration des pratiques pédagogiques. C'est pour cette raison que nous la préconisons dans le cadre de notre recherche. Le souci d'enseignant chercheur et réflexif sur ses pratiques nous incite à favoriser l'émergence de nouvelles connaissances pour améliorer les apprentissages. Notre objectif est de nous rapprocher de la réalité des apprenants, les prendre là où ils sont pour pouvoir mettre l'accent sur leurs difficultés et obstacles rencontrés lors de l'apprentissage de L2.

4. Stratégies de compensation chez le locuteur plurilingue

Depuis plus de 20 ans, la didactique des langues s'intéresse aux stratégies auxquelles font appel les apprenants pour apprendre les langues étrangères (L2/L3) de façon efficace. Le rôle évident des attitudes et comportements est déterminant quant à la réussite de leur apprentissage. A partir de 1990, Il est d'usage de considérer la division des stratégies en trois

¹⁵⁵Op.cit. Narcy-Combes (2005).

grandes catégories, soit métacognitives, cognitives et socio-affectives. Dans cette section nous ne retiendrons que celles qui se rapportent aux propos de notre enquête et impliquent le processus d'activation de L1 pour produire L2. Ces stratégies sont classées d'habitude dans deux groupes : stratégies de production de la langue et stratégies d'apprentissage. Selon L.Gajo ¹⁵⁶, « les stratégies de production correspondent à des tentatives d'utiliser le système linguistique efficacement et avec clarté, dans un minimum d'effort ». Telles sont par exemple, la simplification, la répétition ou la planification de l'énoncé. Les stratégies de communication favorisent la solution des problèmes liés à l'interaction, en utilisant par exemple l'évitement, la paraphrase ou la demande d'aide. Ceci signifie que l'utilisateur, placé en situation de résolution de problème, recourt à la mobilisation des moyens alternatifs pour surmonter les écueils rencontrés. De ce fait, l'apprenant plurilingue peut activer d'autres LC pour réussir à élaborer ses énoncés en L2 en cas de difficulté.

Jessner¹⁵⁷ mentionne que les stratégies de production mises en œuvre par les apprenants plurilingues sont nommées aussi « stratégies compensatoires plurilingues ». Par exemple, pour combler des lacunes lexicales, l'apprenant/le locuteur peut recourir à l'alternance codique, à la description, à la traduction littérale, à l'approximation et aux mots apparentés en puisant dans son répertoire plurilingue (idem). Quelques recherches empiriques mettent en évidence un aspect important de l'activation de L1 lors de la production en L2, à savoir que celle-ci peut ou non laisser une trace dans l'énoncé produit : dans le premier cas, une langue est activée puis sélectionnée, inversement, elle est successivement activée et désactivée (stratégie d'évitement). D'un autre côté, l'activation a lieu soit comme stratégie intentionnelle et réfléchie, soit de manière plutôt automatique, donc involontaire.

Le locuteur plurilingue est souvent caractérisé comme ayant plus de capacités par rapport à celles du locuteur monolingue. Narcy-Combes¹⁵⁸ avance les principaux : « la présence d'un *monitoring* qui lui permet de gérer les langues de son répertoire, la sensibilité contrastive, ou métalinguistique, le caractère intentionnel de l'alternance codique en fonction du contexte social et des besoins langagiers » (idem). Les termes pour qualifier l'activation de L1 lors de la production en L2 ne s'emploient pas de manière adéquate. La notion la plus utilisée est celle d'influence translinguistique qui cependant coexiste avec transfert dans un sens large (*cross-linguistic influence* et *transfert* dans la recherche anglophone, avec effets interlinguistiques ou encore le concept d'interaction translinguistique (*cross-linguistic interaction*). L'appellation

¹⁵⁶GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

¹⁵⁷ Op.cit. Jessner, (2006).

¹⁵⁸ Op.cit. Narcy-Combes (2012). p. 45 ;

de recours à la L1 apparaît également dans la littérature francophone, de même que « pratiques d'appui, dépassement ou de mise en relation¹⁵⁹ ». Il n'en demeure pas moins vrai qu'il est mentionné souvent que ce processus remplit la fonction de stratégie dans la communication, notamment quand il est intentionnel.

5. Approche par tâches

La tâche constitue un outil d'élaboration des apprentissages chez les apprenants. L'approche par tâches consiste en la démarche qui met l'accent sur la tâche permettant de développer l'enseignement des langues. Elle est également un moyen pour évaluer les résultats et les progrès réalisés par les élèves. Dans ce travail, notre dispositif expérimental s'appuie précisément sur l'arrière-plan théorique de cette notion qui se divise en deux types de tâches : les macro-tâches et les micro-tâches, telles mises en lumière par Narcy-Combes¹⁶⁰.

Tableau 5 Macro-tâches. Narcy-Combes, dans Bertin et al. (Dans Bertin et al. 2010 : 228)

Macro-tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A - Pas d'output en L2 - mesure des besoins d'apprentissage	Sensibilisation aux obstacles Sensibilisation aux écarts inter et interlinguaux Création de besoins d'apprentissage	Tâches 'réalistes' Résultat concret Tâches fermées Tâches heuristiques Tâches de résolution de problèmes	Individuel ou en binôme	Support multimédia Support Internet.../... + consignes et suivi
Type B Output en L2 Interaction Mesure du processus d'apprentissage et du produit	Activités faisant sens Produit réaliste socialement Production implicite de L2	- Tâches ouvertes - contenu non prévisible (information, opinion, ou connaissance) Feedback par pair	De préférence en binôme ou groupe	Micromondes Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) Travail en tandem

¹⁵⁹BONO, M. (2006). « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout? ». *Education et Sociétés Plurilingues*, no 20, pp. 39-50,

¹⁶⁰ Op.cit. Narcy-Combes (2010).

Mesure des besoins d'apprentissage	Mesure du repérage, Mesure du/des processus Mesure du produit Mesure des besoins Mesure de la complexité et de son influence sur la précision et aisance	ou tuteur dans la tâche (interaction réaliste)		Tâches.../... Consignes parfois très précises
------------------------------------	--	--	--	--

5.1. Les macro-tâches

Une macro-tâche constitue le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue-cible et peut porter sur les différentes compétences de la L2. Demaizière¹⁶¹ explique que la macro-tâche est « *le point de départ de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire.* » Le tableau ci-dessous illustre amplement les usages de la notion de macro-tâche en didactique des langues :

5.2. Les micro-tâches

Les micro-tâches sont des moyens concrets qui visent à développer le niveau linguistique des apprenants et à leur permettre de s'approprier les usages normatifs et les régularités de la langue-cible. Elles incluent essentiellement les aspects de cohérence textuelle, de compétence lexicale et orthographique, de compétence grammaticale et morphosyntaxique de L2. Elles représentent également des « *tâches, plus circonscrites et moins réalistes, qui doivent inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants, sont analytiques mais ne peuvent être déconnectées de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière.* » (Idem). Dans le cadre de notre protocole présenté dans la troisième partie, nous proposons une série de micro-tâches visant à améliorer leurs compétences en L2. Le tableau ci-après (Narcy-Combes

¹⁶¹Françoise DEMAIZIERE et Jean-Paul NARCY-COMBES. (2005) : « *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC* », *Alsic*, 1, pp. 45-64

2010) explicite les usages de la notion de micro-tâche dans le domaine de la didactique des langues :

Tableau 6 Micro-tâches. Nancy-Combes, dans Bertin et al. (Idem)

Micro-tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (travail pré ou post-tâche) Sensibilisation ou rappel	Re) mise en place d'une connaissance explicite adéquate: Phonologie ; Morphosyntaxe ; lexique/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir: Charge cognitive limitée - pas de production en L2 - contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts	Individuel	Suivi et feedback intégrés

Type B (avant ou après une macro-tâche) Pratique contrôlée	(Ré) entraînement de la production contrôlée automatique - précision - aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - tâches fermées (entraînement) ; -contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	Travail individuel ou en binôme	écoute et production orale - lecture et écriture Supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) Suivi et feedback intégrés (agent pédagogique),
---	---	--	---------------------------------	---

				etc.
--	--	--	--	------

6. Approche par tâches et influence des théories socioconstructiviste et émergentiste

La mise en place d'un dispositif d'apprentissage fondé sur l'approche par tâches *TBLT* nécessite en général trois étapes :

- Le choix du contenu de ces tâches
- Le classement des tâches à partir d'une typologie d'une part et des objectifs des apprenants.
- La séquence des tâches en fonction de critères explicites de classement (valeurs relatives de chaque tâche

Pour réussir cette approche¹⁶², il est nécessaire de prévoir la planification préalable de l'enseignant qui laisse peu de place à l'imprévu, au changement et à l'initiative des apprenants. Dans le cadre des théories socioconstructiviste et émergentiste, une approche plus souple s'impose, elle doit tenir compte de l'imprévisibilité de progression des tâches suite aux besoins des apprenants et des interactions entre les éléments d'ordre personnel et social au sein du dispositif d'apprentissage.

Tableau 7 Apports réciproques des théories émergentiste et socioconstructivistes d'après Miras & J.-P. Narcy-Combes

Emergentisme	Socioconstructivisme
Complémentarités imprévisibles des tâches Liens processus/tâches Nécessités d'interactions Valeur et limites de l'entraînement Performances et compétences Ce qui est universel en neurophysiologie	Déclenchement social des apprentissages Motivation sociale des apprentissages Nécessité d'interactions, mais peu d'attention à l'entraînement Contextualisation de l'apprentissage Authenticité du besoin de changer de code Ce qui est idiographique en psychologie

¹⁶² Op.cit. J.-P. Narcy-Combes (2012) p .11.

7. Apport du numérique à l'apprentissage de la production écrite

Une fois mis en œuvre, les pratiques et les interventions pédagogiques suscitent des problèmes que les théorisations les plus rigoureuses n'avaient pas prévus. Le numérique a accompagné le développement de la didactique des langues et mis en évidence des phénomènes qui n'étaient pas connus auparavant. En effet, les stratégies d'enseignement ont progressé de manière notable pendant les dernières années grâce au développement des technologies de l'information et de communication (TIC). La didactique ne lésine pas à exploiter de façon massive les nouvelles modalités technologiques dans l'apprentissage de L2. Suite à ce changement, l'école connaît une véritable révolution par rapport à la didactique traditionnelle puisque plusieurs éléments sont remis en question : le savoir et le statut de l'enseignant et de l'apprenant, la relation entre ces deux acteurs, les environnements d'apprentissage (l'espace et le temps) etc. Par ailleurs, l'approche par tâches visant à développer la compétence plurilingue peut être renforcée par les TIC qui afin de concevoir des dispositifs intégrant tous les paramètres d'une formation par tâches organisées dans un ensemble cohérent. Parmi les atouts de l'utilisation des outils TIC figurent la possibilité de collaboration avec pairs ou de travail individuel, le contact avec d'autres langues et cultures, la possibilité réflexion sur ses stratégies ou encore l'accès à des documents authentiques. Toutefois, comme le mentionne Catroux¹⁶³, ces outils ne donnent pas de solutions toutes prêtes sur le plan didactique: « Si les TICE offrent de réelles possibilités en matière de recherche d'information, de modalités de présentation de celle-ci, d'aide à l'activité comme la lecture, l'écriture, ou la résolution de problèmes, il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités ».

Devant l'attrait de certains outils, il est nécessaire de se méfier de mettre en place des activités pédagogiques en tenant compte seulement des atouts de ceux-ci. J.-P. Narcy-Combes (idem) précise à ce propos (2005 : 173) qu'il faut mettre en relation une théorie avec une application technologique, de prévenir son apport éventuel pour l'apprentissage et ensuite seulement, de construire des tâches dont l'efficacité sera vérifiée dans un protocole concret. Etant donné que notre recherche est basée sur les théories socioconstructivistes, cognitivistes et l'émergentisme, nous aborderons d'abord le côté de l'efficacité des TIC en général et puis

¹⁶³CATROUX, M. (2006). « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? ». *Journées d'Etude de l'EA 2025*, IUT Bordeaux I.

la conception de tâches sociales et les tâches de sensibilisation et d'entraînement. Nous étudierons ensuite les apports de quelques outils susceptibles de faciliter l'activité d'écriture en français L2 dans le cadre des deux types de tâches.

8. Connaissance distribuée et relation pédagogique

L'utilisation d'un ordinateur permet aux apprenants de rechercher et d'organiser les ressources en suivant les recommandations de leurs enseignants tout en collaborant avec leurs pairs qui contribuent à une autre forme de médiation et de rétroaction. Ilya décentration du dispositif d'apprentissage co-construction permanente vers les apprenants qui travaillent en groupes ce qui correspond exactement à la connaissance distribuée et à la co-construction permanente des savoirs (chapitre II, chapitre IV). Dans ce sens, chaque apprenant construit sa propre connaissance et en finalise le traitement. Cette décentration et la possibilité d'interactions avec les membres du groupe s'avère, selon des plusieurs recherches, plus efficace que l'intervention de l'enseignant¹⁶⁴. Accéder à des connaissances disponibles sur un site internet donné, nécessite un savoir-faire technique. Analyser et transformer ces données en savoir-faire cohérents nécessitera de savoir apprendre et savoir réfléchir. Le rôle de l'enseignant sera d'organiser l'environnement d'apprentissage et de mettre en œuvre la formation. Ce qui exige des compétences techniques, didactiques et pédagogiques. Les enseignants ne peuvent plus s'ingérer entre l'apprenant et les savoirs transmis par l'ordinateur. Leurs rôle est surtout de médiateurs qui soutiennent les apprenants dans la transformation des données en connaissances/ compétences par eux-mêmes et pour eux-mêmes.

9. Equipement et potentialités du numérique

La disponibilité de l'équipement numérique demeure une condition nécessaire pour l'introduction des TIC dans l'enseignement. Quand on parle d'équipement on entend les outils de l'infrastructure minimale et son interaction avec les TIC à savoir l'électronique et les ordinateurs. Dans ce cadre, on peut citer clairement les équipements essentiels pour créer un environnement multimédia où l'apprenant dispose d'une certaine autonomie dans son apprentissage. Pour accéder auxressources facilitées par les TIC, il est nécessaire de posséder un savoir-faire des fonctions et de l'utilité de chaque matériel pédagogique ce qui permet de prendre conscience de fins pédagogiques mis en place.

¹⁶⁴ DuFon cité par Nancy-Combes (2019): *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*, Paris



Figure 19 Equipement numérique pour l'utilisation des TIC

A ce matériel habituel pour une plate-forme numérique en classe, Il y a d'autres outils multimédia qu'on peut ajouter à ces équipements. Il existe notamment le vidéoprojecteur et le tableau interactif. Le premier est un support de communication efficace puisqu'il permet de diffuser sur grand écran des images et des vidéos. Ces différents équipements permettent à l'enseignant d'intégrer les TIC en classe. Quels que soient les supports mis en place, le défi des nouvelles méthodes consiste à pouvoir les utiliser efficacement pour faciliter et soutenir l'apprentissage afin de transformer les données fournies par ces équipements en connaissances/compétences construites et réfléchies par les apprenants de manière autonome. Dans ce cadre offert par les TIC, l'enseignant joue le rôle de guide, Les termes de « tuteur » ou de 'facilitateur' remplaceront celui d'enseignant pour le distinguer du sens traditionnel le présentant comme un détenteur du savoir. Nous parlerons également d'un apprenant actif qui prend en charge son propre apprentissage sans avoir recours à l'enseignant.

Quant aux apports du numérique, plusieurs auteurs ont mentionné les potentialités fournies par les TIC, le tableau suivant, Narcy-Combes et Miras¹⁶⁵ présentent une synthèse exhaustive dans ce cadre :

¹⁶⁵ Op.cit. J-PNarcy-Combes et Miras.(2015), pp.9/21.

Tableau 8 Le potentiel du numérique

Potentialités fournies par les TIC	
(Bertin et al. 2010)	Elles permettent le travail dans l'instantané (création d'automatismes), mais également un travail en asynchronie et donc la gestion individualisée du temps
(Randall, 2007)	L'apprenant est plus actif devant un ordinateur qu'assis en classe (Mangenot 2002). Il « agit » et donc apprend (cf. Piaget, 1970) car il stabilise des réseaux synaptiques
(Mangenot 2001),	Comme elles favorisent une interactivité permanente (Mangenot 2001), les TIC permettent l'individualisation mais sans isolement
(Brudermann 2010)	La multicanalité (son, image, texte) et la multiréférentialité, croisements et attitude de relativisation face à l'information reflètent la complexité de la communication actuelle
Helmling et al. (2007).	L'apprenant est confronté à la prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages dans un autre code et il est en contact direct avec l'autre dans son monde
(Lancien 1998)	La machine apporte souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier l'apprenant peut concevoir lui-même ses tâches

10. Synthèse et positionnement

Les différentes contributions de ce chapitre décrivent l'impact et l'effet du choix méthodologique opéré au niveau de ce travail. Nous avons montré de quelle manière La RI interpelle des interventions réelles sur terrain avec un groupe d'apprenants dans le but d'améliorer les pratiques des acteurs d'enseignement. Ce choix engage le chercheur dans le cheminement de la pratique et pour la pratique réalisée avec l'apport d'intervenants et de gestionnaires. Selon cette conception, les circonstances liées au déroulement d'une macro-

tâche déterminent l'élaboration de la suite de l'apprentissage qui diffère d'un individu à l'autre. En effet, les enjeux qui mènent à l'apprentissage et à la production langagière sont assez complexes, en particulier chez les sujets plurilingues. Dans le but de concevoir un modèle qui se démarque des conceptions linéaires et statiques, l'approche par tâches constitue le point d'appui dans la mesure où elle alimente une organisation plus dynamique de l'apprentissage. Ainsi, mettre en relation l'émergentisme et du socioconstructivisme ont permis aux auteurs cités dans notre cadre théorique de modéliser une première configuration qui comprend les liens entre tâches, processus et acteurs.

Dans un second moment de ce chapitre, nous avons montré comment l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des L2 a transformé les pratiques enseignantes et fait émerger des problèmes qui étaient peu connus. Nous avons mis en évidence les points de forces et de faiblesses exposés dans les travaux de quelques chercheurs par rapport aux potentialités des TIC. Ces derniers favorisent l'idée que les technologies sont mises au service d'une diversification des apprentissages sur plusieurs plans (langagier, culturel et interculturel).

A présent, nous allons entamer la troisième partie dédiée au travail de terrain, pour mettre en place le protocole pédagogique conçu en cohérence et conformément à nos repères théoriques et méthodologiques déjà exposés.

CHAPITRE VII. CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE

1. Résumé

Les discussions menées dans cette parité nous ont permis de présenter la synthèse de plusieurs théories relatives au cadre de fonctionnement de la production écrite en L2 afin de mettre en place une recherche-intervention en nous basant sur les principes de l'approche par tâches et les potentialités du numériques dans un environnement plurilingue. Selon la définition que de Narcy-Combes¹⁶⁶ attribue à la problématique, celle-ci résulte de la synthèse des synthèses et positionnements car, elle vise à construire un cadre d'interaction provisoire dans le but d'aboutir à une redéfinition de la question de recherche et des hypothèses. Sa position se justifie après le cadre théorique auquel elle sert de conclusion logique. La partie « problématique » est donc un lien bref, mais utile pratiquement, entre le cadre théorique qu'elle résume, et la partie consacrée à la méthodologie qui elle-même prépare le lecteur à l'exposé du travail du terrain (Ibid.). L'objectif principal annoncé dans l'introduction de ce de ce travail a été d'introduire un changement dans les pratiques du public de notre expérience pour l'impliquer et le motiver davantage à entrer en production d'écrit.

2. Synthèse théorique

De par notre position de praticien, l'observation du terrain et la constatation des difficultés récurrentes chez les apprenants nous a conduit à adopter la méthodologie basée sur la recherche-intervention. L'objectif principal est de trouver des réponses aux questionnements que nous avons cherchés dans l'arrière-plan théorique de ce travail. Cette étape a mis en évidence les besoins et les insuffisances auxquels les pratiques enseignantes, les manuels et le recours à l'aide individuel ne donnaient de réponses suffisantes.

Faisons à présent un détour à nos questions de recherches et hypothèses telles annoncées dans l'introduction pour suivre le cheminement de la construction de la problématique par l'entremise de la technique de l'entonnoir qui soumettant les théories évoquées au filtre de la question de recherche et des paramètres du contexte. L'examen de la littérature nous a conduit d'abord à présenter la façon dont les paramètres liés au phénomènes langagiers ont été décrits par les sciences auxquelles la didactique des langues s'est toujours référée. Nous avons abordé dans le premier chapitre le fonctionnement cérébral et exposé les conceptions les plus récentes sur la modularité et la latéralisation qui montrent que la plasticité du cerveau permet le développement langagier tout au long de la vie, que cette évolution est plus intense dans

¹⁶⁶ Op.cit. Narcy-Combes (2005), p.120.

les premiers stades de la vie et qu'elle a certaines limites dues aux limites de l'âge. Nous avons parlé également la neuroscience, des liens entre la cognition, l'environnement, le discours et les savoirs qui confirment son fonctionnement universel. Ainsi, les apports de la neuroscience facilitent la compréhension de certains problèmes rencontrés dans nos pratiques et la cognition qui nous renseigne sur l'ensemble des activités mentales qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalisent.

En ce qui concerne les théories d'apprentissage, nous avons étudié d'abord les conceptions issues du cognitivisme, des théories socioconstructivistes et interactionnistes. Pour le traitement de L2, il semble que l'apprentissage explicite favorise de manière indirecte le fonctionnement langagier implicite et la correction de la production langagière. Le repérage et la prise de recul sont des procédés fondamentaux pour assurer l'*intake*, d'où le rôle de l'attention pour repérer les propriétés de l'*input* et les écarts dans l'*output*. Les paramètres pour optimiser l'appropriation seraient d'une part, la mise en valeur de l'*input* et l'augmentation de sa quantité, et d'autre part, le traitement du sens en profondeur et la médiation pour repérer les écarts ou surmonter l'effet de l'assimilation/la nativisation. Pour illustrer notre positionnement vis-à-vis de l'apprentissage, nous nous sommes tourné également vers les conceptions expliquant le processus du développement langagier à travers le prisme de la théorie des systèmes dynamiques et complexes et de l'émergentisme, en prenant en considération les apports de la recherche sur le plurilinguisme et l'acquisition de L2. Nous avons expliqué comment les théories non symbolistes appréhendaient le développement langagier en tant que processus non linéaire et dynamique caractérisé par des schémas de connections et d'activations. Pour ce qui est du plurilinguisme, les réflexions abordées montrent que le traitement langagier est une activité complexe, dynamique et évolutive. Cette activité donne lieu à des phénomènes générés par le contact des langues englobés dans le concept d'activation partielle d'une autre langue que celle attendue qui correspond aux théories évoquées susmentionnées. Par ailleurs, les apprenants de L2 manifestent souvent des caractéristiques qui fonctionnent comme filtre affectifs et cognitif lors de l'apprentissage en lien par exemple, avec leurs aptitudes, stratégies et représentations. Nous retenons comme exemples opérationnels deux modèles psycholinguistiques du bi-/plurilinguisme. Celui de Grosjean qui explique le mode langagier en tant que continuum et celui de Williams et Hammarberg. Nous avons analysé aussi les implications didactiques des modèles cognitifs de la production écrite notamment ceux qui structurent les processus de planification, de mise en texte et de révision dans une configuration non linéaire et récursive. Ces modèles confirment que pour les apprenants de L2, l'exigence de considérer l'écriture

comme un acte socialement situé apparaît inévitable.. La nécessité de médiation doit faire appel au *feedback* de la part de l'enseignant/ tuteur, à l'échange avec les pairs et à différentes aides à la rédaction et à la révision. L'articulation entre lecture et écriture s'impose également et nous avons mis en évidence ce décloisonnement qui régit la relation entre les deux activités. Le dernier chapitre du cadre théorique a traité de l'approche par les tâches conçue selon les perspectives actionnelle, plurilingue et interculturelle. Nous avons expliqué la distinction entre deux types de tâches (tâches sociales ou macro tâches et tâches d'entraînement ou micro tâches) et celles conformes aux théories du double fonctionnement langagier, du rôle de l'attention pour le repérage et l'accommodation/la dénativisation. Dans ce cadre, le concept de dispositif s'impose comme protocole convenable pour organiser l'apprentissage par tâches selon une structure dynamique et souple qui corresponde à la fois aux théories émergentiste et socioconstructiviste. L'utilisation des TIC renforce l'effet de ce modèle en offrant la possibilité d'organiser les différentes tâches dans un environnement sur mesure en fonction du contexte et des besoins des acteurs.

3. Problématique de le recherche

Au bout de la phase préliminaire d'observation du terrain et l'examen approfondi des théories, nous avons reformulé notre question de recherche de la manière suivante : quel dispositif serait susceptible de susciter un environnement favorable aux conditions d'enseignement/apprentissage pour développer la production écrite des apprenants de français L2 et en particulier ses aspects de cohérence textuelle, discursifs et pragmatiques? Notre résolution méthodologique prenant appui sur la recherche-action suppose de formuler deux types d'hypothèses en étroite relation: une hypothèse d'explication et une hypothèse d'action. La première se rapporte à l'explication d'un phénomène : elle est de nature causale. La seconde est une hypothèse d'action qui résulte du premier est particulièrement reliée au but à obtenir. Après examen des théories et analyse de la situation de départ, nous avons formulé une hypothèse explicative selon laquelle les écueils en production écrite des apprenants dans le contexte étudié sont dues principalement au fait que :

Les ressources à leur disposition leur fournissent des données de nature réduite et très insuffisante ;

Les stratégies mis en œuvre dans le processus de l'écrit n'aboutissent pas aux résultats escomptés et aux profils de sortie mentionnés dans les curricula ;

L'exploitation des ressources numériques ne mène pas à des productions satisfaisantes car les apprenants ne réussissent pas à analyser, évaluer et adapter les savoirs collectés de leurs recherches à la situation de production qu'ils entament.

Certaines pratiques d'enseignement de l'écrit génèrent des effets négatifs sur le déroulement de l'apprentissage et l'autonomisation des apprenants ;

Les pratiques ne prennent pas en compte les dimensions affectives, cognitives et sociales¹⁶⁷ de l'apprentissage ;

Les supports et les situations proposées ne leur facilitent pas le dépassement des obstacles et l'engagement dans la production de l'écrit.

En ce qui concerne l'hypothèse d'action basée sur les réflexions théoriques, elle consiste en la mise en place d'un dispositif dynamique fondé sur l'approche par tâches ayant du sens dans le contexte d'apprentissage, nous émettons l'hypothèse que cela permettrait le développement des aspects discursifs et pragmatiques de la production écrite en français L2. Nous mettons en jeu essentiellement les paramètres suivants :

- décloisonner les activités de compréhension et de production écrite, en assurant le traitement cognitif d'un *input* de quantité augmentée ;
- stimuler les deux modes de mémorisation et de production : par règles et par blocs lexicalisés ;
- intensifier un étayage de la production écrite conforme au processus d'écriture récursive ;
- recourir aux outils TIC permettant ainsi la collaboration et l'utilisation de ressources numériques variées dans les langues connues par les apprenants.

L'objectif de la partie expérimentale serait de mettre à l'épreuve et en pratique le protocole conçu selon les paramètres de l'hypothèse d'action. Nous proposerons des tâches sociales qui alternent avec des tâches de sensibilisation et d'entraînement en tenant compte des besoins et des difficultés spécifiques des apprenants de différents niveaux tout au long de l'expérimentation. Nous tenterons de vérifier également la pertinence des tâches et les éléments qui impactent la configuration dynamique du dispositif.

La troisième partie de notre travail exposera le cadre expérimental qui débutera par la présentation du contexte de la recherche-action, avant de décrire le protocole de la recherche et la méthodologie d'analyse adoptée. Il se poursuivra par l'analyse des données recueillies qui mèneront en dernier lieu à évoquer la discussion des résultats, l'évaluation des apports de notre recherche et les limites constatées.

¹⁶⁷ Barth, B. M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur*, Retz.

TROISIEME PARTIE

TROISIEME PARTIE : DONNEES ET CADRE EXPERIMENTAL

CHAPITRE VIII: CARACTERISTIQUES DU CADRE INSTITUTIONNEL

1. Résumé

Prendre en compte le contexte de la recherche, est une manière d'organiser et de mieux gérer le dispositif expérimental de sa recherche. De ce fait, les tâches demandées aux apprenants seront adaptées à leur contexte. Narcy-Combes (2005) souligne dans sa réflexion théorique liée à l'importance de l'étude du contexte dans une recherche que « le travail des concepteurs de dispositifs et de tâches réside justement dans l'adaptation des données théoriques en constructions pratiques aussi efficaces que le contexte le permet, en prenant la mesure de ce qui se passe pour ajuster soit les dispositifs et les tâches, soit pour modifier la théorisation, soit enfin pour signaler aux autorités les faiblesses contextuelles. » (p.191). Le point d'appui de toute recherche est d'appréhender le contexte d'étude pour déterminer ses particularités.

Au cours de ce chapitre, nous allons présenter donc les motivations de notre démarche notamment le choix délibéré de la recherche-intervention en tant que méthodologie de travail. Nous présenterons notre contexte de recherche, et les points saillants ayant conduit à l'adoption de ce cadre méthodologique comme référence à nos questions de recherche.

Dans un premier temps, nous exposerons les stratégies auxquelles a recours un locuteur plurilingue avec l'impact d'adapter notre approche pilotée par les tâches au contexte d'utilisation afin que les participants puissent utiliser les ressources d'Internet. Nous évoquerons dans un deuxième temps, les potentialités du numérique en relation avec la notion de connaissance distribuée et décentration du dispositif d'apprentissage tel que nous la concevons dans le cadre de ce travail avant d'en arriver à la synthèse pour conclure cette section dédiée aux positionnement méthodologique.

2. Les caractéristiques du cadre institutionnel

L'enquête de cette étude a été conduite dans un établissement de l'enseignement secondaire. Le travail de recherche-intervention a été mené sur deux groupes l'un au sein du même lycée et le deuxième au sein de L'espaces Langues de L'Institut français de Fès. Le but étant de mesurer l'effet du traitement et les résultats de l'intervention avec une variable

indépendante¹⁶⁸ lycée accueille des élèves âgées de 15ans et 18 ans dont la majorité est issue de la région de Fès. Le programme d'étude officiel offre la possibilité aux élèves de suivre des cours en français. Les contenus 'appuient sur l'étude des œuvres intégrales dans divers genres (nouvelle, théâtre, roman (maghrébin ou français, etc.). Les objectifs escomptés dans la demande institutionnelle est d'amener l'élève à s'approprier les outils d'analyse des textes littéraires. L'enquête menée auprès de cette population (cf. Questionnaire auprès des élèves) montre que le niveau des élèves en français n'est pas avancé puisque cette langue n'est pas utilisée dans leurs pratiques quotidiennes. Ce constat est appuyé par le résultat des croisements des analyses des entretiens avec cette population qui a fait apparaître de nombreux problèmes que nous avons pris en compte avant l'élaboration de notre dispositif, il s'agit donc d'un contexte caractérisé par :

- des élèves issus d'un environnement souvent qualifié « de milieu scolaire défavorisé ».
- les langues étrangères français et anglais n'y sont pas très pratiquées ;
- un manque d'interaction sociale dans les environnements d'apprentissage formel/informel/non formel.

Ces différents points nous montrent les obstacles du terrain et les caractéristiques du cadre institutionnel dans lequel se déroulera l'étude. Quelles sont donc les particularités de ce cadre? Quelles sont ses fondements théoriques et quelle configuration didactique requiert-il ?

3. Quelles disciplines de référence influent le texte officiel ?

Comme la didactique des langues étrangères (DLE) ne constitue pas une discipline autonome, elle se trouve à l'intersection de plusieurs disciplines dites de référence ou encore contributives. Elle est donc constamment alimentée par les disciplines appartenant aux domaines sciences humaines et sociales. La DLE fait appel donc à des théories, des conceptions, des modèles et des thèses qui relèvent de domaines différents. On peut schématiser cette interdépendance de la manière suivante :

¹⁶⁸ Les termes variable dépendante et variable indépendante s'appliquent surtout en recherche expérimentale où l'on manipule des variables, qui en ce sens sont "indépendantes" de la réaction initiale, des caractéristiques, des intentions, etc... de la part des individus. On s'attend à ce que d'autres variables soient "dépendantes" de la manipulation ou des conditions expérimentales, c'est-à-dire qu'elles dépendent de "ce que l'individu fera en réponse". Les variables indépendantes sont celles qui sont manipulées, tandis que les variables dépendantes sont seulement mesurées ou enregistrées, <https://www.statsoft.fr/concepts-statistiques/glossaire/v/variables-independantes-dependantes.html>

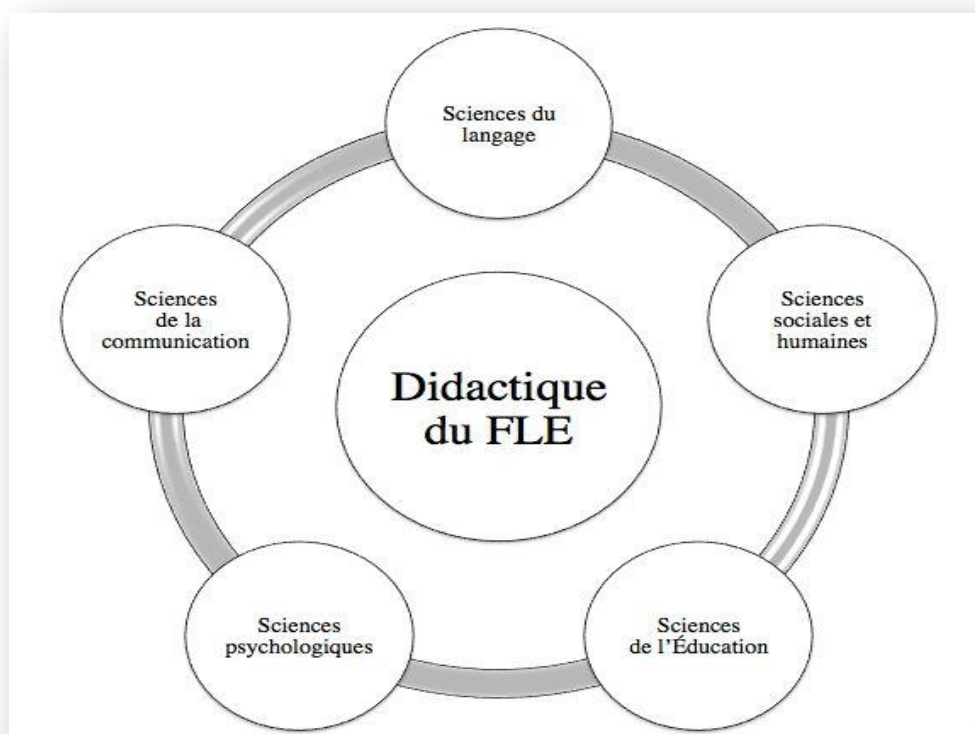


Figure 20 . La didactique du FLE et son réseau interdisciplinaire

3.1..L'influence de la linguistique appliquée

L'objet de la linguistique appliquée est principalement orienté vers les pratiques sociales du langage. De ce fait, elle est considérée comme à la fois une science empirique et interdisciplinaire¹⁶⁹. Elle est empirique car elle s'intéresse aux usages du langage, non pas pour décrire le fonctionnement du système, mais en tant que ressources disponibles mises en place dans les pratiques sociales allant de la conversation personnelle, aux discours professionnels et médiatiques. La linguistique appliquée revêt également un aspect interdisciplinaire du moment qu'elle accorde de l'intérêt aux paramètres sociaux et psychologiques du langage. Parmi ses domaines d'application, on peut citer l'acquisition des langues et leur enseignement, les langues en contact et le bi-plurilinguisme, le rôle du langage dans les rapports interpersonnels, l'analyse contrastive, la lexicologie et la lexicographie, la terminologie et la traduction etc.

A partir de 1987, la didactique du français dans les curricula marocains a été largement impactée par le poids de la linguistique appliquée comme le montre l'analyse du texte officiel depuis 1987. En effet, Les instructions officielles de 1987 ont été largement impactées par

¹⁶⁹Andrew Linn & al. (2011) : *Linguistique appliquée et disciplinarisation*:
https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2011_num_33_1_3202

l'approche fonctionnelle en didactiques des langues étrangères suite à l'arabisation des disciplines scientifiques et techniques. Les compétences visées sont conformes nouveaux objectifs assignés à la discipline à savoir amener les élèves à communiquer en français avec le maximum de savoir-faire dans toutes les situations où le français leur est nécessaire. (MEN, 1987). En réponse à ces exigences, une nouvelle méthodologie a fait apparition afin d'approcher les nouveaux supports introduits conformément aux objectifs escomptés.

Certaines pratiques évaluatives ainsi que les exercices du manuel recommandés par ce texte laisse suggérer que la démarche met en valeur l'enseignement-apprentissage d'un français spécifique.

Dans les recommandations pédagogiques de 1994, la dimension fonctionnelle de la langue semble demeurer comme visée principale à laquelle vient s'ajouter la cohérence des contenus relatifs à chaque discipline. Sur le plan des finalités attribuées à la discipline dans ce texte, il est bien précisé que l'objectif fondamental est de parachever la formation de l'élève de façon à accéder à une autonomie suffisante capable de la faire évoluer dans la sphère à laquelle il est destiné. (Ibid.)

En 2007, une nouvelle réforme voit le jour. Les orientations pédagogiques de 2007 est un texte qui constitue une véritable rupture dans l'esprit de cette transformation de par l'introduction du texte littéraire comme support principal en classe de français. Cette visée s'inspire amplement des plus modernes recherches en didactique des langues-cultures qui sont unanimes à préconiser le texte littéraire comme l'espace privilégié où se manifeste l'interculturalité. Sur le plan méthodologique, ce texte préconise l'instauration d'une nouvelle démarche d'enseignement à savoir la pédagogie par compétences octroyant une place importante à l'élève au sein de la classe. Par ailleurs, la dite réforme prévoit une autonomie conséquente du côté de l'enseignant en lui attribuant les initiatives individuelles nécessaires à la conception du projet pédagogique susceptible de placer l'élève dans de véritables situations d'apprentissage. Il s'agit donc d'une nouvelle approche où la littérature, à travers ses divers genres, est considérée comme un vecteur principal d'expérience linguistique au sein de la classe car il permet d'aborder les compétences nécessaires à l'apprentissage de la langue cible. L'introduction de ce nouveau support devrait ancrer l'enseignement de la discipline dans une nouvelle perspective valorisant l'appropriation de la langue-culture, des compétences culturelles et interculturelles, considérées actuellement comme les compétences fondamentales requises notamment dans le CECRL.

L'évolution de cette méthodologie qui consiste à transmettre une langue et une culture a généré des problèmes au niveau des pratiques enseignantes :

- Ce transfert peut-il se faire simultanément ?
- Y a-t-il priorité ? D'abord la langue puis la culture ou la culture ensuite la langue ?
- Faut-il doter ses apprenants d'un outillage linguistique et ensuite les sensibiliser à la culture étrangère ?
- Quel paradigme adopter dans la formation initiale des enseignants pour exercer son métier avec efficience et rentabilité ?

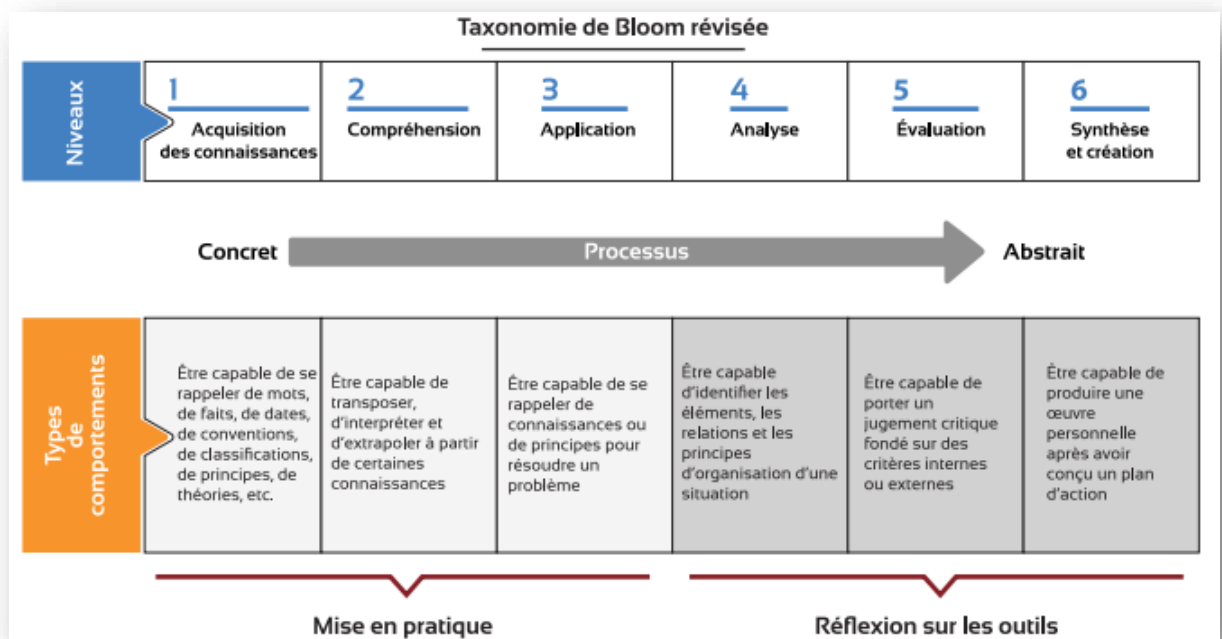
L'enseignement-apprentissage du français a été traversé de bout en bout par cette problématique de la linguistique appliquée en didactique du FLE. Il paraît évident que le rôle de la linguistique était plus conséquent dans les années 60-70. Les années 80 ont vu se développer la tendance qui prévaut la culture et le balancier est allé du côté de l'anthropologie culturelle apparue dans la méthodologie du FLE.

3.2..L'influence de la psychologie de l'apprentissage

Depuis la réforme des curricula en 1987, la configuration didactique de l'enseignement du français dans le contexte scolaire marocain, a connu d'importants changements soit au niveau pédagogique ou méthodologique. Selon les finalités assignées à cette langue, de nouvelles approches voyaient le jour. Depuis cette réforme, on peut trouver dans le texte officiel l'influence de deux courants de référence appartenant à la psychologie d'apprentissage à savoir les sciences cognitives, le constructivisme et le socioconstructivisme. Dans le chapitre II de la première partie nous avons exposé de manière analytique les conceptions de base ayant contribué au développement de ces théories dans le domaine de l'apprentissage. De ce fait, les approches d'enseignement que les didacticiens ont décliné de ces théories n'ont cessé de se multiplier et de prendre place dans la didactique des langues. En tête de classement, se positionne la pédagogie par objectifs (PPO) au début des années 70 grâce aux travaux de Bloom dont la taxonomie est de renom universel. Ses principes clés ont fait l'objet d'une littérature abondante et plusieurs ouvrages les ont fait connaître aux didacticiens des langues étrangères. A la fin des années 80, la PPO fait son entrée à l'école marocaine en se manifeste également dans l'enseignement général suite à sa réussite dans le secteur de formation professionnel. La PPO définit l'objectif comme étant une intention communiquée par une assertion qui vise le changement de comportement attendu chez l'apprenant ayant suivi avec succès une formation donnée. Selon Burns¹⁷⁰, il faut clairement formuler un objectif opérationnel, avec un verbe d'action qui décrit un comportement

¹⁷⁰BURNS, R.W. (1975). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*. Montréal : Centre d'animation, de Développement et de recherche en éducation.

observable, l'environnement dans lequel le comportement doit se produire et un critère de performance acceptable. Adoptée par l'enseignement général cette formulation est devenue un classique de l'ingénierie pédagogique, la nomination des objectifs a été largement recommandée en pédagogie scolaire et universitaire. La taxonomie de Bloom fait une répartition des objectifs en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur. Cette classification est d'ordre arbitraire bien qu'elle soit fort utile à des fins de hiérarchisation pédagogique¹⁷¹.



B.S. et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques

Les apports de l'approche par objectifs se résument dans le mérite de se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. Elle oriente le processus de formation sur l'apprenant et utilise les ressources des théories de l'apprentissage pour modifier son comportement et favorise une individualisation de l'enseignement en fonction du rythme de l'apprenant pour optimiser son apprentissage.

« Aujourd'hui, cette pédagogie connaît une baisse d'intérêt et certains pédagogues lui reprochent le paradoxe de se proposer d'étudier l'hétérogénéité du système éducatif pour appliquer des solutions personnalisées » (Ibid).

¹⁷¹ Bloom B.S. et al, 1956, trad. : *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, vol.1 : Domaine cognitif, Presses de l'Université du Québec, 1975. (Ouvrage en anglais): Bloom B.S., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Longman.

Dans les recommandations pédagogiques de 1994 la dimension fonctionnelle de la langue continuera d'être ciblée l'approche communicative commence à prendre place dans le paysage didactique de l'enseignement du français à partir des années 90. Son principe directeur consiste à ne pas s'attarder sur les structures grammaticales de la langue mais de privilégier le sens et la dimension communicative ¹⁷²

Aux questions posées par le professeur correspondent non pas une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais l'apprenant est mis dans la situation de choisir parmi plusieurs alternatives, des réponses adéquates selon le message qu'il souhaite transmettre. L'AC met en valeur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès. La dimension communicative du langage est prise en compte, à partir de données de différentes disciplines, principalement : la sociolinguistique, la sémantique et la pragmatique. De ce fait, le statut de l'erreur a évolué vers une grande tolérance. La compréhension et la transmission des messages pourvus de sens dans un contexte de communication prendra le dessus sur les structures grammaticales et lexicales maîtrisées. Bien que l'adoption de cette approche figure clairement dans la demande institutionnelle de 1994, le texte officiel ne prévoit aucune disposition logistique et matérielle pour mettre en place la démarche prévue par l'AC. Il est uniquement stipulé que l'organisation de l'espace salle de classe soit étroitement liée au type de simulation choisie, par exemple pour faire un débat, il faut absolument que le pour et le contre s'affrontent réellement. La prescription officielle rajoute que pour réussir cette démarche, il est important de varier les formes de travail, de capter l'attention des élèves, de sensibiliser les apprenants à l'apprentissage de nouvelles connaissances et de choisir des activités significatives sans faire de transition mécanique d'une activité à une autre.

La mise en œuvre de l'AC dans les programmes du français n'est pas passée sans écueils sur le plan pratique, de nombreux enseignants se disent être réellement incapables de mettre en place ce type d'enseignement communicatif qui implique une formation méthodologique et technique efficaces en classe, ainsi que la connaissance poussée de différents outils pédagogiques (méthodes, matériaux complémentaires). Ces enseignants affirment avoir recours trop souvent à la langue maternelle, ils sont obligés d'enseigner le français dans un mélange de codes (code meshing) Herdina et Jessner 2002. d'arabe, de darija et parfois d'amazigh. Une grande résistance se déploie quant à l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques motivantes sous prétexte que le contexte marocain ne le permet pas ou bien

¹⁷²Évelyne Bérard. *L'approche communicative. Théorie et pratiques* Paris : CLE international, coll. DLE, 1991.

parce qu'ils n'ont pas de possibilité pour introduire dans leurs cours, le jeu, la chanson, le conte etc. vu le phénomène des classes surchargées et surpeuplées. En outre, l'autre problème évoqué est celui des classes combinées où aucune pédagogie des grands groupes ne s'avère envisageable et applicable. L'enseignant de français placé dans une telle situation ne progresse dans la matière qu'en accompagnement des élèves les plus actifs.

De surcroît Le problème du matériel didactique et d'outils pédagogiques appropriés se pose aussi dans la mesure où les professeurs de français se disposent que du manuel scolaire absolument insuffisant pour mettre en place la démarche préconisée par l'AC. Le tableau suivant est inspiré des lectures de Evelyne Bérard de son livre Approche communicative, Théories et pratique CLE international 1992.

Le rôle de l'enseignant appréhendé par l'AC			
Animateur	Aide la coopération et l'autonomie	A une attitude de collaboration	Donne la confiance dans l'utilisation de la langue
• Anime un cours dans lequel ses apprenants ont un rôle actif • Aide au développement de compétences langagières : savoirs, savoirs faire, savoirs être, et savoirs apprendre, et des compétences socio et pragmatiques ex: prendre la parole lors d'une conversation.	- Il propose plus d'un texte ou thème de discussion et explique ses choix. - Il suggère d'analyser des textes en fonction de la culture des apprenants. - Il commente les idées des apprenants et les aide à exprimer leurs propres réactions face aux sujets. - Il donne aux apprenants l'opportunité de coopérer et de discuter de manière indépendante.	- L'enseignant accepte les idées et opinions des apprenants non conventionnelles dans la salle de classe et essaie de les incorporer dans la discussion. - L'enseignant favorise et tolère l'expression des idées personnelles. - L'enseignant doit essayer de s'assurer tout au long de son enseignement qu'il interagit bien avec ses apprenants et il doit de ce fait s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique.	- L'enseignant aide les apprenants à trouver des expressions pour surmonter le blocage. - Il les encourage à travailler individuellement, en paires et à s'entre aider et se corriger entre eux.

4. L'agir enseignant et les postures d'apprentissage

Cette réflexion au niveau de l'agir enseignant et des interactions langagières des enseignants et des élèves a pour but de mettre en évidence le jeu complexe et imbriqué des postures et gestes professionnels des enseignants avec celles d'apprentissage des élèves. Nous

prenons appui sur la réflexion de Bucheton : « Les gestes professionnels »¹⁷³ et nous tenterons d'illustrer selon les résultats des questionnaires adressées aux deux acteurs, comment les systèmes d'interactions peuvent favoriser ou inhiber la mise au travail des élèves, leur engagement aux apprentissages et créer des effets de différenciation chez eux. Certaines postures, d'étayage, construites en système, freinent les élèves de penser par eux-mêmes, bloquent la sortie d'une idée ou d'un commentaire singulier, alors que d'autres, à l'opposé, en interpellant les langages de manière plus libre, permettent l'engagement, l'inventivité et la réflexivité de tous.

Lorsqu'on parle de l'agir enseignant « on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité dont la finalité ultime est l'agrandissement des connaissances ou du savoir-faire de son public d'apprenants ¹⁷⁴ ». Néanmoins, Ce que l'enseignant fait en classe ne correspond pas toujours à ce qu'il a envisagé de faire en raison de facteurs d'ordre différent, point sur lequel nous reviendrons ci-après lorsque nous aborderons la planification et la réalisation de l'action enseignante dans le questionnaire destiné aux enseignants. L'interaction en situation de classe entre enseignant et apprenant ne constitue que l'avant-scène de l'agir enseignant, la phase où l'enseignant met en place sa planification en la confrontant à la situation et aux réactions des apprenants. Ce qui est observé comme pratique enseignante reste à être interprété et explicité par l'enseignant en question, qui dans une perspective expérientiel, est la personne la plus légitime pour donner du sens à ses actions¹⁷⁵, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ».

Pour accomplir les tâches le professeur fait appel à une posture qui peut être définie comme une manière de mise au travail dans une tâche, de la continuer, de la détourner, de l'évincer, de la refuser, de la questionner ou de la finaliser. Chaque posture constitue la mobilisation d'un système de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement. Les postures sont acquises dans et par l'histoire et l'expérience du sujet. Le professeur accompagne, observe, analyse les avancées et les obstacles et doit ajuster ses méthodes à la diversité observée pour répondre aux problèmes identifiés. Par ailleurs, enseigner et apprendre est essentiellement question de langages. Il s'agit donc de laisser aux

¹⁷³Bucheton & Soulé, (2009) Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Education et Didactique*. Vol 3- n°3 ;

¹⁷⁴Cicurel, 2011c : 48 Cicurel F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier

¹⁷⁵Cicurel F. (2002). *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16. pp. 145–164.

élèves du temps pour penser, pour échanger : autrement dit du temps pour parler, écrire, lire, ou faire silence en soi. Le langage est le premier vecteur des interactions entre élèves et enseignants, et entre les élèves entre eux. C'est une composante essentielle de l'activité, de son aspect cognitif social, psycho-affectif des élèves dans la classe.

Les conceptions dont nous allons résumer sommairement les principaux résultats, sont inspirées des travaux développés par D. Bucheton sur l'activité de l'enseignant dans la classe, sa manière de gérer les interactions dans le collectif. Au final, il s'agit de tous les gestes professionnels, langagiers et non langagiers, qui s'adressent aux élèves en vue de mettre en application des sollicitudes conjointement liées¹⁷⁶ Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De BOECK, Bruxelles.. Elles se sont développées à partir de 1995 dans l'équipe ESCOL (Université Paris 8) puis dans le laboratoire Lirdef de l'université de Montpellier à partir de 1998. Ces travaux sont appelés le « multi agenda de l'enseignant ». Le tableau suivant présente une synthèse des préoccupations multiples, qui en fonction de la situation de travail en classe, se conjuguent pour donner des types de conduite variables :

Tableau 9 Le « Multi-agenda de l'enseignant selon Bucheton

Préoccupations	Caractéristiques
Le souci de pilotage	Espace, temps, dispositifs, types d'exercice
Le souci de l'atmosphère	Gestion de l'autorité, espace de dialogue, rapports aux élèves
Le souci du tissage	Relier les nouveaux apprentissages avec les acquis précédents, l'explication des tâches, le déroulement, les stratégies et les savoirs sollicités,
Le souci d'étayage	Faire faire, faire penser, faire comprendre
Le souci d'apprentissages spécifiques	Valeurs, attitudes, gestes sociaux

¹⁷⁶Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. De BOECK, Bruxelles..

--	--

5. Pratiques d'écriture dans la demande institutionnelle

Le constat des curricula, concernant la production d'écrit, révèle de toute évidence que la demande institutionnelle recommande de mettre l'accent sur la pratique régulière et quotidienne que ce soit de manière autonome ou en groupe. Les programmes préconisent plusieurs objectifs, celui d'écrire pour développer une réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrit de travail ainsi que favoriser l'écriture créative et la conduite de projet d'écriture. Il s'agit donc de produire des écrits variés à travers l'appropriation des différentes dimensions de l'écriture. Cette reconnaissance de l'importance de l'écrit se traduit par la place assignée à l'écrit lors de l'épreuve de français à l'examen régional en première bac et au cycle collégial que par la variété des genres d'écrit officiellement recommandés dans les Orientations pédagogiques. On y trouve en effet ceci :

Le résumé ; le compte rendu de lecture ; la synthèse de documents ; l'essai général et littéraire ; la rédaction courte ; le pastiche.

Les productions d'écrit porteront aussi sur des écrits fonctionnels afin de mieux préparer les apprenants à la vie active :

Le compte rendu de réunion ; le rapport ; la lettre d'emploi ; la lettre de motivation, la demande de stage ; le curriculum vitae ; etc.

Autant dire que l'intérêt stratégique de l'écrit se place sur les niveaux aussi bien social, institutionnel, didactique et pédagogique.

Il apparaît donc clairement que la production d'écrit constitue une demande institutionnelle majeure de par la place centrale qu'elle occupe dans ses textes et que le système éducatif marocain a tendance à focaliser sur l'écrit plus que sur les autres activités de mise en œuvre. La conception des manuels dans les trois cycles sans supports audio pour programmer des activités de réception ou de production orale confirme la place que les autorités éducatives consacrent à l'écrit. Il réduit ainsi la compétence de communication à la réception et à la production écrite. Malgré ce privilège dédié à l'acte d'écrire, une enquête a montré que les résultats de correction de la production écrite des épreuves normalisées est souvent au-dessous des attentes : sur 400 copies corrigées seules 42 contenaient une production écrite abstraction faite de la qualité de l'écrit réalisé¹⁷⁷.

¹⁷⁷MEN (2016) : *La recherche-action au service de la formation et de la classe de français*, Direction de la Formation des Cadres

6. Méthodologie de l'écrit dans le cadre institutionnel

Quant aux pratiques d'enseignement, on constate que la séance de production d'écrit est située généralement au terme de la séquence didactique. Elle est considérée comme : « le creuset des autres activités susceptibles de mettre à niveau l'élève pour passer du statut du récepteur à celui de producteur » (MEN 2007). La recommandation d'une grammaire intégrée de la phrase et du texte, révèle l'intérêt des concepteurs du texte institutionnel de préparer l'élève à l'écriture en situation selon les besoins et les interlocuteurs. La démarche préconisée dans l'entraînement à la production d'écrit s'appuie souvent sur un support modèle que l'élève doit appréhender et qui est au centre de la séquence didactique. L'expression écrite est souvent effectuée par l'enseignant, c'est lui qui porte au tableau les traces écrites de la production « modèle » de l'écrit attendu. L'acte d'écrire n'a lieu qu'après une phase orale de préparation qui occupe un temps conséquent de la séance. Cette phase, qui sert de moment préparatoire à l'écriture, est réalisée à travers des question-réponses afin d'amener l'élève à construire un canevas sur le modèle de celui structurant le texte de départ.

Au plan méthodologique, on peut retenir trois grandes phases proposées pour faire écrire les élèves avec une phase avec une étape écrite et orale.

● Phase orale

Observer : Les élèves sont amenés à observer un texte support dont les caractéristiques formelles et la cohérence textuelle reproduisent le genre étudié dans la séquence. La lecture des élèves est orientée par l'enseignant qui donne des « consignes claires et précises » (Ibid).

Comprendre : L'enseignant a recours au jeu du questionnaire pour guider les élèves dans leur lecture du support en attirant leur attention sur les aspects textuels pertinents et les outils linguistiques et discursifs utilisés dans le texte « modèle ».

● Phase écrite

S'entraîner : C'est un moment où les élèves sont mis individuellement en situation d'écriture. Dans le jargon du texte officiel, il s'agit d'un moment d'entraînement individuel pour le réemploi des moyens ou des modèles étudiés ou repérés dans le support. L'élève est ainsi appelé à produire de manière « libre » mais à partir du modèle qui répond aux compétences visées sans trop se démarquer du moule textuel mis en jeu. Il peut recourir aux différents documents capables de lui fournir de l'information ou des moyens linguistiques dont il a besoin. L'accompagnement se fait par rapport à chaque élève pris individuellement en situation de production pour profiter de l'aide itinérante du professeur. Le couronnement de cette activité peut être la rédaction collective d'un texte tout en exploitant les productions individuelles qui feront l'objet d'affinement avec la participation du groupe classe.

- **Phase de correction :** La séance de correction est particulièrement recommandée par les OP. Il s'agit d'un moment où le travail de correction doit revêtir un aspect de valorisation. L'enseignant doit agir dans l'esprit d'une pédagogie de la réussite et le travail de correction doit privilégier le retour de l'évaluation formatrice favorisant l'apprentissage au lieu de se réduire à la sanction et au traitement de l'erreur.

1. Résumé

Pour circonscrire la question de la difficulté de la PE dans un cadre didactique, Nous avons eu recours à un double questionnaire : le premier s'adresse aux élèves dans le but d'interroger leurs attitudes, leurs représentations et leurs explications face aux exigences de l'exercice d'écriture, quant au second, il s'adresse aux enseignants et vise à repérer les insuffisances qu'ils pointent du doigt dans le processus de production chez l'élève et les compétences qu'ils souhaitent développer dans une démarche de réussite en écriture. Le découpage en thématiques a permis de rendre le cheminement de l'enquête plus limpide. Nous avons suivi la technique de l'entonnoir, allant du général simple au précis compliqué, afin de structurer les questionnaires. Il s'agit pour nous d'améliorer dans le cadre de cette étude l'appréhension de l'objet étudié et des pratiques mis au travail.

2. Questionnaire auprès des élèves

Partant du postulat évoqué dans la 2^{ème} partie de ce travail, nous avons émis l'hypothèse que le sentiment d'insécurité à l'écrit ne peut être imputé à la complexité du système linguistique d'une langue particulière mais plutôt au rapport que l'apprenant tisse avec l'écrit et avec les pratiques de l'apprentissage de la langue. Autrement dit, il n'est pas question uniquement de convoquer les diverses matrices discursives et textuelles de l'écrit mais de faire émerger chez l'apprenant le besoin d'écrire via des modèles d'écriture qui l'interpellent et suscitent du sens pour lui. Pour ce faire, nous avons jugé utile pour notre recherche d'élaborer un double questionnaire d'investigation : le premier s'adresse aux élèves dans le but d'interroger les attitudes les représentations et les explications qu'ils avancent face aux difficultés qu'ils affrontent au moment de l'écriture.

3. Analyse multi-niveaux de la population cible

3.1.Effet genre

L'enquête a été menée auprès d'une population de 168 élèves dont 57,1% de filles et 42,9% de garçons. Elle acquiert l'aspect d'une étude longitudinale¹⁷⁸ du fait que l'investigation pédagogique s'est étalée sur la période de deux ans (entre 2017 et 2018),

¹⁷⁸NARCY-COMBES Marie-Françoise, NARCY-COMBES Jean-Paul, MIRAS, Grégory.

(2016) « Dématérialisation des dispositifs d'apprentissage : simple mode ou réponse à des besoins ». *Actes du colloque PLIDAM*.

mettant en place un dispositif expérimental de quatre phases visant à optimiser l'implication de l'apprenant à entrer en production d'écrit.

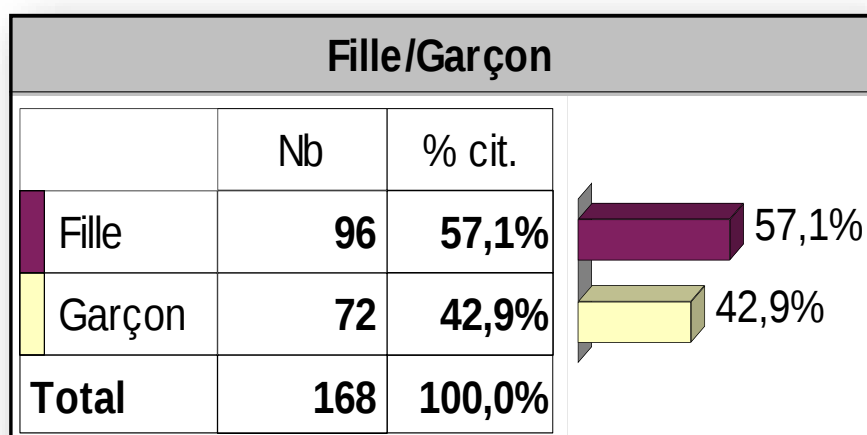


Figure 21 Le nombre de filles qui ont participé à l'enquête est supérieur aux garçons.

Le nombre de filles ayant participé à l'enquête est supérieur à celui des garçons. Ce taux d'implication élevé est confirmé dans les scénarios d'expérimentation mis en place

3.2.Effet filière et niveau

L'engagement des filières scientifiques est confirmé avec un taux de 63,3%, par rapport à la filière littéraire littéraire, ce qui mérite notre attention.

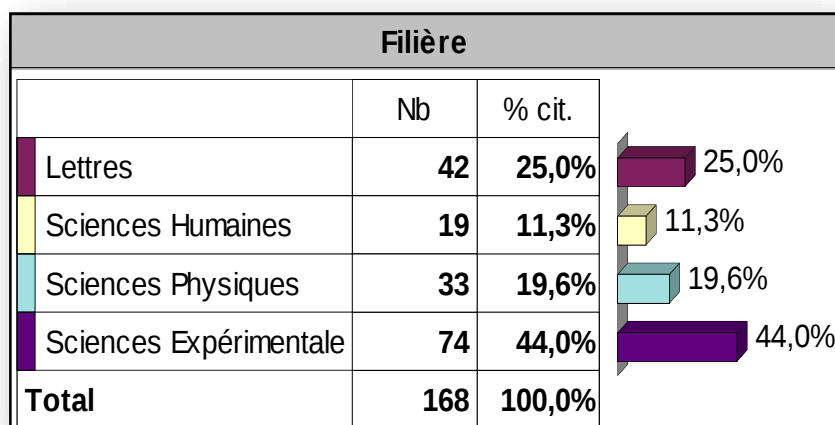


Figure 22 La participation des filières scientifiques a été plus massive

L'enquête a touché deux niveaux scolaires : la 2^{ème} BAC avec les options Science physique et Sciences humaines et la 1^{ère} BAC avec l'option Lettres

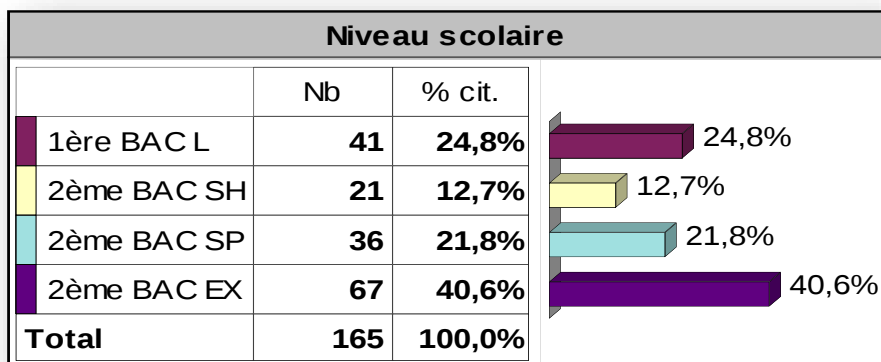


Figure 23 Les classes visées par l'enquête touchent deux niveaux et deux filières différentes

3.3.Effet âge et redoublement

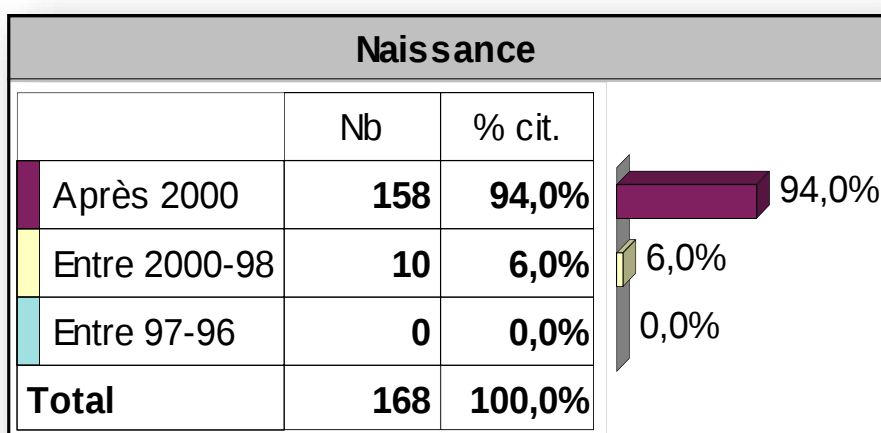


Figure 24 La tranche de naissance massive se situe après 2000 et la moyenne d'âge observée est de 17 ans.

La tranche de naissance massive se situe après 2000 et la moyenne d'âge observée est de 17 ans.

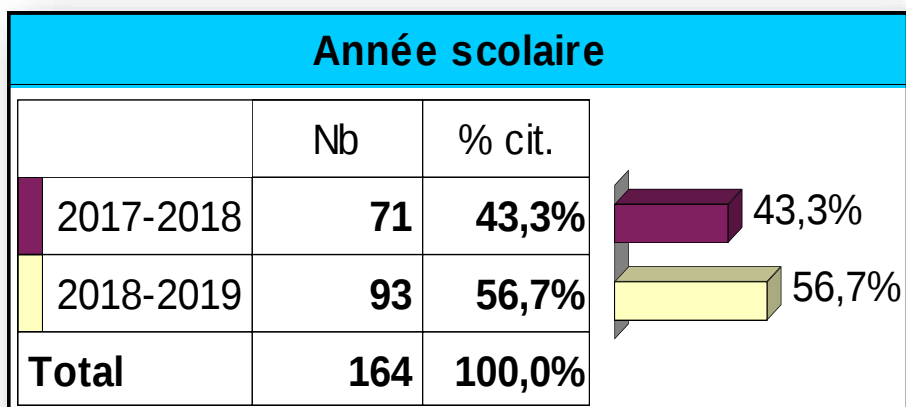


Figure 25 L'enquête revêt un aspect longitudinal, car étalée sur deux années.

L'enquête a requis un aspect longitudinal, car étalée sur deux années avec une répartition assez égale sur les deux périodes.

3.4.Effet représentations de l'activité

Activités préférées : Les élèves affichent une inclination particulière pour l'activité de la lecture

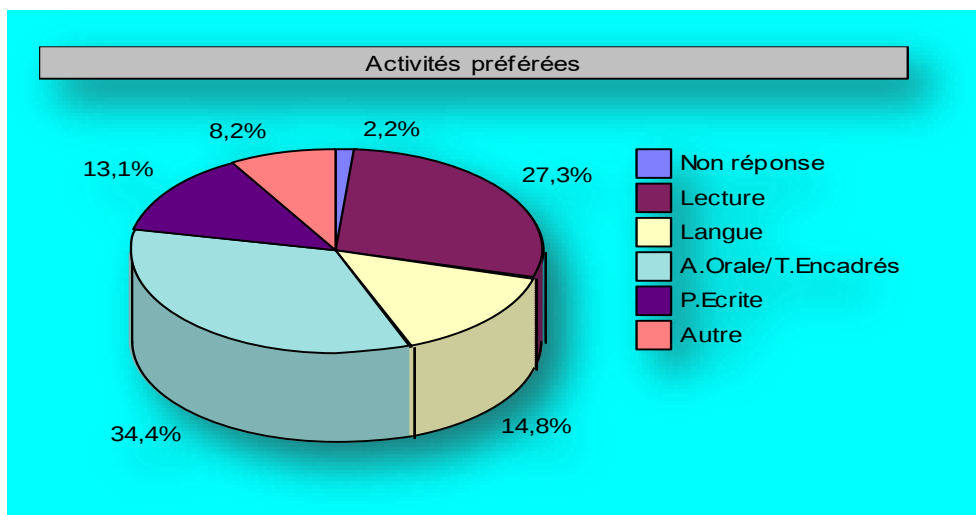


Figure 26 Les activités préférées des élèves chez les élèves révèlent une motivation affichée pour l'AO

Les données recueillies dans les réponses du pré-test témoignent d'emblée de la difficulté à écrire pour ne pas dire à répondre sans avoir eu recours à la version arabisée de ce questionnaire. Ce passage à l'arabe a permis de réduire la catégorie « non réponse » dans une fourchette de 2,5-10% alors qu'elle dépassait la moitié dans les résultats obtenus du pré-test elle. Si les élèves préfèrent l'activité orale (dorénavant A.O) avec un taux de 36,3% et la lecture (L dorénavant) avec 28,6%, ils redoutent largement l'activité de production écrite (P.E avec 61,3% bien qu'ils la jugent adaptée à leur besoin pour l'amélioration de leur capacité en français (20,2%).

Ordre de difficulté des activités: Le classement de la difficulté chez les apprenants positionne le PE en tête de liste

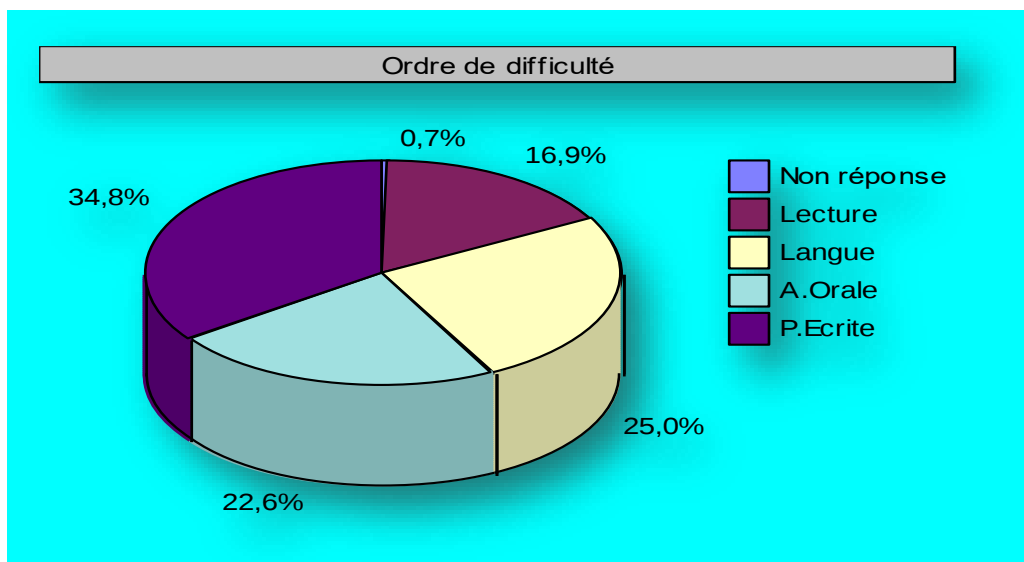


Figure 27 . Classement par ordre décroissant de la difficulté des activités en français

La tendance privilégie l'activité orale et les élèves jugent cette activité la mieux adaptée au perfectionnement de leur capacité langagière, cela trouve sa justification dans le fait que l'enseignement-apprentissage du français focalise plus sur l'écrit que sur l'oral réduisant ainsi la compétence de communication à la réception et à la production de l'écrit. La conception des manuels du primaire, collège et lycée sans supports audio pour programmer des activités de réception orale montre la place que les programmes accordent à l'oral dans la construction de la compétence de communication. Ce besoin est clairement exprimé par les apprenants quand ils placent, dans la Q.10, le besoin d'intensifier la fréquence des A.O avec un taux de 29,8%, et de la Lecture avec 28,2%.

Activités de mise en œuvre et besoins d'apprentissage : Les élèves considèrent la lecture comme l'activité de ressources la plus importante.

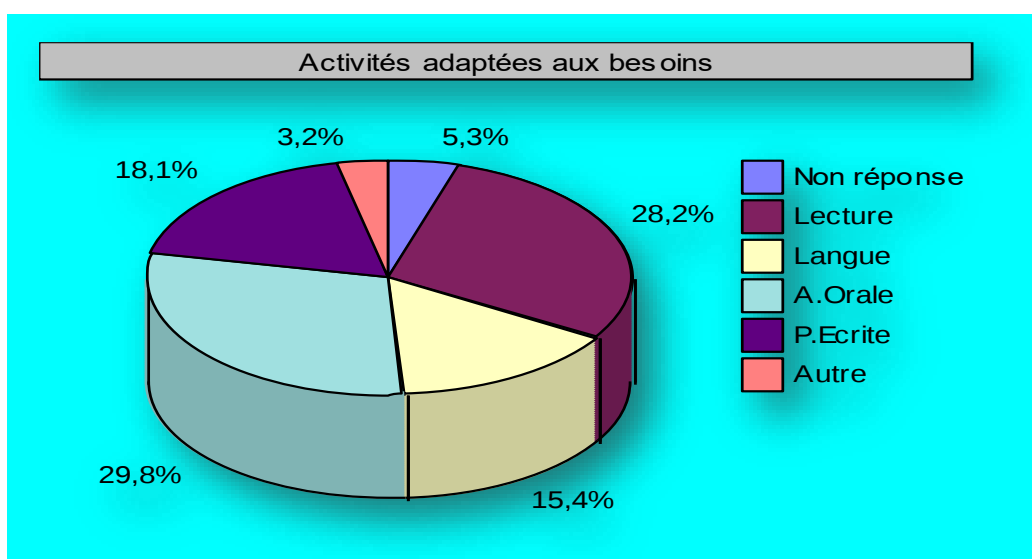


Figure 28 Le besoin d'intensifier l'A.O est immanent chez les apprenants. Cette activité est appréciée pour son aspect fluide et son atmosphère amusante.

Partant de ce premier constat, l'enquête rend visible en filigrane le paradoxe des écarts entre les savoir-faire acquis chez les élèves et le niveau des compétences escomptées dans le profil de sortie stipulé par les Orientations pédagogiques de 2007,(op.cit.). Les questionnés juxtaposent deux qualifications opposées l'une à côté de l'autre : l'écriture est jugée nécessaire mais redoutée comme acte. De ce fait, surgit le problème des prérequis et de la compréhension de consigne dans l'activité d'écriture. Nous allons donc analyser au fil des réponses à quel degré ces compétences sont acquises et les comparer aux exigences de cette activité. A la question des acquis (Q14), les apprenants jugent les savoirs précédents en P.E aucunement acquis ou insuffisant (23% et 67%), alors que 3% uniquement se déclarent avoir la capacité nécessaire pour entamer l'acte d'écrire. Quant à la consigne, le taux affirmatif de la compréhension dépasse légèrement la moitié avec 54% alors que 39,3% comprennent rarement ou jamais la consigne du sujet.

3.5.Effet consigne

La difficulté des apprenants à comprendre la consigne est clairement exprimée.

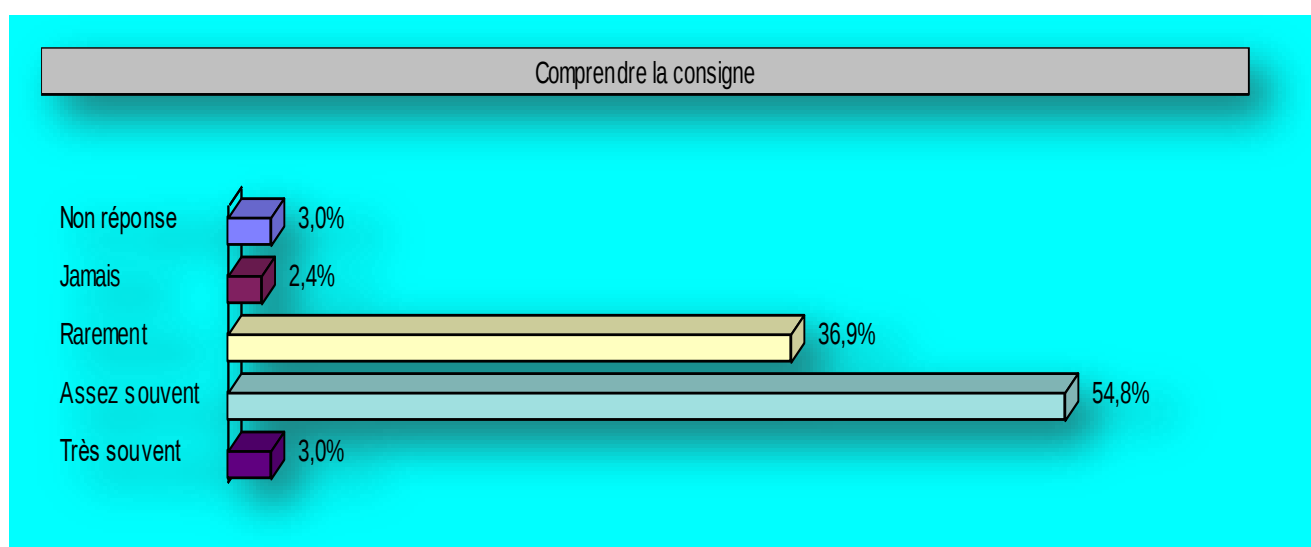


Figure 29 La consigne d'écriture est le repère indispensable pour toute évaluation. Or, elle est souvent sous- estimée de par les ambiguïtés qu'elle suscite.

Etant donné que la consigne constitue le support de toute évaluation, il est nécessaire qu'elle soit claire et comprise par les apprenants. Or, elle est souvent sous-estimée comme le fait monter le graphe de la figure 27. Les élèves déclarent ne pas comprendre « assez souvent » la production attendue de la consigne du fait des ambiguïtés suscitées comme le font remarquer les travaux menés par Marquillo. Nous retenons que deux éléments sont essentiels à une consigne d'écriture :

Les éléments d'information qui définissent la thématique, les contenus du sujet à traiter ;

- Les orientations d'écriture possibles vers des types de texte connus (raconter, décrire, argumenter, prescrire, commenter ...

3.6.Effet acquis d'apprentissage

Les connaissances à mobiliser s'avèrent décisives pour affronter les exigences de l'écrit.

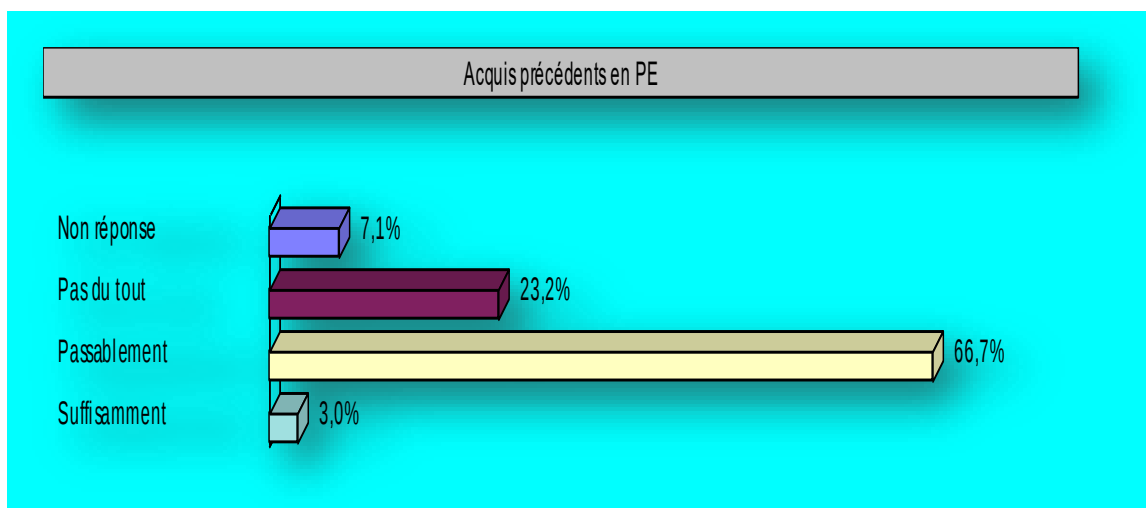


Figure 30 Acquis nécessaires à l'écriture

La question des connaissances nécessaires à mobiliser pour écrire met l'élève devant une activité complexe. Ce constat nous renvoie au problème de la motivation qui est capital dans l'exercice de l'écrit. Ajoutée aux autres difficultés précédemment éprouvées par les apprenants le blocage s'avère conséquent. Toutefois, les élèves expriment clairement (72%) leur préférence pour les exercices proposés par leur professeur contre (4 %) qui sont satisfaits des activités du manuel. Pour ce qui est de la nature des difficultés attribuées à leur implication en production d'écrit, le manque de lexique approprié classe au premier rang avec un taux de 44%, puis succède la capacité à trouver des idées avec 22%, ensuite l'appropriation de la démarche avec un pourcentage de 17,3%. La compétence grammaticale n'est pas jugée comme difficulté majeure dans les représentations exprimées dans la Q.16.

3.7.Effet exercices et pratique de l'écrit:

Les apprenants sont largement favorables aux choix des supports proposés par leur enseignant.

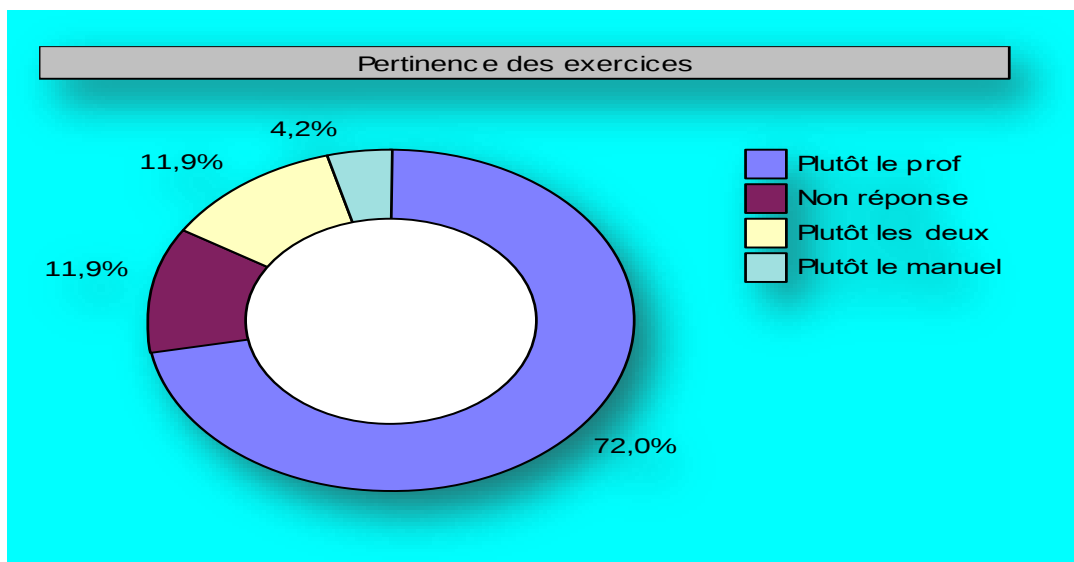


Figure 31 Choix des exercices et pratique de l'écrit

Le graphe affiche l'attitude positive vis-à-vis des exercices et des pratiques de l'écrit que le professeur met en œuvre dans la classe. Une atmosphère de confiance qui peut se révéler rentable dans la réussite du projet d'écriture.

3.8.Effet difficultés de lexique, grammaire et typologie textuelle

La compétence lexicale se manifeste comme la difficulté majeure des apprenants.

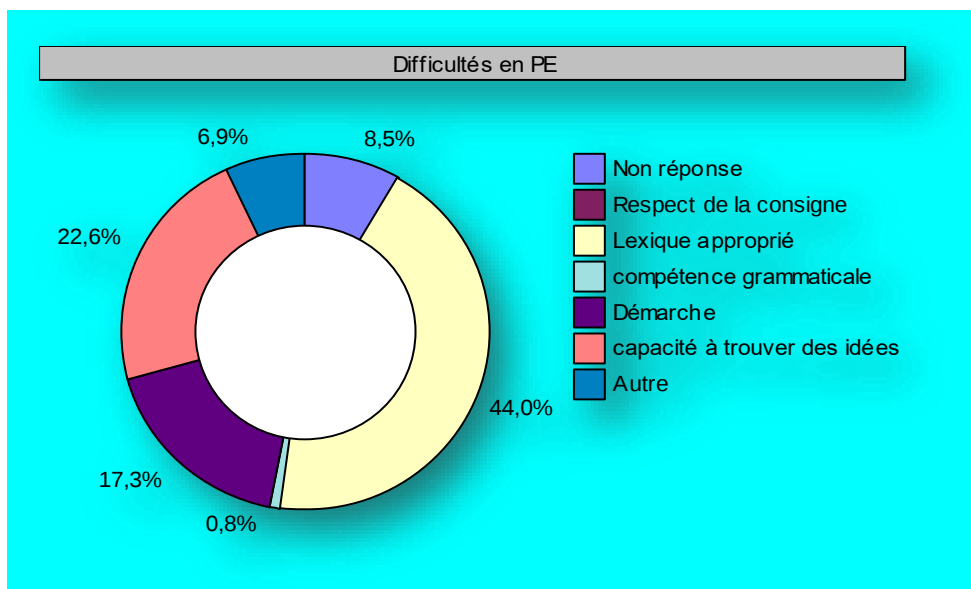


Figure 32 La compétence lexicale s'avère la difficulté majeure des apprenants

Deux raisons sont avancées pour expliquer cette insuffisance : d'abord les apprenants considèrent que le français étant une langue seconde, ils ne le pratiquent que rarement à l'oral, puis ne lisant pas beaucoup cela réduit massivement leur étendue lexicale. Paradoxalement à la question suivante sur l'influence de la compétence grammaticale pour réussir l'écriture, le rôle de la grammaire dans cette question ne semble pas être fondamental.

En effet, cette attitude tourne radicalement à l'opposé dans la Q.18 quand les questionnés jugent la grammaire respectivement « Très importante » à 64% et « Importante » à 25% pour réussir l'exercice de l'écrit. Une attitude paradoxalement vécue par les apprenants, elle trouve probablement son explication dans les réponses libres de la Q.19 où ils justifient l'utilité de la grammaire comme étant basique pour la construction du sens d'une part et de l'esthétique de la langue d'autre part.

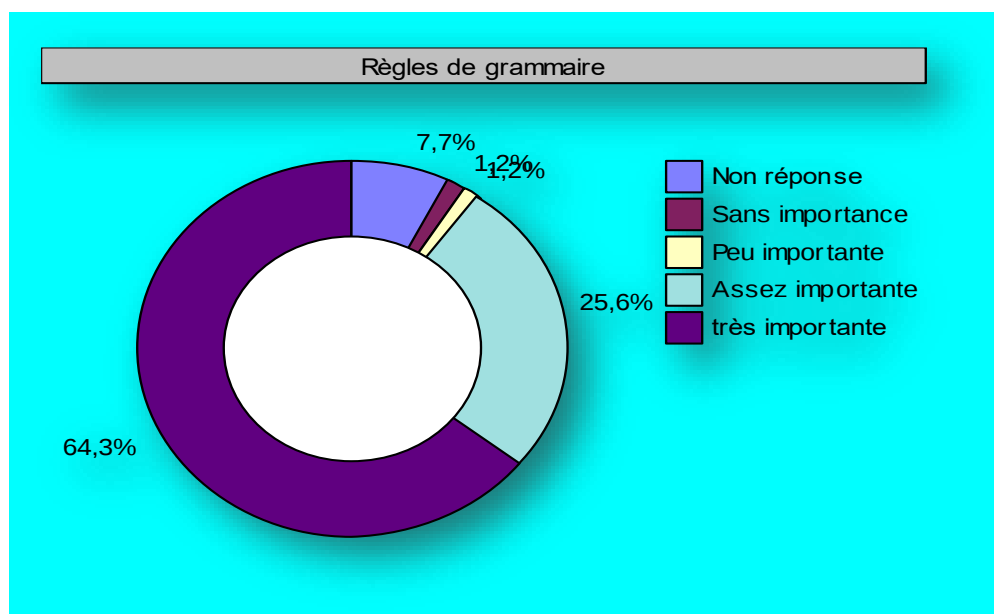


Figure 33 La compétence grammaticale et les exigences de l'écrit

Le paradoxe des représentations sur la grammaire et la réussite de l'écriture est mis en évidence dans cette question concernant l'importance des règles pour réussir l'écriture. La somme des réponses favorables à l'importance de la maîtrise des règles de la langue atteint 89,6% ((64,3% jugent les règles très importantes et 25,6% les trouvent assez importantes). De ce fait, le résultat est quasi-unanime sur la variable grammaire comme composante nécessaire de la P.E. Par ailleurs, dans la Q.20 les apprenants éprouvent moins d'implication dans le texte argumentatif (43,1%) que narratif (23,2%) en dépit de la taille de la demande institutionnelle stipulée à l'acquisition du genre argumentatif et qui fait même l'objet de l'Examen régional certificatif de la 1^{ère} année Bac. C'est dire combien sont immenses les écarts entre les capacités scripturales effectives des élèves et les objectifs escomptés dans la prescription officielle!

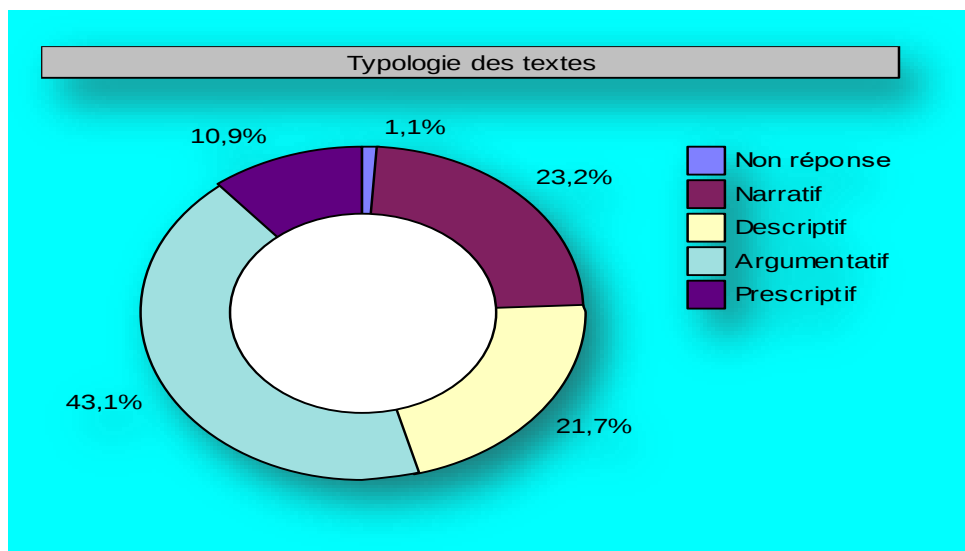


Figure 34 Le type de production demandée et la cohérence textuelle

Les apprenants affirment les difficultés relevant de la rédaction du texte argumentatif. Un type qui ne se prête pas facilement malgré le nombre de modules nombreux dédiés à ce type de discours. Cela est dû à la structure cohérente qu'il faut respecter et au développement des arguments mettant en relation les rapports de causalité et de comparaison.

3.9. Effet stratégies et capacités

Avant de nous arrêter sur l'analyse de cet aspect fondamental du processus rédactionnel chez les enquêtés, il convient d'abord de rappeler ce que nous entendons, dans ce contexte, par les termes de stratégie et de capacité. Une capacité est souvent appréhendée comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience, alors qu'une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. En L1, un scripteur expérimenté peut mettre facilement en œuvre une stratégie d'écriture. Par contre, en L2, on a souvent affaire à des scripteurs moins expérimentés qui ont la difficulté à utiliser une stratégie particulière. Il est toutefois difficile d'opposer capacité et stratégie, étant donné qu'il existe un lien entre les deux. En fait, une stratégie ne serait qu'une capacité dont on est conscient et qu'on tente de mettre en action. Il s'agit de la combinaison d'un savoir-faire associé à un savoir-agir dans le but d'accomplir une tâche d'apprentissage en général ou d'écriture en particulier.

Pour analyser la mise en action des dites capacités et stratégies, nous faisons appel à la notion de « Les postures d'apprentissage des élèves » développée par Bucheton dans ses nombreuses réflexions¹⁷⁹. On constate la dominance de la posture scolaire chez 63% qui acceptent de rentrer dans les normes scolaires attendues et répondre positivement aux annotations correctives de leur enseignant contre 7,5% seulement qui adoptent la posture de

¹⁷⁹Buchet, D : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf

refus à s'appliquer à la tâche et par conséquent à se conformer à la consigne. Cette attitude renvoie probablement à des problèmes identitaires, psycho-affectifs à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves¹⁸⁰. Les écueils constatés dans les réponses relatives aux représentations de l'écrit sont relativisés dans les postures adoptées par les questionnés devant les exigences de l'écrit.

3.10..Réactions aux annotations

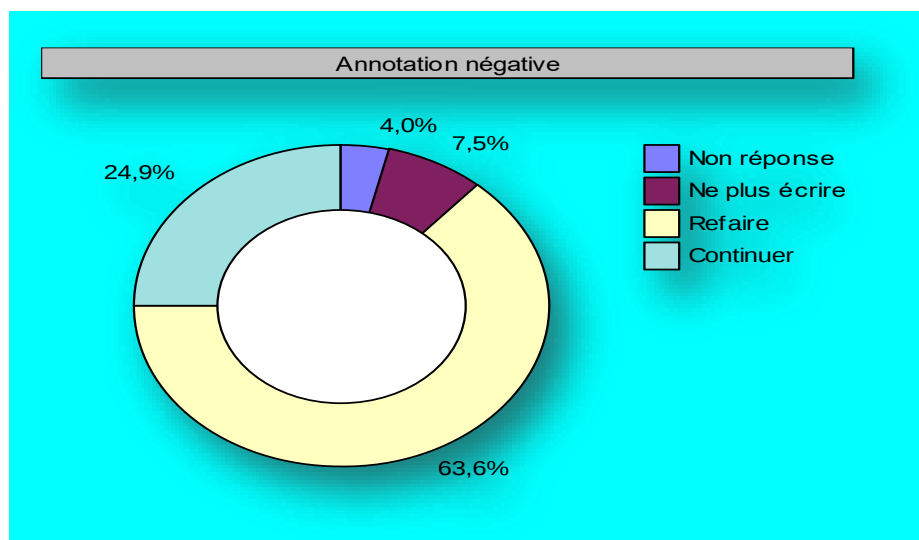


Figure 35 Les apprenants adoptent une posture favorable aux annotations de leur enseignant

3.11.Réactions aux difficultés

La posture affichée est nettement scolaire : La majorité rectifie suite aux appréciations de leur enseignant. Par ailleurs, les attitudes exprimées dans la Q22 montrent un potentiel d'agir important chez les élèves. Pour surmonter les obstacles, ils mettent en œuvre un éventail de stratégies relevant du cognitif, du socio-affectif et du métacognitif¹⁸¹.

¹⁸⁰Bucheton&Dezutter, 2008

¹⁸¹Oxford (1985,1990), Rubin (1989), O'Malley et Chamot (1990) et de Cohen (1998).

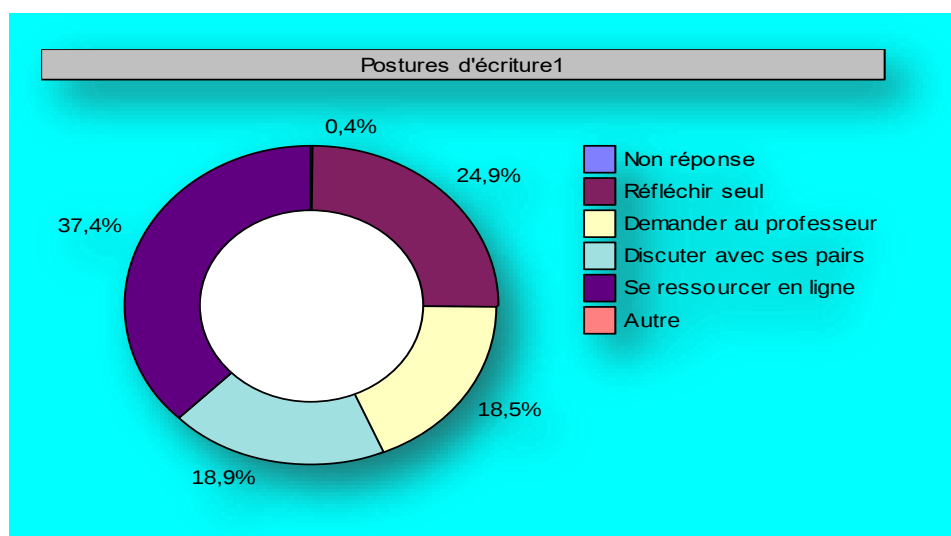


Figure 36 Postures d'apprentissage face à la difficulté de l'écrit

L'éventail des stratégies est largement exploité exprimant ainsi une volonté affirmée à entrer en action avec la production d'écrit. Les actions cognitives priment avec un pourcentage de 53% qui déclarent avoir recours aux ressources pour entrer en interaction avec l'activité de P.E, un taux de 39,3% se prononcent pour La stratégie métacognitive impliquant une autogestion de la tâche en passant par la réflexion et l'indentification du problème et enfin, 29,% disent faire appel à la coopération des pairs, ce qui révèle le recours à l'action socio-affective. Pour tenter de clarifier les processus cognitifs mis en œuvre durant les activités d'écriture la Q24, Q25 et la Q26 retracent les étapes du cheminement emprunté par les enquêtés. Trois phases du processus sont mis en examen: le moment Avant, Pendant et Après.

4.Le processus d'écriture

4.1.- Phase d'avant-texte

Les pratiques des élèves s'affichent prometteuses dans phase d'Avant : il y a une volonté affirmée à sortir de l'insécurité face à l'écrit

En effet, 40% veulent commencer par le repérage des mots clés de la consigne pour comprendre la situation de communication, 34,1% disent vouloir construire l'ébauche d'un plan pour structurer leur texte, 21% vont à la recherche de la documentation et seulement 0,9% qui activent leurs connaissances antérieures sur le sujet.

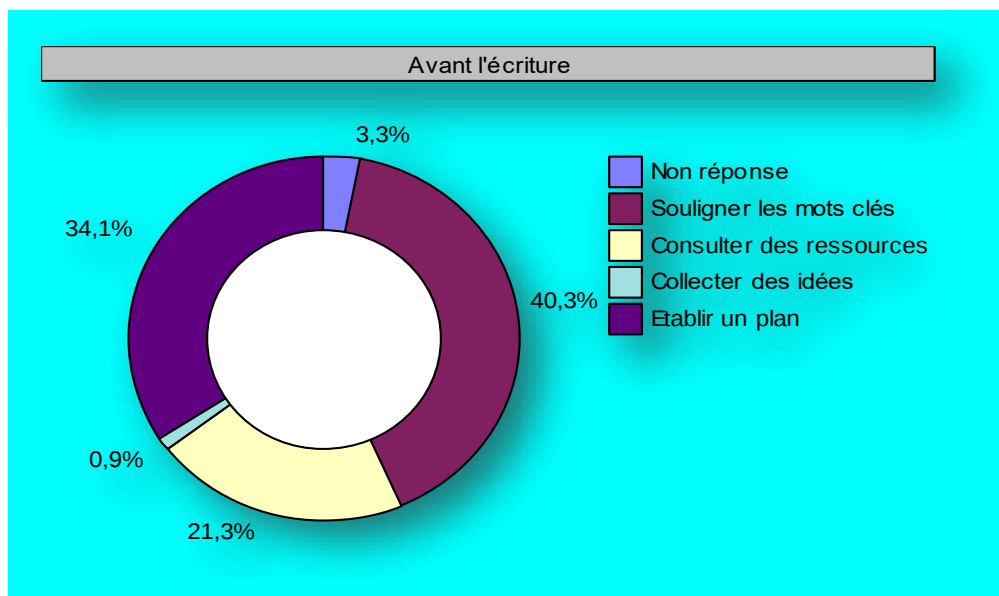


Figure 37 L'écrit en phase d'avant-texte

4.2.Phase de pendant l'écriture

Pour ce qui est de la deuxième phase, 53,5 % pratiquent la correction progressive en relisant Pendant l'écriture faisant appel à leurs connaissances sur le fonctionnement de la langue pour corriger le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe lexicale et grammaticale. Un bon pourcentage du taux de 33,7% recourt à la modification des idées pour en choisir les meilleures. Néanmoins 11,2% vont à l'aboutissement de la tâche sans recours à aucune rectification.

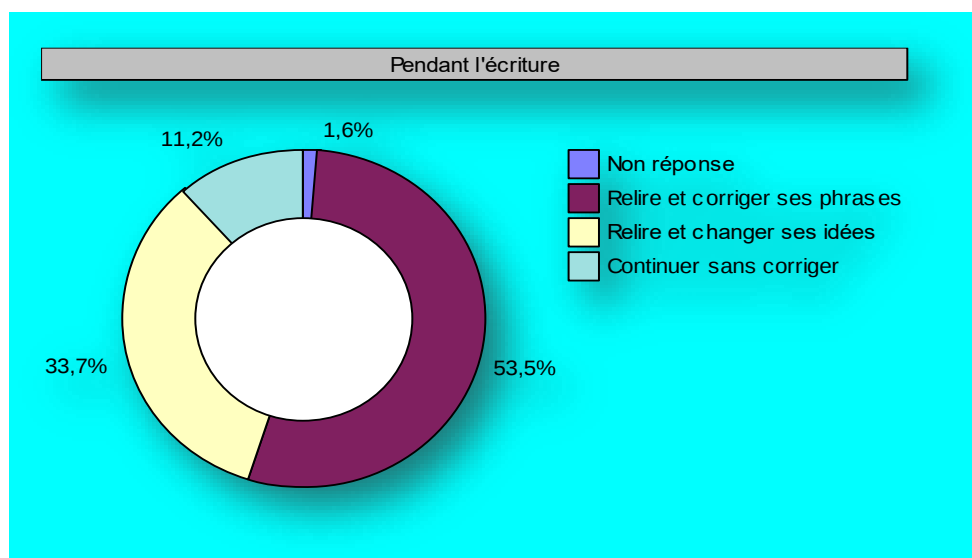


Figure 38 Le processus en phase intermédiaire

Cette phase fait l'objet de modifications importantes soit au niveau de la correction de la langue soit par rapport aux contenus du texte en cours de rédaction

4.3. La phase d'après l'écriture

Dans la phase finale, les stratégies cognitives demeurent opérationnelles avec un souci particulier pour la correction de la langue et la pertinence des idées. Il est à noter que l'aspect de mise en page et du mode de transcription n'est guère pris en compte au niveau de la fin de la phase de révision : la lisibilité, la forme, la réécriture au propre semblent secondaires aux yeux des élèves ou au meilleur des acquis bien maîtrisés. D'autre part, le recours aux stratégies socio-affectives n'est pas signalé dans la phase finale comme si le texte produit relevait d'un acte individuel destiné à l'unique personne de l'enseignant-correcteur sans aucune opportunité d'être lu avec les pairs et éventuellement partagé sur un support numérique.

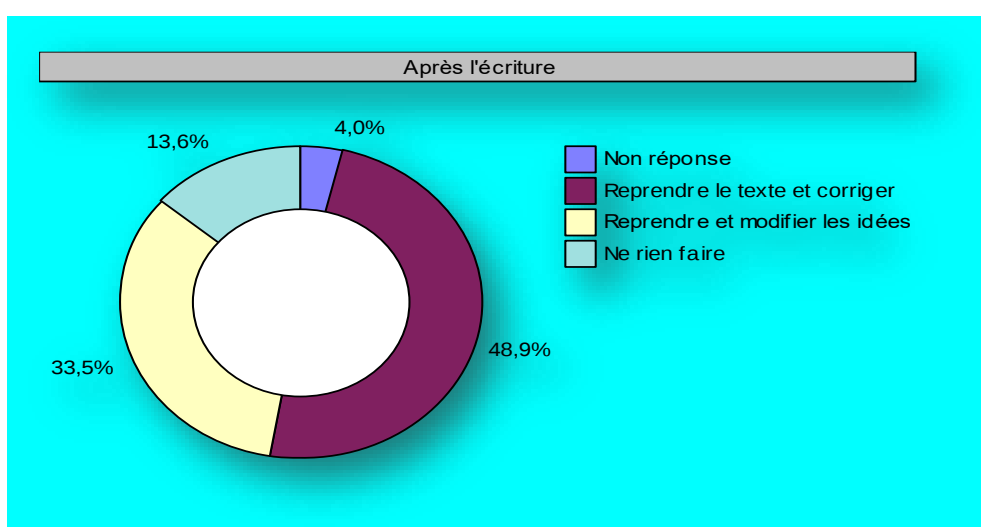


Figure 39 La phase finale du processus montre un souci particulier pour la correction de la langue

5. Les TIC et l'évolution de la production d'écrit

Avec l'avènement des TIC, l'école a connu une grande mutation au niveau des pratiques scolaires grâce à la diversité des ressources et la facilité dans l'accès des contenus et des savoirs scolaire. De ce fait, l'école est confrontée à la création de nouvelles dimensions et conceptions de l'acte d'enseignement/apprentissage. Le foisonnement des techniques de l'informatique, de l'audiovisuel, des multimédias et des télécommunications permet aux élèves d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, et de produire et transmettre l'information sous toutes ses formes : texte, vidéo, son, image, musique. Dans le but d'enquêter sur l'usage des TIC auprès des apprenants, nous avons posé trois questions qui concernent le type de supports numériques utilisés, leurs degrés d'efficacité et l'évaluation des projets d'écriture expérimentés en classe et construits à partir des TICE. Les réponses

fournies sont parlantes par l'aspect conséquent de l'usage du numérique et l'impact que ces outils ont sur le parcours d'apprentissage en général et l'activité de l'écrit en particulier.

Dans le 1^{er} graphique la majorité absolue des apprenants considère le recours aux TICE comme efficace pour améliorer leur compétence scripturale

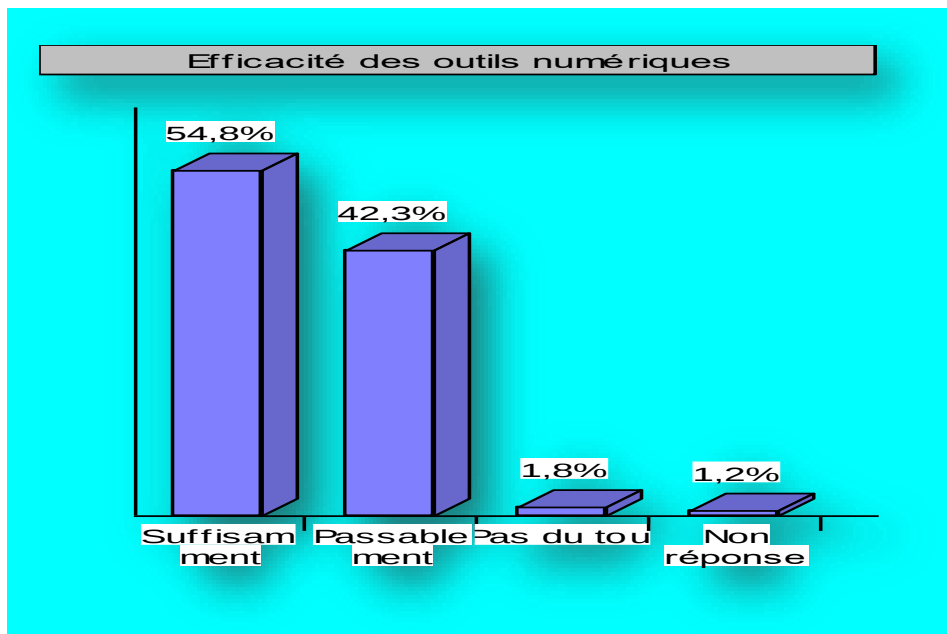


Figure 40 L'impact des TIC est visible chez des apprenants très familiarisés aux outils du numérique

Pour ce qui est du graphique suivant, les réponses témoignent de la fréquence des formes de l'information utilisées pour entrer en action dans la production d'écrit. Le recours à plusieurs supports est saillant quoique la vidéo se taille la part du lion de par ses caractéristiques attractives et son exhaustivité. L'utilisation des traducteurs en ligne prend la 2^{ème} position ce qui justifie le besoin des apprenants au translanguaging.

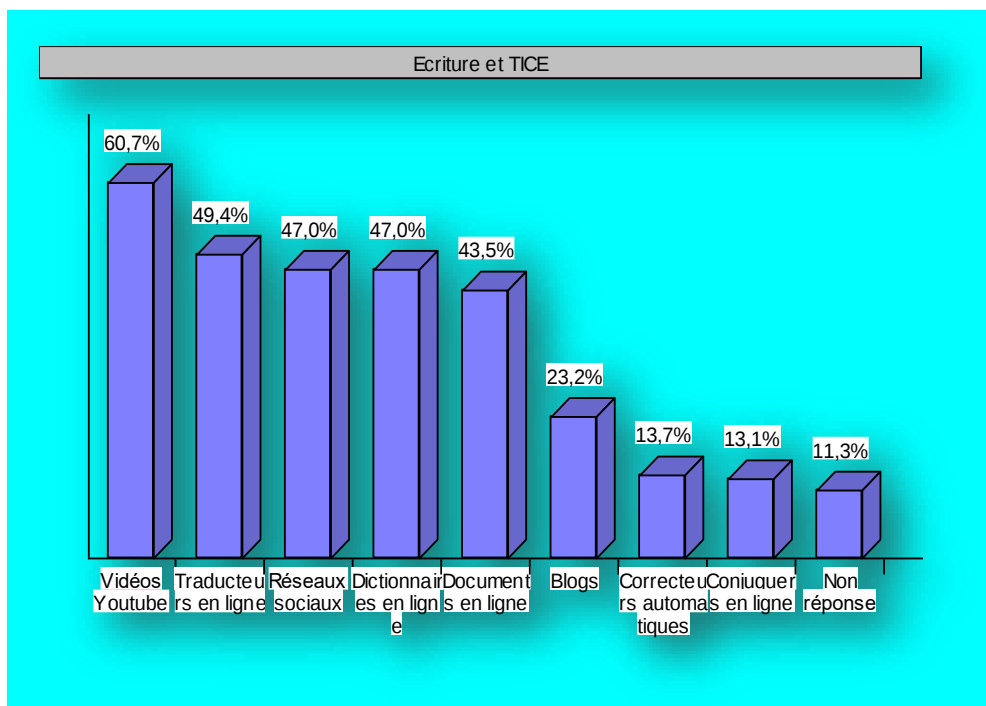


Figure 41 Le troisième graphique met en évidence le taux de satisfaction exprimé par les élèves ayant participé à un projet d'écriture basé sur la multicom pétence numérique.

Par ailleurs, le dernier graphe illustre l'intérêt que les apprenants manifestent vis-à-vis d'un projet prenant appui sur les TIC.

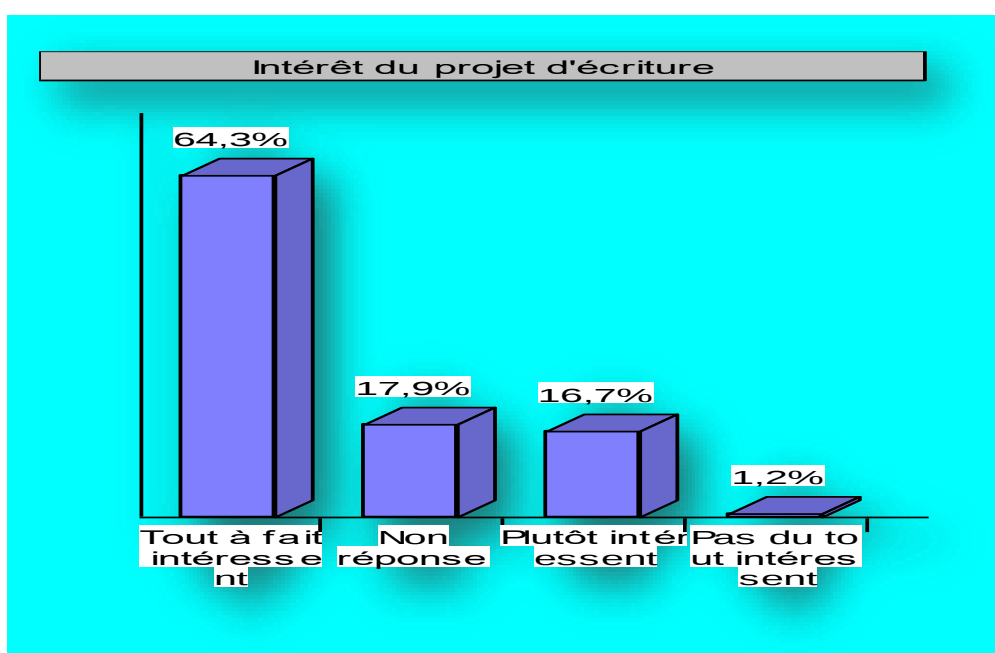


Figure 42 Les projets d'écriture avec TIC impliquent massivement les élèves dans la tâche.

6. Le locuteur plurilingue et l'effet translanguaging

Cette question confirme l'approche translanguaging qui restitue aux apprenants multilingues la stratégie du recours à la langue maternelle pour surmonter les obstacles de l'input. Les langues ne sont pas considérées comme des systèmes différents mais on cherche

plutôt à faire appel à la totalité du répertoire langagier de l'élève en s'appuyant surtout sur l'expérience du locuteur bilingue. Dans la Q30, l'étendue translangagière touche la L3 (Anglais/Espagnol) pour confirmer que les élèves utilisent l'ensemble de leurs ressources linguistiques et qu'il faut le reconnaître et le mettre en œuvre de la part des enseignants. A la question : **Q.39 : Pensez-vous que la traduction Arabe/Darija vous favorise une bonne compréhension?**

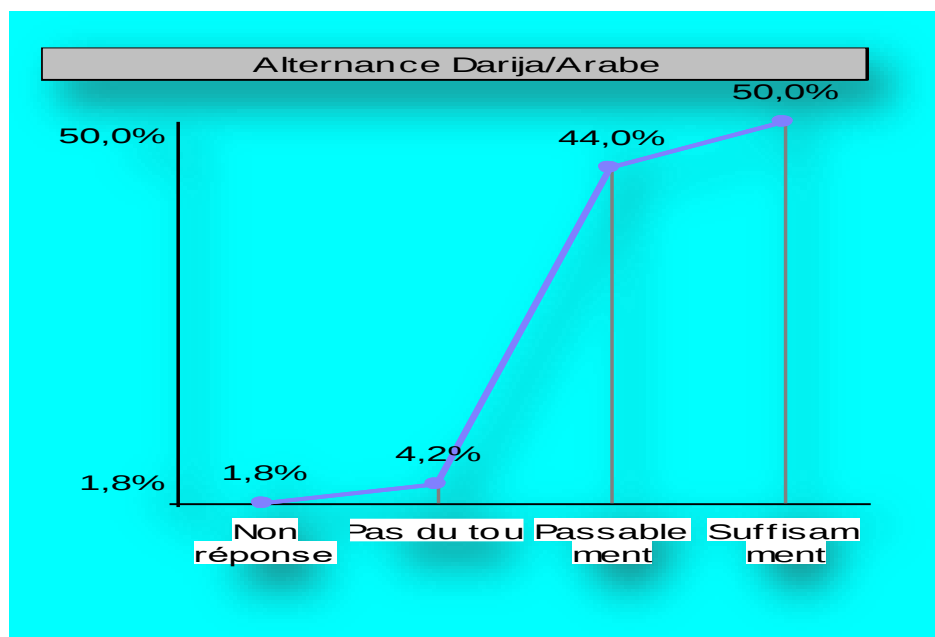


Figure 43 Le recours à la langue maternelle avec ses deux variantes est une pratique très convoitée chez les élèves

Le recours aux stratégies d'emprunt de L2 confirme l'hypothèse du translanguaging

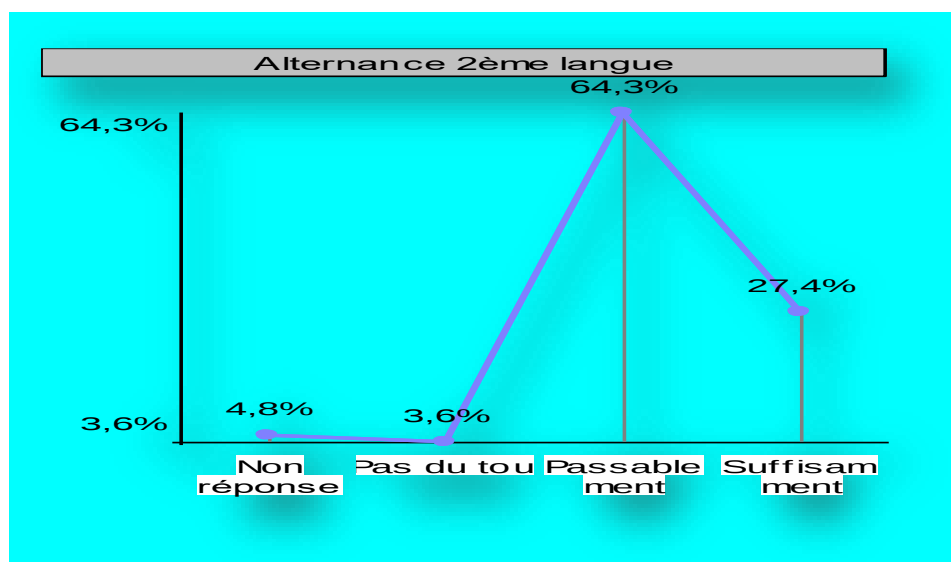


Figure 44 Le recours à la stratégie d'emprunt de L2 se confirme chez les apprenant

7. Questionnaire auprès des enseignants

Du côté des enseignants, le but assigné à l'enquête est de faire émerger les représentations, les pratiques et les méthodes d'enseignement mises en place dans la didactique de l'écrit. Nous émettons l'hypothèse que ces pratiques et revisitées et modifiées favorisent l'implication des apprenants dans la production de l'écrit. Nous considérons également que les enseignants sont les acteurs les plus concernés par une prise de conscience de la complexité du processus de l'écriture et par conséquent les mieux placés pour accompagner les apprenants dans un exercice aussi individuel. Le questionnaire vise donc à repérer les insuffisances qu'ils pointent du doigt dans le processus de production chez l'élève et les compétences qu'ils souhaitent développer en pratiques de classe pour réussir le projet d'écriture. En dernier lieu, nous visons interroger les logiques de raisonnement didactiques qui orientent les pratiques enseignantes en production d'écrit dans le but d'une intervention transformatrice de l'objet étudié et de la pensée des acteurs les plus impliqués dans le processus de l'écriture scolaire.

Nous avons donc sollicité 37 enseignants (es) de profil et de formation initiale variés. Les questions sont pluridimensionnelles et visent le niveau pédagogique et didactique des pratiques d'enseignement de la discipline dans son appréhension globale mais en suivant la technique de l'entonnoir, le questionnaire revêt une ergonomie pointant l'activité de la production d'écrit dans sa phase de planification, de gestion et d'évaluation. De ce fait, nous supposons que l'objet enquêté est ainsi analysé dans un esprit de décroisement par rapport à la conception des éléments organisateurs de l'enseignement de la PE telle recommandée dans la demande institutionnelle. Dans l'intention d'assurer un cheminement limpide du questionnaire, nous l'avons réparti en sept thématiques dont la première concerne l'identité professionnelle des enseignants, la deuxième pour illustrer l'évaluation des difficultés de l'écrit et la troisième partie est consacrée aux pratiques de classe orientant le déroulement de l'activité de la PE. Le quatrième thème évoque la mise en place de la conception de la séquence didactique de l'écrit, et le cinquième concerne la représentation des enseignants à l'égard des TIC et pour clôturer nous avons dédié le dernier thème pour analyser la pensée enseignante vis-à-vis du phénomène d'alternance codique et de l'utilisation d'une langue autre que celle attendue¹⁸². (cf. Annexes).

¹⁸² Les éléments de réponse du questionnaire sont traités par le logiciel Sphinx qui offre la possibilité de croiser les variables qu'on juge pertinentes au niveau du même questionnaire ou d'un autre.

7.1.L'identité professionnelle

Cette première partie de l'enquête illustre le profil socio-professionnelle de la population cible. Le premier tableau indique l'égalité des effectifs femmes-hommes ayant répondu, des 54 questionnaires distribués, nous avons eu 38 retours dont 19 enseignantes et 19 enseignants.

Répartition en genre		
	Nb	% cit.
Femme	19	50,0%
Homme	19	50,0%
Total	38	100,0%

Figure 45 Effet genre sur le questionnaire auprès des enseignants

Le deuxième tableau nous renseigne sur la formation initiale des enquêtés dont 51,3% sont diplômés de l'Ecole National Supérieure (ENS), 38,5% ont bénéficié d'études au Centre Pédagogique Régional (CPR), 15,4% ont été recrutés directement, et 2,6% sont sortis d'un CRMEF. L'appartenance de la majorité (89,8%) aux deux premiers types de d'établissement (ENS /CPR) nous met d'emblée devant une population d'enseignants chevronnés compte tenu des diplômes obtenus dans des centres réputés par leur qualité de formation depuis les années 80. En effet, la loi de réforme à l'origine des nouvelles dispositions de la formation des enseignants n'a débuté qu'en 2007 et la mise en place des CRMEF n'a été effective qu'à partir de 2009¹⁸³.

¹⁸³(<http://bdj.mmsp.gov.ma/Fr/Document/8561-D%C3%A9cret.aspx>).

Formation initiale		
	Nb	% obs.
CPR	15	38,5%
ENS	20	51,3%
CRMEF	1	2,6%
Autre	6	15,4%
Total	39	

Figure 46 La répartition des enquêtés selon profil de formation initiale

Quant à l'ancienneté des participants, le parcours de longue expérience et d'enseignant chevronné se trouve confirmé avec un taux de 86,8% disposant d'une carrière supérieure à 15 ans d'exercice, 10,5% entre 10-15ans et 2,6% seulement ayant de 10ans.

Ancienneté		
	Nb	% cit.
Moins de 10 ans	1	2,6%
Entre 10-15 ans	4	10,5%
Plus de 15 ans	33	86,8%
Total	38	100,0%

Figure 47 Parcours professionnel et années d'expérience

Pour ce qui est du milieu professionnel, plus que la moitié des enquêtés exercent en milieu urbain (53,2%), alors que 46,2% sont en milieu semi-urbain, ce qui veut dire dans des établissements à la périphérie de la ville. Ces établissements en banlieue situés dans des agglomérations de grande taille recrutent des élèves issus de milieux défavorables et le plus souvent émigrés récemment en ville.

Milieu professionnel		
	Nb	% cit.
Plutôt rural	0	0,0%
Semi urbain	18	46,2%
Plutôt urbain	21	53,8%
Total	39	100,0%

Figure 48 Appartenance au milieu socio-professionnel

7.2.L'évaluation des difficultés

Le premier graphique illustre que la majorité des réponses (82,1%) placent la P.E comme la difficulté majeure des élèves, suivie de l'AO à 71,8%. Cette appréciation des enseignants trouve ses raisons dans l'évaluation de la compétence rédactionnelle des apprenants qu'ils jugent très insuffisantes à 76,9%. C'est dire que les professeurs sont confrontés à un obstacle de taille qu'ils pensent remédier au quotidien sans pour autant parvenir à surmonter la situation comme témoignent l'évaluation des copies. Le taux de satisfaction ne dépasse pas 12,9%. Les enseignants relèvent la difficulté de la pratique de l'écrit avec un taux de 83,7%. Selon eux, cette difficulté est ressentie par la majorité des élèves (84,8%). Dans les représentations des enseignants, ils sont devant une compétence non installée ou au mieux mal installée.

Difficultés des activités		
	Nb	% obs.
Lecture	24	61,5%
Langue	26	66,7%
A.Orale	28	71,8%
P.Ecrite	32	82,1%
Total	39	

Figure 49 La production de l'écrit jugée comme la plus difficile chez les élèves

Le degré de difficulté est absolument confirmé par le taux de 87% des enseignants qualifiant la PE comme « Tout à fait difficile » ou « Plutôt difficile ».

Degré de difficulté		
	Nb	% cit.
Pas du tout difficile	4	10,8%
Plutôt pas difficile	2	5,4%
Plutôt difficile	16	43,2%
Tout à fait difficile	15	40,5%
Total	37	100,0%

Figure 50 La difficulté de la PE est totalement confirmée de la part des enseignants

Le champ de difficulté de maîtrise de l'exercice de la PE concerne la majorité des élèves qui ne réussissent pas à entamer la phase d'écriture et que les enseignants jugent incapables de comprendre l'énoncé d'un sujet et de produire un texte. Ils manifestent généralement un blocage complet devant l'écriture.

Etendue de la difficulté		
	Nb	% cit.
Plutôt la minorité	3	9,1%
Plutôt la majorité	28	84,8%
Plutôt la totalité des élèves	2	6,1%
Total	33	100,0%

Figure 51 Des élèves en situation de blocage complet devant l'écriture

Pour en venir à la nature de la difficulté, 74,4% attribuent ce problème au manque de moyens linguistiques puis à la motivation (28,2%). Ces réponses soulignent la complexité du problème pour un élève qui serait incapable d'écrire faute de matériau linguistique, de l'autre côté les thèmes qu'on lui propose ne sont en mesure de le motiver.

Nature de la difficulté		
	Nb	% obs.
Psychologique	11	28,2%
Pragmatique	8	20,5%
linguistique	29	74,4%
Organisationnelle	10	25,6%
Autre	0	0,0%
Total	39	

Figure 52 L'insuffisance de la compétence lexicale et grammaticale est le facteur principal du blocage

Pour ce qui des sources utilisées, un bon nombre d'enseignants ne se contente pas uniquement des activités figurant sur les manuels scolaires et préfèrent se ressourcer en ligne (28,2%) ou consulter des supports de libre choix (33,3%) faorisant ainsi les centres d'intérêt des élèves. Néanmoins, 53,8% maintiennent le choix des activités proposées dans le manuel scolaire.

7.3.Les Sources et les supports d'activités

Sources tilisées		
	Nb	% obs.
Manuels au programme	21	53,8%
Manuels de libre choix	13	33,3%
Ressources en ligne	11	28,2%
Autre	10	25,6%
Total	39	

Figure 53 Représentativité des différents supports utilisés en activité de PE

Par ailleurs, le référentiel recommandé par la demande officielle ne semble pas constituer une entrave aux pratiques des enseignants qui le jugent tout à fait clair à 68,4% contre 28,9% qui ne sont pas d'accord et le trouvent porteur de difficultés. Ce résultat tout à fait compatible

avec les constats déjà exprimés sur la nature de la difficulté de l'écrit.

Réfrentiel en PE		
Moyenne = 3,63 'Tout à fait clair'		
	Nb	% cit.
Pas du tout clair	1	2,6%
Plutôt pas clair	0	0,0%
clair mais avec difficultés	11	28,9%
Tout à fait clair	26	68,4%
Total	38	100,0%

Figure 54 La majorité des enseignants ne trouvent aucune difficulté à exploiter le référentiel officiel

CHAPITRE X: PRESENTATION DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL ET MISE EN PLACE DES SEQUENCES

1. Résumé

L'objectif de ce travail expérimental est de montrer l'effet des pratiques enseignantes dans la réussite du processus d'écriture. Nous rappelons que notre problématique porte sur la mise en œuvre de l'approche par tâches pour améliorer la compétence rédactionnelle des apprenants. Les questions que nous nous sommes posées étaient les suivantes : l'approche par tâches favorise-t-elle l'engagement des élèves dans la production d'écrit? Quelles sont les pratiques liées à cette pédagogie qui soient susceptibles de promouvoir l'autonomie des élèves face aux exigences de l'écrit ?

Nous avons émis l'hypothèse que les pratiques de l'écriture, à travers la réalisation de cette approche, favorisent la motivation et l'implication des élèves à entrer en production d'écrit en français. Demaizière et Narcy Combes (Ibid) expliquent l'importance du pouvoir attractif de la démarche et du support pédagogique pour réussir les tâches assignées à toute activité d'apprentissage. Nous soulignons également, dans la perspective qui est la nôtre, que grâce à la structuration de chaque dispositif expérimental autour du concept des tâches tel défini par le cadre théorique qui préconise l'introduction d'autres paramètres qui ne sont pas exclusivement linguistiques, les tâches gagnent à être intégrées dans une approche de projet où l'apprentissage commence par les attentes des apprenants, leurs expériences passées d'interaction, la médiation avec les pairs et la confrontation des points de vue des uns et des autres¹⁸⁴. Les types de tâches seront choisies en fonction des objectifs de chaque projet d'écriture prenant en compte les caractéristiques du cadre didactique relatif à chaque projet d'écriture et le profil des apprenants tels définis dans les chapitres ci-dessous (cf. Chapitre X). Par ailleurs, notre but sera d'évaluer les PE des élèves pour mesurer leur progression au niveau des compétences langagières et linguistiques. Nous évaluerons le taux de fréquence des PNCA ainsi que le nombre d'utilisation de quelques aspects linguistiques que nous détaillerons au fur et à mesure durant notre analyse. Pour l'illustration de ces résultats, nous procéderons au relevé de quelques exemples afin de montrer les difficultés rencontrées par les groupes d'expérimentation au cours de l'appropriation du L2. De même, nous citerons les tâches d'apprentissage mises en place pour répondre aux besoins des apprenants.

¹⁸⁴ Narcy-Combes, J-P. (2001), <https://journals.openedition.org/apliut/4639>

2. Cours scolaire et biographie langagière de la population cible

2.1. Horaires hebdomadaires dédiés au français en cycle du baccalauréat

Tableau 10 Source Orientations pédagogiques MEN 2007

Filières et options		Nombres d'heures par semaine	
Tronc Commun Lettres	Tronc Commun Science	4	4
		1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Sciences économiques/ comptabilité		2	2
Lettres et sciences humaines	Option Lettres	5	5
	Option Sciences humaines	5	5
Sciences mathématiques	Option Math. A	4	4
	Option Math. B		
Sciences expérimentales	Option SVT	4	4
	Option PC		
	Option AGRO		
Sciences technologiques	Option Electricité	4	4
	Option Mécanique		

2.2. Les apprentissages linguistiques au terme de la première année du cursus scolaire

Selon le rapport publié par le PNEA en 2017¹⁸⁵, Les élèves actuellement à la fin du tronc commun auront bénéficié de :

Selon le curriculum (livre blanc), les élèves actuellement à la fin du tronc commun auront bénéficié de :

- 1607 heures d'arabe et 1123 heures de français durant la scolarité primaire;
- 408 heures d'arabe et 408 heures de français durant la scolarité collégiale.
- Sur la base de l'enveloppe horaire actuelle et le nombre de semaines d'études prescrit (34), les élèves auront bénéficié durant l'année du tronc commun de :
 - o 170 heures d'arabe et 136 heures de français pour les tronc commun Lettres et Originel;
 - o 68 heures d'arabe et 136 heures de français pour les tronc commun Sciences et Technique.

Enveloppe horaire prescrite par le texte officiel. Source : Données de l'étude PNEA-2016

Selon le même rapport, les élèves au bout du parcours scolaire de 10 ans c'est-à-dire à la fin du cycle secondaire collégial : auront accumulé:

¹⁸⁵ Rapport PNEA (2017) : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-PNEA-2016-FR-Final.pdf>

- Les élèves ayant achevé le tronc commun ont, en principe, bénéficié durant tout leur cursus de 10ans de scolarité de :

- o 2185 heures d'arabe et 1667 heures de français pour les tronc communs Lettres et Enseignement Originel;

- o 2083 heures d'arabe et 1667 heures de français pour les tronc communs Sciences et Technique.

Source : Données de l'étude PNEA-2016

En ce qui concerne les acquis de la langue française, la majorité des élèves inscrits actuellement en tronc communs « Lettres & Sciences Humaines », « Sciences » a un score inférieur à 33 points (Il s'agit du pourcentage des objectifs assignés à l'enseignement de la langue).

Les acquis évalués en langue française à la fin du tronc commun sont :

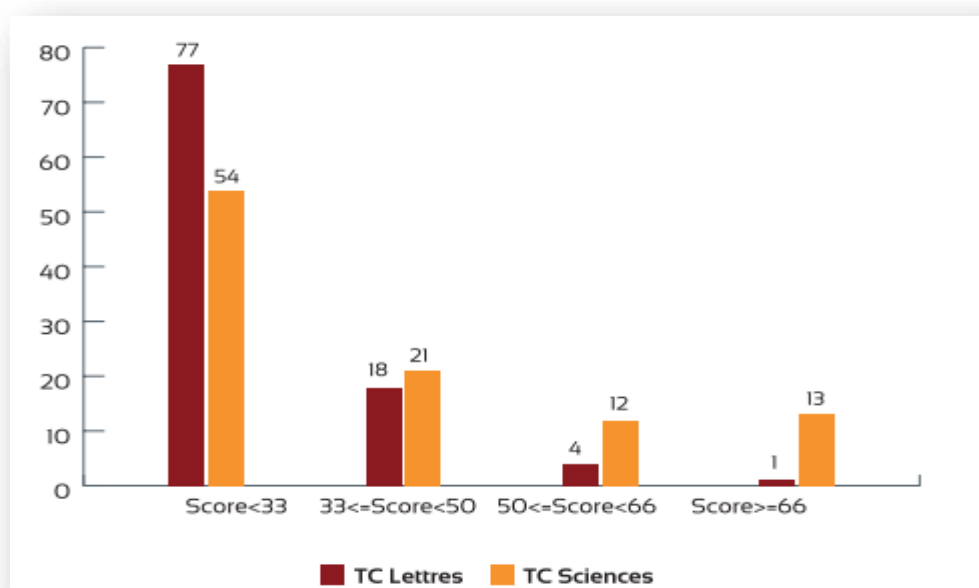


Figure 55 Pourcentage des élèves par intervalle des : Source : Données de l'étude PNEA-2016

Pour tous les domaines de contenu et les niveaux cognitifs de la langue française, les élèves littéraires obtiennent des scores en dessous de la moyenne. En outre, le domaine de contenu «production écrite» enregistre le score le plus bas, 13%. Ce très faible niveau des acquis linguistiques entrave la compréhension et l'accès à la connaissance.

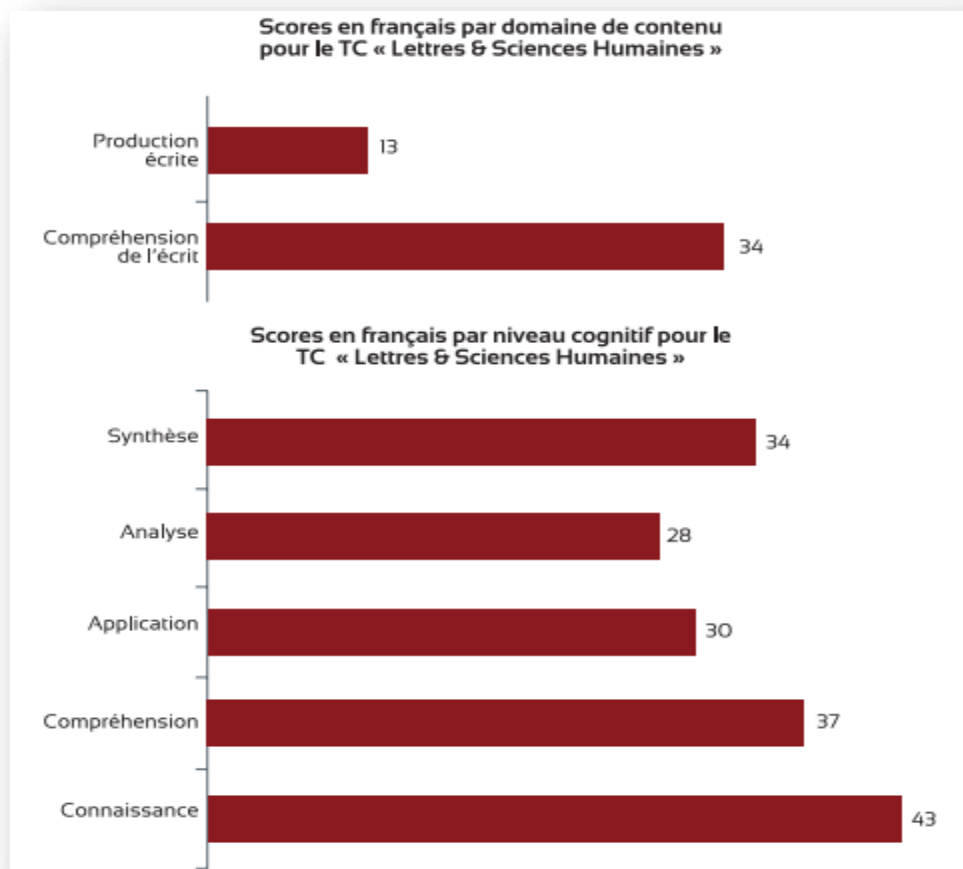


Figure 56 Source : Données de l'étude PNEA-2016

2.3.Impact du bilinguisme et des langues pratiquées

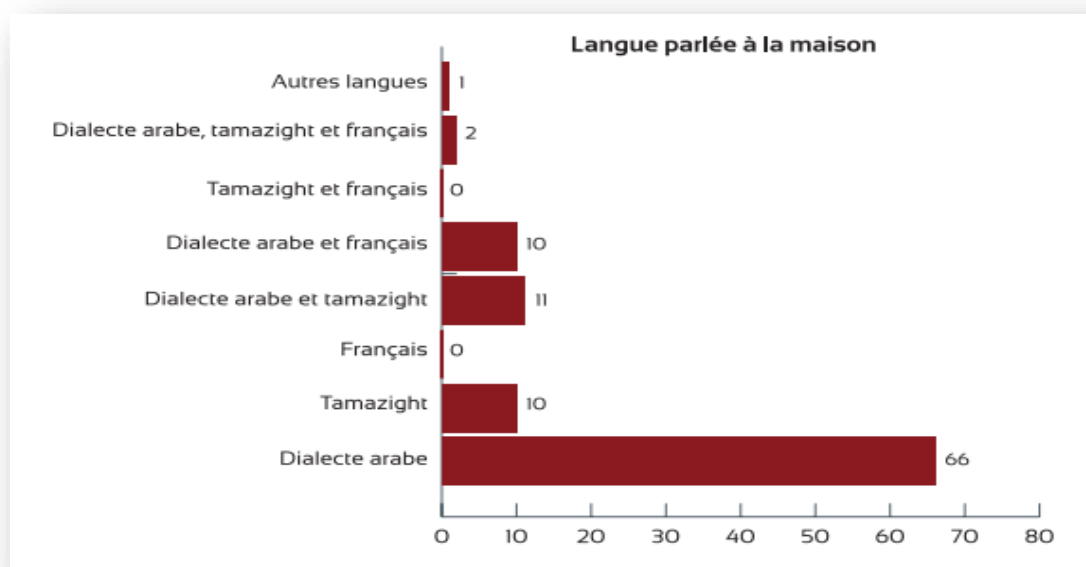


Figure 57 Effet des langues parlées chez la population cible. Source : Données de l'étude PNEA-2016

Quant à l'impact de la langue pratiquée, les résultats de la modélisation montrent que le fait de parler français à la maison, influence positivement le rendement des élèves du tronc commun «Sciences» dans cette langue. En effet, la différence du score moyen atteint 13 points en faveur des élèves qui pratiquent le français chez eux.

2.4.Compétences en production de l'écrit chez la population cible

En ce qui concerne les compétences de l'écrit observées à ce niveau, le tableau ci-après révèle les résultats suivants :

Analyse des items de la production de l'écrit des élèves du tronc commun	
Données	Commentaires
14% des élèves scientifiques respectent la consigne d'une production écrite contre 2% des élèves littéraires.	Les élèves incapables de comprendre l'énoncé d'un sujet, de produire un texte, confrontent un blocage complet devant l'écriture. Des exemples de leurs réponses en témoignent : desole tu pas comprais », « je ne bacombri », « nè pas comprès », « ne

	« je ne comprend pas le sens », « je ne comprend pas français. », « pardonnez-moi je ne sais pas », « JE N'AIME PAS LE SUJET », «MAINTENANT WALOO», etc.
19% des élèves scientifiques sont capables de rédiger un écrit cohérent contre 3% des élèves littéraires.	la majorité des élèves est dans l'incapacité de rédiger un récit tout en respectant son ordre chronologique et ce, en employant les connecteurs qui en assurent la cohérence globale et la cohésion interne.
9% des élèves scientifiques savent rédiger des phrases sans commettre de fautes grammaticales et lexicales contre 1% des élèves littéraires.	Près d'un dixième des élèves scientifiques s'exprime dans un discours correct puisque leurs productions sont rédigées dans une orthographe grammaticale et lexicale exempte d'erreurs. La proportion des élèves littéraires ayant ce niveau de compétence rédactionnelle ne dépasse guère un pour cent.
8% des élèves scientifiques sont performants en langue française.	L'insuffisance de la compétence rédactionnelle des élèves littéraires est encore plus représentative du niveau de perfectionnement atteint. Ainsi, si huit pour cent des élèves scientifiques ont réalisé des productions avec des idées originales qui sont exprimées avec un niveau de langue soutenu, la proportion des élèves littéraires ayant atteint ce niveau de performance est pratiquement insignifiante.

3. Etape préparatoire à l'expérience

La mise en place du dispositif expérimental conçu selon les repères du cadre théorique a été précédée d'une étape préparatoire où nous avons mis au travail un test d'évaluation diagnostique dont le but est de dégager le profil de l'échantillonnage choisi, de repérer les difficultés majeures de nos apprenants, les prendre en considération et les intégrer dans la construction des séquences didactiques prévues dans le protocole expérimental (cf. Annexes). Nous avons procédé donc à :

- La négociation des termes contractuels du projet, partant des acquis des élèves et de leur formation, tout en les associant à leur production.
- La clarification des compétences escomptées à l'issue de l'ensemble de tâches programmées dans le dispositif.
- La prise en compte des critères d'évaluation destinée à apprécier le degré d'appropriation des compétences.
- L'entretien d'un carnet de bord permettant de consigner au fur et à mesure les phases de déroulement du projet, les points forts et les points d'amélioration du travail effectué, le degré d'engagement des élèves, les imprévus et les difficultés, etc.

4. L'échantillonnage et le public de l'expérience

Nous avons effectué notre expérience pédagogique au sein de deux sites différents : deux lycées publics et un institut privé. Les deux publics ont des profils différents de par les milieux d'apprentissage dans lesquels ils évoluent. L'objectif recherché par l'hétérogénéité de la population est de croiser le regard de la théorie avec une pratique expérimentée afin de montrer l'efficacité de l'approche dans des contextes différents, et par la suite valider ou réfuter les hypothèses de recherche quelque soit les besoins de l'apprenant et son niveau d'apprentissage élémentaire, indépendant ou avancé. De ce fait, cette étude a été réalisée au sein de deux populations différentes, la première est composée de deux classes de terminale et une classe de 1^{ère} Bac dans un lycée public. La deuxième population est constituée de deux groupes de niveaux respectifs B1.2 et B2.2 évoluant au sein de l'Espace Langues du l'Institut français de Fès. Le premier échantillon est donc une classe de de terminale Option Lettres, elle compte 22 élèves dont 14 filles et 8 garçons. La deuxième classe, également une terminale de Sciences Physiques compte 36 élèves avec 20 filles et 16 garçons. Ces élèves sont, pour la plupart, issus de familles majoritairement modestes. Leurs parents sont peu instruits exerçant

des métiers manuels de menuiserie, de mécanique ou de maçonnerie. En ce qui concerne la compétence linguistique de notre public, nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un niveau oscillant entre élémentaire ou intermédiaire bien que l'enseignement du français débute précocement dès la troisième année de l'enseignement primaire. Toutefois, nous avons remarqué que le niveau des élèves est fortement hétérogène et que les écarts dans les groupes sont remarquables. En effet, la majorité manifeste des difficultés flagrantes alors qu'une petite tranche maîtrise une compétence langagière de niveau indépendant selon le classement du CECR. Le deuxième échantillon est constitué de deux groupes d'apprenants de l'Espace Langues, respectivement de 18 et de 14 apprenants. Ayant initialement évolué dans des établissements scolaires publics, ces étudiants souhaitent bénéficier des cours du FLE, dédiés par l'Institut français avec des programmes et des contenus principalement élaborés à partir du Cadre européen.

5. Les tâches de la production écrite

Les tâches visaient à mettre les apprenants tous niveaux confondus en situation de communication via le support technologique (blog) qui permettait de recueillir les productions écrites proposées dans les tâches des séquences didactiques programmées.

Notre objectif est de développer les aspects discursifs et pragmatiques de la PE, à travers les genres textuels recherchés à savoir argumentatif, narratif et prescriptif, nous a amené à opter pour le blog de par sa nature interactive, pratique et maniable techniquement.

La consigne de la macro-tâche proposée dans le texte argumentatif consistait à poster une réponse sur le blog¹⁸⁶ en réaction à la lecture d'un texte traitant de la situation linguistique au Canada où les allophones se battent contre la domination de l'anglais. La consigne était d'exprimer son point de vue sur le thème évoqué en comparant le statut des langues étrangères dans son pays. Les fonctions langagières escomptées sont : les procédés de l'explication comme la définition, l'illustration, le recours à l'exemple, la description. Il s'agit également de la justification en ayant recours à des raisonnements explicites. Les apprenants sont amenés à utiliser un vocabulaire précis et univoque, des liens de cohésion et des connecteurs de cohérence. Est sollicité aussi un degré de contrôle de la compétence grammaticale et une construction de phrases qui marque nettement les rapports logiques (cause, but, comparaison, etc.

La macro-tâche proposée dans la deuxième séquence est tout à fait différente en raison du changement du registre du discours, il est question de produire une nouvelle policière en tant

¹⁸⁶<https://lite6.framapad.org/p/ElosiqB1.2>,

qu'écrivain amateur dans le cadre de l'appel d'un concours littéraire destiné aux meilleurs jeunes écrivains de votre région. Le concours a l'originalité d'attribuer un prix et de primer un recueil de nouvelles amateurs par une « vraie » maison d'édition.

La tâche pour ce public était de construire une intrigue policière dans un projet d'écriture collaborative en communauté d'écrivains correspondant par blog et dont le principe d'élaboration de l'intrigue repose sur le niveau le plus extrême d'ouverture. Nous avons favorisé la Dans la stratégie réciproque où les auteurs sous forme de petits groupes travaillent simultanément¹⁸⁷. Les compétences langagières recherchées dans cette séquence se résument comme suit :

- présenter le "crime", du point de vue d'un témoin en évoquant des faits et des indices bien dissimulés,

- créer le personnage de l'investigateur pour mener et interroger les témoins, chercher des indices en changeant le point de vue narratif et en mettant en avant des indices jusqu'alors invisibles pour le lecteur ;

- envisager plusieurs pistes possibles que le lecteur peut s'imaginer

- Attendre la fin pour dévoiler l'énigme

La macro-tâche de la troisième séquence s'appuie sur la méthode de la simulation globale qui se définit comme une méthode d'apprentissage visant à créer un univers fictif et des identités simulées : *« Lauréats d'un concours, Vous avez gagné un séjour dans un pays francophone de votre choix. En retour, vous devez tenir un journal de bord rendant compte de toutes les étapes du voyage, vos découvertes et vos aventures. Votre compte rendu est destiné à être publié sur le forum du lycée dans la rubrique consacrée au thème découverte ».*

Le but est donc de simuler la réalité à partir de l'expérience du monde des participants mais aussi de leur imagination. Dans ce contexte, seront développées les compétences relatives à la langue et au thème du voyage

- Savoir parler du voyage ;

- Etre capable de faire un programme de voyage ;

Inventer une chanson dédiée au thème du voyage ;

- Evoquer les aspects de l'échange interculturel au cours du voyage;

- Faire le bilan d'un voyage

Nous avons opté pour la démarche du système multimodal pour organiser l'entrée des apprenants dans les phases de la simulation globale partant du principe que pour qu'il y ait

¹⁸⁷https://www.facebook.com/groups/2017743565179459/admin_activities/

acquisition on a besoin d'exposition à la langue, d'interaction, d'action et d'entraînement (cf. Chapitre III). « Lauréats d'un concours, Vous avez gagné un séjour dans un pays francophone de votre choix. En retour, vous devez tenir un journal de bord rendant compte de toutes les étapes du voyage, vos découvertes et vos aventures. Votre compte rendu est destiné à être publié sur le forum du lycée dans la rubrique consacrée au thème découverte ».

6. Présentation des séquences didactiques

Nous rappelons que la séquence didactique (ou projet séquentiel) tel que nous la concevons dans les fondements théoriques de ce travail est la manière dont les différentes activités de l'apprentissage se structurent et les outils méthodologiques conçus et expérimentés s'élaborent sur le terrain pour encadrer les actions des élèves et stimuler leur potentiel cognitif. C'est un dispositif qui répond aux besoins des élèves, préalablement identifiés et analysés. C'est également l'outil le mieux adapté pour une gestion optimale du temps en fonction du rythme de chacun. Les séquences sont conçues sous formes de tâches successives, cohérentes et interdépendantes. Celles-ci peuvent être effectuées en classe ou hors de la classe selon une méthode de décroisement et dans le but de développer chez l'élève les compétences voulues. L'évaluation au terme de la séquence permettra, en même temps d'évaluer les nouveaux acquis et de prévoir les actes de remédiation et de consolidation qui s'imposent.

7. SEQUENCE I : L'apprentissage du raisonnement dans une tâche de rédaction d'un texte argumentatif

7.1. Cadre didactique de la séquence

L'objectif de la séquence consiste à mener efficacement un projet d'écriture collaborative. Ce type de projet se prête à l'évaluation de plusieurs compétences parmi lesquelles nous opérons le choix suivant :

- Savoir pratiquer l'écriture collaborative ;
- S'approprier la planification d'un texte et le réviser par un retour réflexif sur sa propre production écrite ou sur celle de ses congénères ;
- Produire un texte argumentatif en s'inscrivant dans un genre littéraire.

Les situations d'évaluation que nous proposons constitueront des repères pour se prononcer sur la réussite de l'écriture collaborative et la médiation du blog. Le processus d'écriture sera au cœur de l'évaluation : nous focaliserons sur le travail de planification repris, la mise en texte modifiée et étoffée et la révision du texte accomplie. L'ensemble du projet sera accompagné de lectures prévues dans la séquence.

L'enjeu de ce travail est bien évidemment d'élucider des temps et des procédures d'évaluation susceptibles de mettre en lumière les apports de l'approche par tâches assistée par le numérique. Cependant, pour rendre ces démarches d'évaluation lisibles et transposables dans des pratiques enseignantes variées, il semble nécessaire de présenter au préalable les principes praxéologiques et les outils didactiques auxquels nous avons fait appel pour conduire ce projet.

7.2.Principes didactiques mis au travail

- L'écriture collaborative

Le concept d'« écriture collaborative » a vu le jour dans les travaux

en atelier prenant appui sur les pédagogies de groupe engagées dans l'élaboration de pistes pour une didactique renouvelée de l'écriture. C'est des ateliers d'écriture animés par des praticiens comme Monique Jurado de 2005 à 2012, du cadre de fonctionnement de recherche–action soutenue par l'éclairage de chercheurs comme Dominique Bucheton, Anne Jorro, et Sylvie Plane, qu'a émergé le constat que l'écriture en classe résulte d'une construction collective, au-delà de l'acte individuel¹⁸⁸. Meirieu¹⁸⁹ explique que l'écriture collaborative repose sur la dynamique interactive des échanges entre pairs et une appréhension de l'écriture basée sur la mise au travail d'un processus dynamique dans le cadre d'une élaboration commune. Il rajoute (idem) qu'elle peut prendre des formes variées selon la phase d'écriture où s'opère la collaboration (planification, ou mise en texte, ou révision...). L'objectif peut être de participer à une situation de communication littéraire, scientifique, un débat ou discussion médiatisées, écrire un texte unique collectif, écrire des textes individuels dans le cadre d'un échange.

Nombreuses sont les études qui postulent une éventuelle évolution des compétences rédactionnelles grâce à l'écriture collaborative. Mérieu¹⁹⁰ affirme que lors du travail collaboratif les échanges sur l'aspect macro textuels du texte ou sur les éléments micro textuels évoquent une réflexion plus approfondie sur le texte. Les co-auteurs s'approprient donc des réflexes de révision et de contrôle du texte. En formant des groupes, l'enrichissement du texte devient possible grâce à l'émersion de plusieurs idées et l'individu ne peut pas s'en tenir à un seul point de vue. Selon Meirieu, le groupe assume une fonction de régulation.

¹⁸⁸ Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*, De Boeck

¹⁸⁹ Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages, Connexions, 68.

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupeetapprentissage.pdf>

¹⁹⁰ Idem.

Par ailleurs, il reste à établir une relation entre l'écriture collaborative et les opérations de relecture avec la mise en place de dispositifs favorisant le retour réflexif sur le texte soit par un accompagnement des pairs ou du tuteur. Il est donc recommandé de mettre en avant ce rapport possible entre travail collectif et « corrections », ce qui suppose d'appréhender la progression du projet collectif dans une logique de travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections. Pour cette expérimentation, nous brandissons les critères suivants : - la cohérence ; - la visée ; - le respect des consignes ; - l'orthographe ; - la syntaxe ; - le lexique.

7.3.L'écriture collaborative :un travail coopératif ou collaboratif

Le travail coopératif se caractérise par une division de travail dans laquelle chaque personne est responsable de l'accomplissement d'une tâche. La collaboration implique l'engagement de tous à l'ensemble de la tâche. Il s'agit d'un effort mutuel et coordonné des participants pour résoudre ensemble le problème. La distinction se fait en séparant les relations qu'entretiennent chaque individu avec les membres du groupe (obligation ou liberté), sa responsabilité par rapport aux actions (responsabilité déléguée au coordinateur ou constamment partagée), sa capacité à influencer l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe (statut : hiérarchie ou égalité).

Il est question de travail collaboratif lorsque des participants travaillant en mode synchrone ou asynchrone dans le même contexte ou dans des lieux différents, des lieux virtuels par exemple, échangeant des points de vue sur des informations existantes, organisent leur travail collectif, définissent des objectifs communs en vue de construire ensemble un texte, une encyclopédie, ou des savoir. On parle de travail coopératif quand plusieurs personnes travaillent en coordination dans un même objectif, chacun ayant à sa charge une tâche bien définie du travail à réaliser.

- Quel type d'écriture collaborative ?

Dans notre contexte, A.Baudrit¹⁹¹ puis R.Thibert¹⁹² distinguent plusieurs degrés de collaboration pour une tâche d'écriture collective :

- Co-écriture: collaboration du début à la fin, pour chaque étape de la réalisation de la tâche
- Co-publication : collaborations ponctuelles, à partir de textes individuels pour une réalisation commune ;
- Co-révision : collaboration limitée aux révisions des articles rédigés individuellement ;

¹⁹¹ Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective?*, De Boeck Université.Bruxelles :

¹⁹² Thibert, R. (2009). *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ?* Dossier d'actualité de la VST.

- Coédition: collaboration uniquement pour la correction finale ;
- Assistance à l'écriture : collaboration seulement en cas de besoin (sans caractère systématique).

7.4. L'écriture collaborative : une efficacité contestée

Les pédagogies de groupe sont souvent confrontées à la difficulté de confirmer l'efficacité de leur méthode. Meirieu ¹⁹³ souligne dans ce sens qu'il arrive d'affirmer que le projet de travail collectif facilite l'apprentissage. Toutefois, selon lui, ce propos «est rarement étayé sur d'autres arguments que d'hypothétiques identifications à la bonne performance d'un groupe, ou encore la mise en œuvre d'une interaction spontanée entre les membres du groupe ».

Autant que l'intérêt accordé aux opérations de révision n'est pas approuvé par plusieurs chercheurs qui contestent la survalorisation de la« rature » comme « signe de compétence textuelle supérieure ». ¹⁹⁴ Pour un autre motif, il y aurait une certaine tendance à la conformité chez les scripteurs qui agissent en groupe. Selon Nemeth, il y aurait trois raisons qui peuvent expliquer que les groupes sont souvent moins inventifs que les individus : la difficulté de l'évaluation, la passivité du groupe et la conformité.

7.5 .Les aspects technologiques de l'écriture collaborative

Il existe actuellement, un grand nombre d'outils collaboratifs, dont les Wikis, les blogs, les forums, les murs virtuels ou collaboratifs et les hyperliens vers de ressources externes. Les affordances de la plupart des outils d'écriture collaborative se sont avérées conformes à nos objectifs :

- Le blog** permet de partager des textes d'une longueur donnée en fonction du niveau des participants, il vise l'amélioration des productions d'écrit grâce à la fonction « édition » ;

- Le wiki** facilite le travail collaboratif et donne accès à toutes les interventions successives des participants, ce qui facilite l'observation de l'évolution des textes produits ;

- Le forum Web**, différent de la messagerie instantanée, est souvent pratiqué sur une plateforme en mode asynchrone ce qui permet d'archiver dans l'ordre chronologique les discussions et les messages des participants. Il peut poser, quelques difficultés aux apprenants lorsqu'ils sont appelés à réagir de manière spontanée, il se pose aussi la question de la manière dont l'enseignant-tuteur pourrait fournir du feedback et exiger les rétroactions correctives sans altérer les communications initiales ;

¹⁹³ Op.cit. Meirieu, (1997).

¹⁹⁴ Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.295

- **Le mur d’affichage virtuel**, est un outil collaboratif en ligne qui permet de partager et de créer des murs virtuels, il fonctionne sur la plupart des supports mobiles, smart phones ou tablettes. Padlet par exemple propose des murs vides sur lesquels il est possible et facile de déposer des documents de toutes sortes : pdf, Open Office, Microsoft, mais aussi des liens, des vidéos et des enregistrements audio, sans avoir de problème d’extension. La facilité qu’offre cet outil pour coller les productions telles des post-it sur un mur incite fort bien à l’utilisation personnalisée de cette application

- Les lien vers les ressources externes favorisent l’enrichissement des productions et rendent les PE plus complexes.

7.6. Pourquoi choisir un éditeur de texte collaboratif ?

Dans le cadre de notre expérimentation, les fonctionnalités du blog se révèlent les plus adaptées à notre projet d’écriture conçu dans l’esprit d’un processus réflexif et récursif. Cet outil nous permet de structurer le feedback et le retour correctif sur l’output ayant un rôle important pour le repérage des écarts. Grâce aux espaces de publication individuelle, nous pourrions exploiter les interventions pédagogiques et le feedback individualisé. Les fonctionnalités du blog nous ont favorisé également la possibilité de renvoyer aux hyperliens donnant accès à des ressources externes que les apprenants ont pu consulter selon le besoin ou la consigne de la tâche. Le choix de l’éditeur /Framapad, est donc justifié par l’impact que ce traitement de texte a sur le processus d’écriture notamment en rendant l’enchaînement des « stratégies rédactionnelles » plus fluide. La figure ci-dessous explique les fonctionnalités que possède cet éditeur de texte collaboratif mis en ligne :

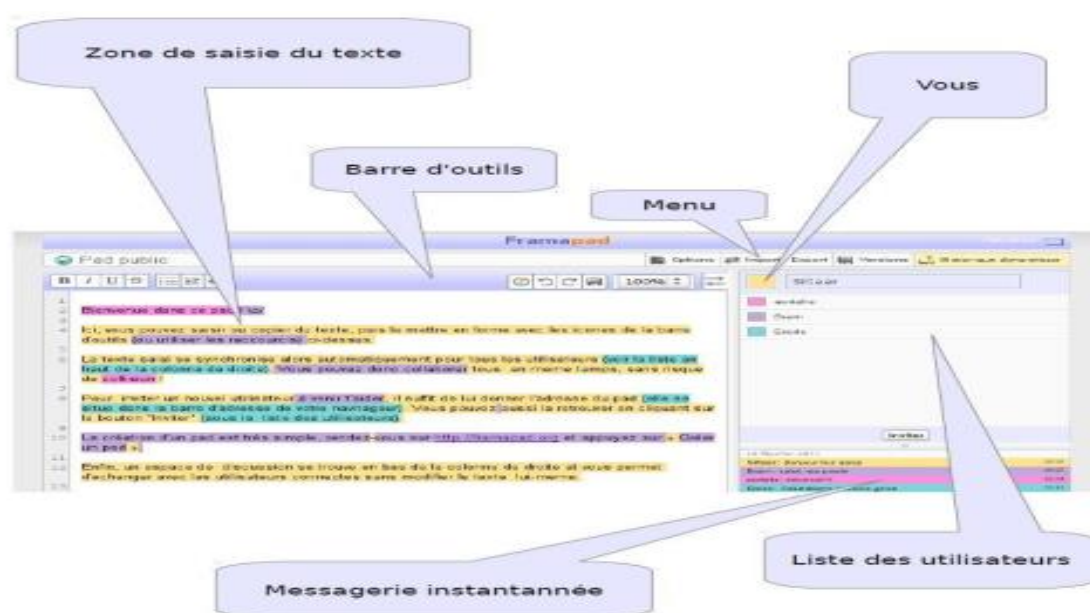


Figure 58 fonctionnalités de l'éditeur de texte

Il s'agit d'un éditeur de texte collaboratif en ligne (=« pad »). Les contributions des utilisateurs apparaissent dans les différents « pads » des participants. Elles sont reconnaissables grâce à un code couleur. Accéder : <http://framapad.org/>

Il permet de :

- rédiger un texte en pairs ou à plusieurs de manière différée (asynchrone) ou en même temps (synchrone). De cette manière, tous les scripteurs apportent leur contribution, sans que s'impose un éventuel scripteur dominant le groupe et monopolisant toute l'attention du groupe. .
- de communiquer en synchrone via une fenêtre de messagerie instantanée, ce qui permet également de débattre autour du texte pendant son édition. Plusieurs études ont montré que la communication entre étudiants au cours d'une activité de co-rédaction d'un article était plus efficace via messagerie instantanée, que lors d'une conversation en présentiel. En effet, le Tchat incite à effectuer moins de digressions ¹⁹⁵.
- Recueillir des données en situation de travail :on peut observer les échanges entre élèves grâce aux échanges entre élèves. De plus, l'outil « Historique dynamique » permet de voir les différentes versions du texte et fournit d'importantes informations comme la date et l'heure auxquelles le texte a été rédigé/modifié, ainsi que le nom des « auteurs ».



L'évolution du texte est recueillie en continue et en accéléré, tel un film, avec ses différentes séquences. Mieux qu'une comparaison de feuilles de brouillons, Framapad permet de saisir le texte dans son dynamisme et d'observer le processus d'écriture.

7.7. Méthodologie

Contexte de l'expérience

- Site : Espace Langues de l'Institut français de Fès/Maroc ;
- Participants : 18 apprenants de niveau B1 (10 filles et 8 garçons). ;
- Temps imparti au projet : 6 semaines ;
- Matériel disponible : Au niveau du site d'apprentissage, accès disponible des apprenants aux ordinateurs en réseau internet dans la salle multimédia ;

¹⁹⁵ Coutelet B, 2007

- Des liens consultables en ligne : dictionnaire, traducteur et correcteur automatiques conçus comme aides à l'écriture visent à faciliter l'accès aux informations.

Les consignes d'utilisation du PAD

Le PAD fonctionne comme un traitement de texte, vous pouvez changer les caractères : juste au-dessus à gauche, il y a un B (caractère gras) un I (italique) un U (souligné) et un S (barré). Pour barrer, vous sélectionnez votre texte et il se barre.

Lorsque vous "publiez", vous devez ensuite vous corriger (effacer mes annotations en violet). Si vous avez un texte long à rédiger, écrivez d'abord sur un traitement de texte (Word / open office), puis collez dans ce pad (afin d'éviter les problèmes de connexion).

Sur votre navigateur web, vous pouvez mettre le pad en "marque pages" (ou "favori" ou "signet intelligent" ou "bookmark") pour y accéder directement.

FRAMAPAD n'est malheureusement pas prévu pour la gestion d'image... Ainsi, si vous devez partager un plan d'accès ou une image, nous devons utiliser la boîte mail (vous m'envoyez le document et je le fais suivre sur la liste de diffusion).

Le PAD a une durée de vie limitée. Cela fait deux fois que les couleurs de ceux qui ont publié disparaissent... Dans ce cas, merci de copier-coller/ ou de recopier votre texte pour faire réapparaître la couleur.

Enfin, il s'agit de votre espace, vous pouvez bien entendu publier toute sorte de commentaires qui puissent être utiles à la classe de français.

7.8. Objectifs communicatifs et linguistiques

Ce projet vise d'abord la compétence de l'écrit dans une tâche de rédaction d'un texte argumentatif. Les objectifs langagiers escomptés sont l'apprentissage du raisonnement rendu possible par: les procédés de l'explication comme la définition, l'illustration, le recours à l'exemple et la description. Il s'agit également de développer une argumentation en ayant recours à des raisonnements explicites. Les apprenants sont appelés à utiliser un vocabulaire précis et univoque, des liens de cohésion et des connecteurs de cohérence. Est sollicité aussi un degré de contrôle de la compétence grammaticale et une construction de phrases qui marque nettement les rapports logiques (cause, but, comparaison, etc.)

La démarche de travail suivra les phases de l'écriture collaborative comme définies par Baudrit (idem), à savoir l'incorporation du travail collaboratif au niveau la planification, de la mise en texte et de la révision. Le dispositif a pour objectif donc d'analyser comment les apprenants s'emparent d'un éditeur de texte collaboratif et la façon dont ils s'organisent pour mener à bien le projet d'écriture collaborative dans un discours argumentatif. Il est question

aussi de vérifier les représentations que les apprenants se font de l'écriture collaborative afin de mesurer les avantages et les inconvénients qu'ils associent-ils à cette activité. Nous visons également l'analyse des interactions et des niveaux de collaboration lors des trois phases de rédaction pour évaluer à quel degré arrivent-ils.

7.9. Description de la tâche

Elle consiste à « Exprimer des points de vue sur des thèmes variés ». A partir d'un texte-ressource qui évoque le rôle de l'école dans la préservation du français au Canada, les apprenants sont amenés à donner leurs avis justifiés sur la situation des langues étrangères marocaine. L'article de départ traite de la situation linguistique dans un pays où les allophones se battent contre la domination de l'anglais, et pose la question qui taraude la minorité des régions francophones : « Que faire pour rendre attrayant l'usage du français dans la vie courante ? ». À la suite d'un débat en classe dont le compte rendu est posté sur le blog par une apprenante désignée animatrice par le groupe, les autres rendent compte de leurs positions à partir de la question suivante : « Vous avez lu cet article ¹⁹⁶ (article : *Cursus éducation*) sur internet et vous vous sentez concernés par la situation qu'il décrit. Vous postez une réponse sur votre blog afin de décrire à votre tour la relation entre le français et l'anglais au Maroc ».

Tableau 11 description de la tâche

Séquence I : « Forum : Les jeunes et les langues étrangères, un duo qui fonctionne ou pas ? »	
Structure	Grains de contenu
Convaincre le lecteur de son point de vue	Enoncer clairement le sujet de l'article
Justifier une opinion et la mettre en valeur	Avoir recours à des arguments
Se référer aux ressources pour dégager des faits, des exemples des enquêtes, des	Employer un lexique thématique

¹⁹⁶ Source <http://cursus.edu/dossiers-articles/ARTICLES:17510/role-ecole-dans-presevation-francais-canada> %20%20/ illustration.

observations....	
L'appel à des sentiments et le recours aux traditions et aux habitudes	Respecter la correction de la langue Conclure brièvement

7.10. Principes d'interventions du tuteur : guider en conservant l'autonomie des apprenants

Les interventions et retours effectués étaient en réponse à une sollicitation de la part des intervenants. Nous avons procédé de diverses manières tant à l'oral (en situation frontale ou auprès de chaque groupe pour donner des consignes sur le fonctionnement des outils, qu'à l'écrit (dans la messagerie instantanée ou dans les corps des textes par les annotations qui restent disponibles sur l'éditeur afin d'opérer des corrections en mode différée quand les apprenants le souhaitent. Néanmoins, la démarche préconisée ne prévoit aucun type de modélisation de l'écrit et le protocole de l'expérience s'avère très flexible et peu contraignant dans la mesure où les productions se font en semi-présentiel de manière libre, individuelle ou en groupe. En conséquence le modèle a été peu prescriptif car prenant appui sur le principe de Hayes et Flower(idem), ayant démontré que les scripteurs peuvent naviguer sans cesse d'une phase du processus à l'autre. Cette démarche d'intervention exige un constant aller-retour entre activité en classe (sans outil numérique) et activités assisté par le numérique. L'outil ne sert que de support à la disposition des apprenants et ne peut être en aucun cas un but en soi.

7.11. Recueil et analyse des données

7.11.1. Les occurrences langagières

Le principe préconisé dans le recueil des données relatives à l'expérience, prend appui sur un double questionnaire : le premier en guise de prétest pour vérifier globalement l'appréhension des apprenants vis-à-vis de la matière enseignée et recueillir ensuite leurs représentations sur l'activité de la production d'écrit. La seconde partie du questionnaire en tant que post-test pour corroborer les résultats du prétest et analyser les résultats des pratiques supposées favoriser les compétences d'écriture. (cf. infra.Annexe I : PARTIE I & PARTIE II).

- Le questionnaire du prétest se compose de 14 questions dont trois sont « ouvertes », trois « fermées » et huit sont à choix multiples.
- Des bilans rédigés par les élèves sur leurs cahiers de bord
- Un compte rendu des interactions rédigé par le tuteur sur son cahier de journal
- Des textes intermédiaires extraits de l'option « Historique dynamique » de Framapad

Pour l'analyse des données, nous avons procédé par observation des textes produits au niveau de leurs aspects discursivo-pragmatiques et ce conformément aux théories de référence développées dans le cadre théorique de notre travail notamment la perspective émergentiste et socioconstructiviste,.

Nous avons également pris en compte les paramètres du cadre social de la tâche et les versions multiples de ces textes tels qu'elles se succèdent sur l'éditeur Framapad. Un deuxième niveau d'analyse concerne l'étude de l'effet de l'input, du feedback et de l'interaction avec les pairs et les ressources.

Nous avons d'abord recueilli des mesures quantitatives en comptant les occurrences des éléments langagiers observés dans les versions successives rédigées par chaque groupe, exemple les différentes possibilités concernant l'emploi de la majuscule par les adjectifs de nationalités désignant une langue ou une personne. Le tableur Excel nous a permis de suivre les occurrences de l'élément langagier observé chez les apprenants de chaque groupe, le nombre d'occurrences correspondant à chaque catégorie a été calculé ensuite dans les versions successives de chaque groupe par rapport à trois moments différents.

Pour illustrer notre méthode d'analyse, nous amenons le tableau suivant à titre indicatif pour illustrer le codage des données langagières correspondant aux différentes versions éditées dans le Pad d'un groupe.

Tableau 12 Codage des données langagières correspondant aux versions successives des Pads

Occurrences de l'emploi des adjectifs de nationalité						
Pad Zineb/ PE successives	Emploi de la majuscule pour une langue,	n.	Emploi de la majuscule pour désigner une personne	n.	Emploi de la majuscule pour modifier un nom	n.
PE début	Dans notre pays l'Anglais prend place	5	Les <u>canadiens</u> qui parlent <u>Français</u>	5	Les élèves <u>Marocains</u>	3
PE intermédiaires		2	Les Canadiens parlent français, ils ne sont pas comme les	3	La situation du <u>Français</u> reste la plus la plus importante mais	1

			Marocains		<u>l'Anglais</u> commence à avancer	
PE fin		0		0	<u>L'anglais</u> est plus facile, les étudiants du centre <u>américain</u> disent que c'est facile La relation entre le <u>français</u> et <u>l'anglais</u> au <u>Canada</u>	2

7.11.2. L'analyse des SPA

A titre de rappel, nous entendons par SPA, les Situation Potentiellement Acquisitionnelles, marquant un procédé caractéristique de l'apprentissage en interaction où le locuteur réussit à se corriger après feedback indirect déclenché de la part du tuteur, reprise de l'input ou correction suite à un écart dans son énoncé signalé par l'interlocuteur. De ce fait l'étude des SPA se situe à un niveau d'analyse différent mais s'intègre à l'analyse des données langagières. La figure ci-après illustre le modèle qui répond au contexte de notre expérimentation.

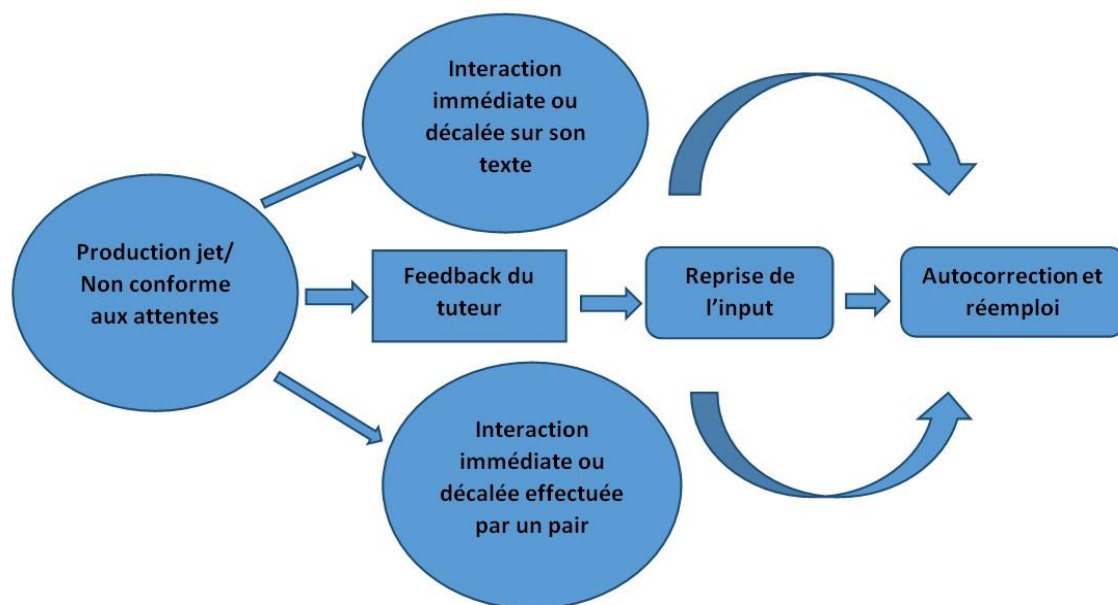


Figure 59. Configuration du processus de l'expérience

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons identifié quatre sources de SPA :

- L'interaction effectuée par le groupe sur sa propre production soit immédiatement ou par la suite à l'issue de la relecture de sa production ;
- L'interaction effectuée par un/ des pairs immédiatement ou en décalage suite à la relecture et les échanges langagières ;
- Le feedback avec le tuteur suite aux interventions de guidage et de médiation ;
- La reprise de l'input par le retour aux ressources mis à la disposition initialement.

7.11.3. Déroulement des activités

Temps 1 : S'appuyer sur des lectures pour faire des choix d'écriture

Le corpus de lecture mis à la disposition des élèves est le suivant :

- **Support 1** : *Le rôle de l'école dans la préservation du français au Canada : Les communautés minoritaires francophones du Canada comptent sur l'éducation pour conserver le français* : URL/ <https://cursus.edu/articles/20669/le-role-de-lecole-dans-la-preservation-du-francais-au-canada>
- **Support 2** : La francophonie au Canada, URL : <https://pvtistes.net/ou-parle-t-on-francais-canada-francophonie/>

Séance inaugurale : Construire du sens pour comprendre un texte argumentatif

Compréhension des écrits: Comprendre c'est faire appel à toutes les ressources du lecteur afin d'associer les éléments constitutifs du texte, s'en faire une représentation et leur attribuer du sens.

- Objectifs :

- Amener les élèves à reconnaître le sujet sur lequel l'auteur émet une opinion, à percevoir l'énonciateur par la modalisation

- Repérer les marques de modalité afin de comprendre l'intention de l'auteur et son point de vue.

- Approche de lecture préconisée :

Dégager la thèse exprimée

Questions de réflexion : Qui est l'énonciateur de ce texte ? Peux-tu repérer des procédés qui marquent la présence de l'auteur dans le texte ?

- L'énonciateur manifeste-t-il son point de vue par l'attitude qu'il a envers son destinataire ou par l'attitude qu'il a par rapport à son propos ? Comment ?

- Pour appuyer ses propos, l'énonciateur utilise-t-il un vocabulaire connoté, des auxiliaires de modalité, des adverbes modalisateurs, des phrases incidentes, une ponctuation expressive, des interjections, des guillemets pour exprimer sa réserve, des procédés typographiques, etc. ?

- Amener les élèves à identifier la position soutenue par l'auteur, qu'elle soit mentionnée explicitement ou non : Quel point de vue l'auteur défend-il dans le texte ? De quoi l'auteur veut-il convaincre le lecteur ? La thèse est-elle implicite ou explicite ? Pourquoi ? Où se retrouve-t-elle dans le texte ? Quels indices servent à dégager la thèse ?

- Tâche de compréhension

- Demander aux élèves de relever tous les mots ou les groupes de mots qui se réfèrent à l'auteur. L'auteur, utilise-t-il la première personne du singulier au sein de son texte ou opte-t-il plutôt pour les pronoms nous et on ?

- Demander aux élèves de nommer des personnes, des collectifs ou des organismes auxquels font référence ces pronoms. Ces pronoms font-ils référence à différentes personnes ?

- Demander aux élèves de trouver la thèse défendue par l'auteur et de la reformuler dans leurs propres mots

- Repérer les arguments

Questions de réflexion

- Sur quoi l'auteur se base-t-il pour soutenir sa thèse ? Quels sont les principaux types d'arguments (des faits, des valeurs, des principes logiques, etc.) ?

- L'auteur se réfère-t-il à des personnes d'autorité ? Utilise-t-il des données scientifiques ? Établit-il des rapports de causes et de conséquences ? Présente-t-il des avantages et des inconvénients ? Appelle-t-il aux valeurs ou aux sentiments du lecteur ?

- Tâche de compréhension

- Faire relever sur quoi s'appuient les arguments de l'auteur. S'agit-il d'un fait ? D'une croyance ? De données scientifiques ?

- Demander aux élèves de repérer les arguments et les conclusions partielles, et les reformuler en vue de les résumer.

Reconnaître une stratégie d'argumentation

Questions de réflexion : Quelle est la thèse de l'auteur ? As-tu relevé des marques de réfutation dans l'argumentation ? Qu'apporte la réfutation dans l'argumentation ? Comment l'auteur procède-t-il pour réfuter des arguments ? Ces procédés sont-ils efficaces selon toi ?

- Tâche de compréhension

- Faire relever les arguments présentés et les contre arguments.
- Faire repérer ensuite le moyen utilisé (réfutation) pour mettre ces arguments en relation,

- Appréhender la stratégie de réfutation et l'articulation de ses étapes.

Dégager une conclusion en constatant l'intérêt de la thèse

Question de réflexion : Quel est l'intérêt de la thèse ? De quel sujet l'auteur désire-t-il convaincre ? Ce sujet est-il d'actualité ? Quelle conclusion en tirez-vous

- Demander aux élèves de relever la pertinence de chacun des arguments par rapport à la thèse défendue. À partir de chaque paragraphe, l'élève construit son opinion qui peut changer à chaque argument, à la suite de l'analyse de tous les arguments amener l'élève à établir sa propre conclusion.

- Temps 2 : Le processus d'écriture

- La séance du débat

Avant d'entamer le processus de rédaction proprement dit, le groupe classe a jugé l'utilité d'un échange oral en commun afin de se remémorer les buts assignés à la tâche d'écriture et la façon de procéder pour y arriver, l'objectif étant de cerner le problème et la thèse défendus par les auteurs à partir des textes ressources, de récupérer les informations principales susceptibles d'être réutilisées plus tard et d'organiser les contenus restitués en mémoire en un plan de texte. Pour faire aboutir ces objectifs, la communauté a désigné Karima comme rapporteur chargée de prendre des notes, de retranscrire de manière synthétique les contenus du débat de la séance orale et d'en publier le compte rendu asynchrone sur Framapad.

- Les déclencheurs du processus

En guise de synthèse, Karima, initialement chargée de recueillir les propos des échanges oraux, de trier les éléments du débat et de les restituer au grand groupe, publie le compte rendu du débat. Dans la séance synchrone, la communauté des scripteurs accueille

positivement la synthèse de leur congénère, elle est félicitée pour avoir réinvesti clairement les éléments de l'input extraits des textes ressources. Voici les éléments de synthèse retenus par Karima :

Le texte déclencheur : Karima

« La présence des francophone au canada est minoritaire et en diminution. Le débat sur le bilinguisme et constamment remis sur la place publique, surtout par le québec. » Les milieux minoritaires au canada ne sont pas déconnectés de la réalité du 21e siècle où l'Anglais prend une place de choix partout.

« La comparaison du système éducatif marocain contrairement aux pays européens »

« la source du problème éducatif marocain » « avant la colonisation, la société est gérée par les marocains qui n'avait pas la pédagogie convenable »,

« La colonisation Française a joué un rôle important sur le développement éducatif » « la langue de communication dans la société est importante »

« le bagage linguistique est important en la situation actuelle ».

Pour réussir notre exercice nous pourrons utiliser les mots vus en classe comme le vocabulaire de l'école, des langues et les termes spéciales à la pédagogie. Nous pourrons regarder les sites que nous avons dans les textes de lecture sur la canada et comparer avec les langues dans le maroc.

« La présence des francophone au canada est minoritaire et en diminution. Le débat sur le bilinguisme et constamment remis sur la place publique, surtout par le Québec. » Les milieux minoritaires au canada ne sont pas déconnectés de la réalité du 21e siècle où l'Anglais prend une place de choix partout.

« La comparaison du système éducatif marocain contrairement aux pays européens »

« la source du problème éducatif marocain » « avant la colonisation, la société est gérée par les marocains qui n'avait pas la pédagogie convenable »,

« La colonisation Française a joué un rôle important sur le développement éducatif » « la langue de communication dans la société est importante »

« le bagage linguistique est important en la situation actuelle ».

Pour réussir notre exercice nous pourrons utiliser les mots vus en classe comme le vocabulaire de l'école, des langues et les termes spéciaux à la pédagogie. Nous pourrons

regarder les sites que nous avons dans les textes de lecture sur la Canada et comparer avec les langues dans le Maroc.

En guise de recommandation, Karima réoriente l'ensemble de la classe vers les textes ressources mis à leur disposition par les liens des sites Internet, les traducteurs et les dictionnaires en ligne afin d'avoir plus d'autonomie à entamer la production du texte cible.

- **Temps 3 : Interventions du tuteur**

A la lumière de ces premières éditions, le tuteur intervient pour valoriser l'initiative de déclenchement de l'activité et le dépassement de la situation du blocage. Il s'agit d'un guidage et d'une médiation à la demande des scripteurs afin de favoriser le développement de l'autonomie.

Le but étant d'amener les élèves à se mettre d'accord sur une structure du texte sans pour autant sombrer dans les détails. Dans ce sens, il propose une grille d'annotation et de correction visant la progression de la production écrite en fonction de l'avancement du processus. Les avantages de cette fiche d'autocorrection étant de prendre conscience des fautes répétitives et de favoriser un retour réflexif sur ses erreurs. La grille s'articule sur trois éléments essentiels : 1) visualisation de la faute, 2) correction de la faute, 3) justification et recherche des règles grammaticales, de conjugaison, etc.).

Voici l'exemple de la grille proposée :

Tableau 13. Codage des erreurs

Compétence langagière		Code	Production	Production	Production	Production	Production	Production	Production	Production
Grammaire	Déterminants	D								
	Pronoms personnels	PR								
	Accord sujet-verbe	ASV								
	Accord sg/pl, masc/fém.	A								
	Accord du participe passé	AP								
	Omission du déterminant	Om								
	Interrogatifs, relatifs	IR								
	Quantitatifs	Q								
	Autre	OTR								
Conjugaison	Temps du verbe	T								
	Mode du verbe	M								
	Conjugaison du verbe	C								
	Concordance des temps	CT								
Syntaxe	Syntaxe	S								
	Répétition	Rép								
	Mauvaise construction	MC								
	Oubli de sujet	OS								
	Connecteurs/Prépositions	CP								
Lexique	Orthographe	O								
	Interférence phonétique	IP								
	Vocabulaire	V								
	Faute d'expression	FE								

Temps 4 : Formation des groupes et conversation informelle

Une fois le dispositif installé et les consignes précisées, les apprenants forment des groupes par affinité avec pour seule contrainte d'être au nombre de quatre à la limite des postes de travail disponibles. Suite à cela, la fenêtre clavardage commence à afficher plusieurs commentaires qui s'accordent pour féliciter le travail de synthèse de Karima. L'outilchat, malgré son aspect informel, vient s'ajouter aux ressources disponibles pour débattre autour du

texte pendant son édition. Le texte suivant montre des exemples de ces conversations informelles sur la messagerie du blog.

😊 salut t le monde

😊 Slt, ça marche, vous êtes connecté ?

😊 C'est moi Mouhcine et toi Karima ?!!

😊 Bonne courage donc, à tous et à toute...

😊 Oui on commence, les amis

😊 Hi, a toute les filles de mon groupe...je ne vois pas votre message

😊 Sur le blog, regarde le tchat

😊 c'est bon, cela remarque, c'est génial, *NICE*

😊 donc on peut faire quoi ?

😊 LE TRAVAIL QUOI ? le français au Québec

😊 Vous êtes super Karima, formidable...le français au Canada

😊 Et Céline Dion, elle chante en français ?

😊 Non en ARABE Hhhhhh

😊 C'est pas le même chez nous !!

😊 HI, ENGLISH, hallohallo

😊 Le français très Beauty, I Love

😊 Humm, Nice, IN LOVE, Germany

😊 Un bon travail, elle a bien travaillé Karima

😊 On continue l'écriture...Qui a changé de groupe ?

😊 On peut changer de groupe ?

😊 Je ne sais pas ce que vous faites, c'est bien ce blog NON ????

😊 Elle a fait un bon travail ? NO/YES ...

😊 JE FAIS LE DÉBUT

😊 tu es connecté *andak konektion*????

😊 Je ne vois mon groupe, c'est qui Gildockoun ntaa ?

😊 c'est difficile ce qu'elle a écrit Karima non ?

😊 Il faut retravailler le texte, les arguments le français mais l'anglais...

😊 ET L'ARABE, ON parle Arabe à l'école !!!

😊 Je pense que 4 le groupe on est TROP....*bazaf, bazaf safi*

😊 Qui va commencer ? On discute qui commence ?

😊 ON commence comment le texte ?

😊 on cherche dans le texte, le 1^{er} texte peut-être

😊 ok fo utiliser les 2 et tes arguments, *zid zid bazaf*

😊 donner nous des idées par Chat

😊 écris moi, on passe à la partie 3

😊 😊 laissez moi écrire, donne ton avis issi....

😊 1000 0000 fautes, 1\$ par faute ce fera beaucoup Hhhhh

Orecchioni C.-K¹⁹⁷ précise dans ce sens que la conversation est en premier lieu la manifestation la plus élémentaire du lien social. Elle ajoute qu'on désigne du terme de conversation ces communications banales et informelles qui constituent la trame des relations sociales. Dans le cadre de ce travail peut-on déduire que cette forme prosaïque d'échange a été sans intérêt pour la réalisation de la tâche prévue ?

Pour répondre à cette question, nous avons prévu le tableau suivant pour analyser les différentes occurrences au niveau des interaction écrites des quatre groupe :

Tableau 14 ; Répartition des occurrences

Items	Répartition des occurrences langagières			
	G1	G2	G3	G4
Salutations, découverte du blog	OUI	OUI	OUI	OUI
Questions ou invitation à :				
+ lancer le travail	OUI	OUI	NON	NON
+ Se répartir les tâches	OUI	OUI	OUI	OUI

¹⁹⁷ Orecchioni, C.K(1990), Les interactions verbales, tome 1, Paris, A. Collinp.157

Propositions / questions sur un élément de la rédaction	OUI	OUI	OUI	NON
Problème technique exprimé	OUI	NON	OUI	OUI
Contrôle de l'orthographe via le Tchat	OUI	NON	NON	NON
Partage des ressources externes	OUI	OUI	NON	NON
Echange sur un autre sujet	OUI	OUI	OUI	NON
Emploi des mots autre que le français	NON	OUI	OUI	OUI

Ce tableau comparatif permet de constater les pratiques des groupes et la façon dont les élèves la messagerie instantanée. Nous relevons une conversation par :

- Des salutations systématiques au début de la conversation chez les quatre groupes
- Des abréviations et l'emploi d'un registre familier
- Recours à la motivation et à l'humour
- Emploi des mots de l'anglais et de l'arabe Darija
- Le recours à l'emploi du pronom « on » et l'emploi des phrase interrogatives et injonctives
- Appel à l'organisation du travail et à la motivation pour répartir les tâches
- Appel à faire des choix, trouver des idées et des arguments

Une brève analyse des occurrences ci-dessus montre que le fil conducteur qui sous-tend ces échanges est la recherche d'une règle d'alternance, pour la distribution des tours de parole ou de la part d'initiative à prendre. La communauté semble être à la recherche d'une harmonisation d'un rythme de participation et d'items de collaboration pour rédiger le texte cible. Il s'avère important pour le groupe de créer de l'articulation et de la collaboration pour que les efforts collectifs dépassent les fragments individuels éparés et dispersés.

Ces échanges correspondent donc à un étayage entre pairs, qui de par leurs compétences différentes, cherchent de l'entraide pour le dépassement de la situation du blocage. Il est

pourtant possible de relever dans cette conversation des indices d'atténuation de l'asymétrie et de la discordance entre les capacités de l'apprenant et les exigences du tuteur¹⁹⁸ pour rendre ce dernier conscient des difficultés affrontées pour la réalisation de la tâche et les moyens pour y parvenir.

Liste des éditeurs

Tableau 15 :Consignes de travail

S'inscrire Aide
Les détails d'un dossier vous montrent :
les options définies lorsque le dossier a été créé ou mis à jour ;
la liste des pads créés pour ce dossier ;
et la liste des administrateurs et utilisateurs de ce dossier.
À partir de là, vous pouvez :
créer de nouveaux pads, les modifier, les supprimer ou les mettre en favoris ;
partager l'administration de votre dossier avec d'autres utilisateurs ;
inviter d'autres utilisateurs à voir et participer aux pads de ce dossier.

My Pads

[Se connecter](#)

[S'inscrire](#)

Partage

Dossier test

Propriétés

¹⁹⁸ Driver, C. (2005). Interactions langagières dans la construction du savoir et action du maître : L'exemple de l'atelier de négociation graphique. Mémoire Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon. Education.

Pads	Visibilité	Lecture seule	Administrateurs	Utilisateurs	Labels
7	Public	non	1	1	

Pads

Recherche

Ranger les pads par date de création nom

- [test1](#)
- [Karima, Gilod et autres](#)
- [Zineb et copins](#)
- [Saad et amis/amies](#)
- [Mouhcine et camarades](#)

Administrateurs & Utilisateurs

Accès public : vous n'êtes pas autorisé à voir ces données.

Temps 5 : Les écrits du premier jet

Production 1 : Le Pad de Karima

Pad Karima, Gildo, Mariam Et autres

(dossier : [test](#))

1

2

3 Au Maroc le français et l'anglais habitent depuis la colonisation française et espagnole. A notre pays l'anglais prend a nos jours une grande place car elle est la première

4 la plus utilisée à tous les pays du monde mais aussi le français est très intéressant...

5 Dans les années précédents, la langue française a beaucoup d'importance par les marocains même qu'il n'était pas la première langue, par exemple le Maroc a fait des émissions à la télévision par la langue française pour encourager les personnes à parler français, mais la langue anglaise en ce moment n'a pas la même importance...

6

Vous voici sur l'interface principale du pad affiché.

Si le dossier ou le pad est privé, vous aurez besoin de saisir le mot de passe pour y avoir accès.

Si vous voulez visualiser le dossier et que vous y avez accès, vous pouvez cliquer sur le nom de celui-ci.

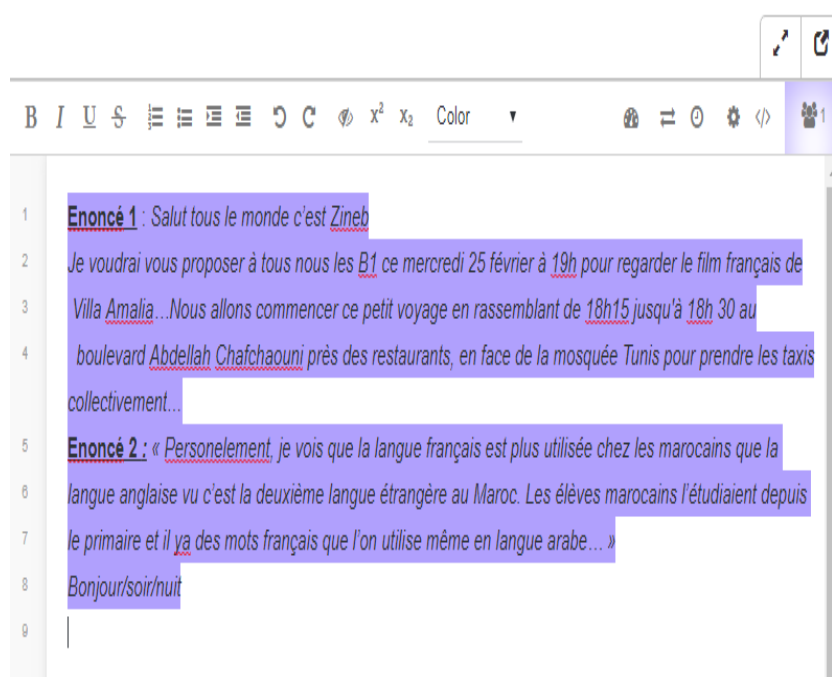
Production 2 : Le Pad de Zineb

Pad Zineb et copines

Partager

Aide

(dossier : test)



Vous voici sur l'interface principale du pad affiché.

Si le dossier ou le pad est privé, vous aurez besoin de saisir le mot de passe pour y avoir accès.

Si vous voulez visualiser le dossier et que vous y avez accès, vous pouvez cliquer sur le nom de celui-ci.

Ces productions de premier jet semblent être tissées à partir des contenus récupérés en mémoire à long terme des scripteurs, car il est bien visible que les informations sont remémorées à partir des textes ressources. En effet, les apprenants établissent rapidement une symétrie entre la situation linguistique évoquée dans les textes de départ sur le statut de la langue française au Canada et les défis relevés par la minorité francophone face à l'hégémonie de l'anglais et la situation des langues au Maroc. Le parallèle ne s'avère pas anodin puisque dans la **Production 1**, les scripteurs remarquent que si le français est toujours la première langue étrangère au Maroc de par le lien historique de la colonisation, l'anglais commence à prendre place comme partout dans le monde. Ils rajoutent que malgré les efforts déployés pour promouvoir le français notamment par des émissions à la télé, la concurrence de l'anglais est acharnée et ne cesse de gagner du terrain. Les éditeurs de la **Production 2** soulignent que le français a une place de choix dans l'école marocaine depuis le primaire et que l'influence du français transgresse le cadre scolaire pour influencer le dialecte marocain et la communication quotidienne des citoyens.

- La posture dialogique des scripteurs

Ces premiers écrits tout en assumant la fonction de déclenchement du processus d'écriture à travers la remémoration et la récupération des informations nécessaires à la réalisation de la tâche, témoignent sur un autre volet de l'importance des interactions langagières entre apprenants. Des échanges qui illustrent clairement comment la dimension sociale intervient dans les apprentissages par de multiples discours qui sont

produits et qui s'échangent pendant qu'on enseigne ou qu'on apprend. Trois des six Pads, à savoir le Pad Zineb, le Pad Gildo et le Pad Saad éditent en parallèle avec le texte cible des annonces pour inviter leurs pairs soit à un événement culturel (voir un film ou rencontrer un auteur), soit au partage d'une lecture non prévue dans les ressources (Lecture d'un roman dystopique). Ces interactions écrites entre pairs viennent renforcer la dynamique de l'écriture collaborative orientée vers une élaboration commune. Les scripteurs sont à la recherche d'une situation de classe qui s'apparente à une communauté sociale où ils se conçoivent comme des partenaires dans un espace d'apprentissage hors contraintes.

Temps 6 : La planification de la rédaction

Dès les premiers écrits, le texte semble se tisser à partir d'une introduction qui présente le sujet et le thème de la réflexion à savoir comparer les deux situations d'enseignement de la langue française au Canada et au Maroc. Pour présenter le sujet, les scripteurs font appel d'abord aux expressions adverbiales, adverbess et syntagmes (de nos jours, actuellement, il est facile de...) pour établir le constat basé sur les faits relevés dans les textes ressources, ensuite s'orientent progressivement vers un type de raisonnement par analogie pour rapprocher la situation de la communauté minoritaire francophone au Québec submergée par l'anglais et la situation du bilinguisme au Maroc. Les premiers écrits appréhendent tout à fait le sujet de la réflexion et réussissent à dégager la problématique en s'interrogeant sur les similitudes et les disparités des deux situations (Une question se pose, on peut poser la question...).

Néanmoins, le plan ébauché dans les écrits de développement annoncent plutôt la construction de paragraphes argumentatifs en fonction des échanges et des interactions entre pairs.

Temps 7 : La mise en texte des paragraphes argumentatifs

1
2 **Pad Zineb** /« Personellement, je vois que la langue français est plus utilisZINEée chez les marocains que
3 la langue anglaise vu c'est la deuxième langue étrangère au Maroc. Les élèves marocains l'étudiaient
4 depuis le primaire et il ya des mots français que l'on utilise même en langue arabe et enfin je vous dis... »
5 Bonjour/soir/nuit
6 **Pad Saad** : Depuis que j'ai lu un article qui parle de la relation entre le français et l'anglais au Canada, j'ai
7 remarqué que l'anglais à commencer de prendre la place du français ici au Maroc. Le français pour l'état
8 reste toujours la deuxième langue après L'arabe... Ici au maroc, dans les écoles publiques, les élèves
9 commencent à apprendre le français dès la première année du primaire mais l'anglais jusqu'au 3^{ème} Année
10 du collège même si l'anglais est aussi en développement...
11 **Pad Gildo** : « Je pense qu'aujourd'hui plus que jamais, les avis restent partagés pour la situation de langues
12 au Maroc. C VRAI, la situation du Français reste la plus importante dans le pays comme vous dites, mais
13 l'Anglais commence à avancerr puisque'elle a importance plus que la langue française mondialement et
14 surtout pour les Jeunes, on remarque qu'ils donnent plus d'importance à l'Anglais qu'au Français. Il ya ceux
15 qui disent que la langue française est plus difficile et plus lourde, alors que l'anglais est plus facile à l'oral
16 donc Les étudiants du centre américain disent que sa situation est plus moderne... »

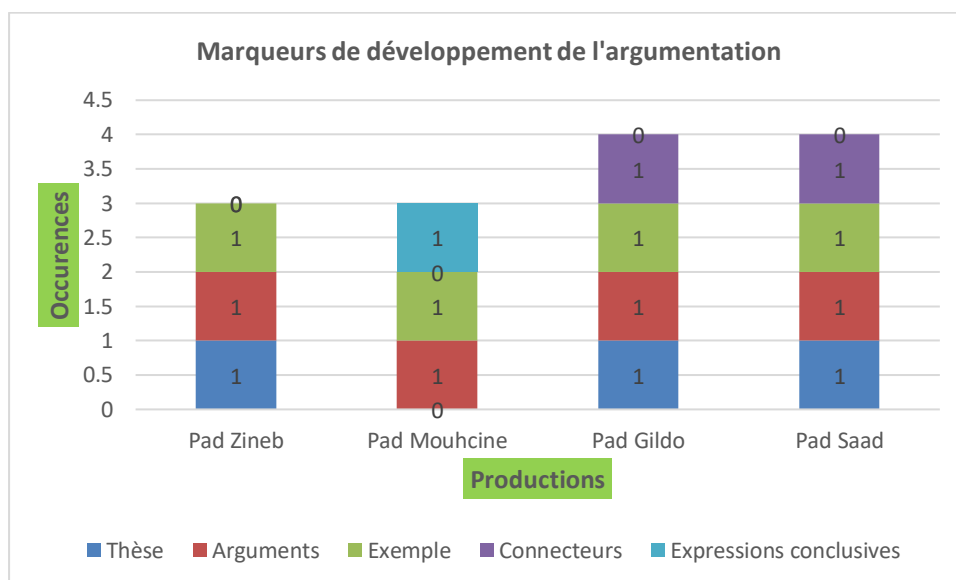
On remarque que l'élaboration des paragraphes argumentatifs respectifs aux Pads des différents groupes, s'articule autour d'une thèse étayée par un ou plusieurs arguments suivis de plusieurs exemples. Les scripteurs ont également appelé à l'appui leurs affirmations en utilisant des verbes d'opinion et des exemples pour les illustrer ou d'un argument pour les valider. Des phrases conclusives viennent clore les paragraphes de manière à souligner l'aboutissement du raisonnement. Le tableau ci-dessous met en évidence les éléments de l'argumentation engagés dans les paragraphes et illustre la stratégie mise en place par les scripteurs pour développer le processus de la rédaction :

Tableau 16. Les Pads

Paragraphe argumentatif	Thèse	Arguments	Exemples	Connecteurs	Expressions conclusives
Pad Zineb	Le français occupe une place importante à l'école marocaine	C'est la première langue étrangère	Les élèves l'étudient depuis le primaire	Personnellement Je vois que...	NON
Pad Saad	Le français face au défi de l'anglais	L'anglais commence à prendre à l'école marocaine	Il est introduit dès le collège	J'ai remarqué que...	Je pense qu'aujourd'hui...
Pad Gildo	L'anglais est plus important à l'échelle mondiale	Les jeunes sont plus attirés par l'anglais que le français	L'anglais est plus facile	Je pense... En ce concerne Certes On remarque	Donc, les étudiants...
Pad Mouhcine	Nécessité d'innover l'enseignement du français	Susciter du goût et du sens à son apprentissage	Créer des sites, des projets et de nouveaux outils d'apprentissage	Certes...mais Je dois dire que... Personnellement Je pense que...	En conclusion

Les occurrences qui apparaissent dans le graphique ci-après montrent la fréquence des éléments d'argumentation utilisés dans les quatre Pads et susceptibles de développer la sa progression. Nous observons que le planification prévue par les scripteurs s'articule autour des composantes propres au texte argumentatif à savoir la thèse, l'argument, l'exemple et les connecteurs adéquats. Deux colonnes du graphique marquent une valeur de trois points ce qui signifie que la production compte au moins trois éléments nécessaires à la structuration de

l'argumentation. Par ailleurs, les deux autres colonnes marquent le score de quatre points, ce qui indique que la production a suivi le cheminement d'élaboration d'un texte argumentatif et débutant par l'exposition de la thèse et aboutissant à la conclusion en guise d'opinion personnel.



7.11.4. Effets du dispositif et évolution des SPA

Les SPA ou Situations Potentiellement Acquisitionnelle peuvent être définies par les circonstances où l'apprenant est amené d'une manière plus au moins explicite à un repérage lors des échanges langagiers. Il s'agit donc d'un procédé caractéristique de l'apprentissage en interaction. Chaque locuteur réussit à se corriger après que son interlocuteur lui signale un écart dans son énoncé (De Pietro, Matthey et Py 1989). Dans ce type de dispositif où cohabitent les macro-tâches et micro-tâches l'apprenant travaille dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle". Chemin faisant, il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches) » (Narcy-Combes, Demaizière, 2005, p. 45-64).

Dans le paragraphe qui suit, nous allons vérifier les effets du dispositif sur le développement des éléments langagiers les plus saillants relevés dans les PE soit dans le cadre de tâches sociales (réelles ou simulées) et de tâches d'entraînement. Nous analyserons en particulier ce qui relève de la compétence grammaticale dont l'appropriation de la majuscule, la distinction entre homonymes, l'usage de la ponctuation, l'emploi des pronoms interrogatifs et l'usage des prépositions. Nous observerons également l'étendue du vocabulaire approprié à

la situation du texte argumentatif à savoir l'enchaînement du discours et sa cohérence et enfin la capacité des scripteurs à présenter des faits, exprimer des idées et donner une opinion de manière structurée. Nous examinerons aussi l'évolution des SPA (Situations Potentiellement Acquisitionnelles) afin d'évaluer comment les apprenants sont amenés par un repérage à se corriger suite à un écart signalé de la part de l'interlocuteur sur les Pads.

Parallèlement à l'évolution de ces occurrences, nous évaluerons comment les apprenants traitent l'input et se servent des outils d'aide à la rédaction et à la révision en ligne. A cette fin, nous comparerons à l'avenant les corpus de référence à leurs productions et enfin, nous discuterons de l'évaluation du dispositif par les apprenants et de la validation sociale des textes produits.

7.11.5. Les éléments langagiers

- La compétence lexicale et grammaticale

Le tableau ci-dessous présente le relevé des items lexicaux et grammaticaux dont l'appropriation s'est révélée insuffisante partiellement ou totalement. Nous tenons à préciser que l'observation de l'évolution de ces items s'est faite à partir des versions successives éditées sur les Pads. Le relevé des occurrences couvre trois phases essentielles : les items rédigés au début de l'expérimentation, ensuite ceux des textes intermédiaires et enfin dans les PE finales faisant partie de l'évaluation du dispositif.

Tableau 17. Occurrences de la correction de la langue

Occurrences de l'emploi des règles grammaticales			
Items	Fonctions	SPA : Opérations de révision	
		Effectuées par feedback sur sa propre production	Effectuées suite à une rétroaction d'un pair
Appropriation de la majuscule/minuscule : Les canadiens / Les Canadiens	Majuscule utilisée correctement pour les noms de nationalité ou pour les adjectifs correspondants d'appartenance géographique	9	7
Orthographier correctement	Réemploi correctif du	11	5

l'apostrophe : j'espère/j'espère	signe de ponctuation qui marque l'élision de la voyelle		
La terminaison verbale infinitif « er » et participe passé « é » : j'ai déjà créer/créé et je ne vais pas pouvoir exposé demain »	Amélioration dans l'emploi de l'infinitif ayant les fonctions du nom et le participe passé comme temps composé	10	7
La ponctuation grammaticale, le point(.), la virgule (,) et les points de suspension (...)	Bon placement des signes pour séparer les éléments du discours	4	7
Les pronoms interrogatifs ai-ce que /lequel(le), duquel(s), au(x)quel(les), à qui, chez qui	Enrichissement de l'emploi approprié du pronom interrogatif composé ou précédé d'une préposition	3	8
L'emploi de la préposition : à, vers, pour « à notre pays, l'anglais prend a nos jours »	Distinguer les prépositions qui indiquent la direction, la position, le métier...	11	2

Le tableau de synthèse fait ressortir l'évolution de l'usage des items lexicaux et grammaticaux ayant été problématique pour les scripteurs. Les occurrences des SPA marquent une importante rétroaction corrective traduisant le développement de la compétence grammaticale des scripteurs notamment les points grammaticaux suivants :

Code couleurs : Auteurs : Pad Gildo, Pad Zineb, Pad Saad, Pad Mouhcine

l'emploi des majuscules : Pour les scripteurs, l'usage des majuscules se prête à confusion au niveau de trois cas principaux :

Cas n°1 : lorsque c'est le nom d'une langue ⇒ minuscule

Ex. Les élèves au Maroc apprennent le Français depuis le primaire.

Cas n°2 : Quand il s'agit d'un adjectif qui modifie un nom ⇒ minuscule

Ex. Le programme Canadien pas comme le Maroc

Cas n°3 : L'adjectif est employé pour désigner une personne. On parle des habitants d'un pays ⇒ Majuscule

Ex. Les marocains ne ressemblent pas comme les canadiens et les français.

- **La règle des accents et de l'apostrophe** : l'orthographe des signes graphiques marquant l'élision ou la suppression d'une voyelle s'est avérée mal appropriée dans les premiers écrits.

Cas n°1 : Omission de l'accent qui suit la voyelle après l'apostrophe comme dans les mots suivants : j'écoute, j'étudie, j'évalue l'école, l'émission l'élève...

Cas n°2 : rajout d'un accent après l'apostrophe comme dans les verbes : j'espère, j'estime,

L'espagnol...

Les amalgames lexicaux et grammaticaux : la difficulté majeure a été observée au niveau graphique des homonymes de même orthographe et de sens différents, mais également au niveau morpho-phonologique des homophones, en voici quelques exemples :

Ex. Je propose de se rencontrer à la rue Chefchaouinia 18H GMT

L'élève au Maroc a beaucoup de matières à apprendre en français

On pense que l'anglais est plus facile et les étudiants au Centre Américain ont plus de vocabulaire.

Le Français est l'anglais ne sont différents.

Les élèves ont à faire à plusieurs langues à l'école.

Les cours de français commencent au primaire

Ce qui gêne en français c'est la conjugaison

Quand à l'espagnol, il est comme le Français depuis la colonisation

- **La ponctuation grammaticale** : Marquée par le point, la virgule et le point-virgule, la ponctuation acquiert une valeur syntaxique puisqu'elle sépare les éléments du discours et indique les rapports logiques qui existent entre eux. Le placement de la virgule, du point et des points de suspension, a particulièrement posé problème aux scripteurs dans les PE de la phase

début, puis dans les PE intermédiaires. Le nombre des occurrences marquées en SPA, indique néanmoins une bonne maîtrise de ces éléments grammaticaux dans les PE de la phase finale. Le corpus suivant met en évidence ces cas de figure :

- A notre pays l'Espagnol et Français habitent depuis la colonisation mais l'anglais prend a nos jours une grande place car c'est la première langue la plus utilisée à tous les pays du monde mais aussi le français est très intéressant...
- Au maroc l'anglais est devenu célèbre et les étudiants du centre Américain pensent que l'anglais est plus facile que le français car sa situation est plus moderne...

- **L'emploi des pronoms interrogatifs et relatifs** : avec leurs fonctions dans la proposition relative, les pronoms relatifs peuvent être : sujet, complément d'objet direct ou indirect, complément circonstanciel, complément du nom ou attribut du sujet. Le contrôle approprié de la construction de la phrase complexe avec le pronom relatif composé a fait l'objet d'erreurs systématiques chez les apprenants. En effet dans la quasi-totalité des cas, l'appropriation de ces pronoms a fait défaut malgré quelques réussites en phase finale des PE. Quant aux pronoms interrogatifs, ils sont surtout utilisés introduire une phrase interrogative. En voici quelques exemples :

- ici au maroc, les écoles en lesquels on étudié bien le français sont les écoles privés.
- Dans la situation de laquelle on est, l'anglais est la langue moderne.
- Qui-ce qu'il faut comparer entre le français et l'anglais ?
- Qu'est ce que au canada on étudie en français ou en Anglais ?

- **L'emploi des prépositions** : De par sa nature de mot invariable et arbitraire, le contrôle de l'emploi de la préposition a fait l'objet d'erreurs systématiques donnant lieu à plusieurs malentendus :

- A notre pays, l'anglais prend place à nos jours, des années précédentes...

La construction du participe passé : Principalement au passé composé, employé avec l'auxiliaire être ou avoir, le participe passé exprime le plus souvent une action passée. Sa construction se faisant en rajoutant au radical du verbe une terminaison qui dépend du groupe verbal (1er, 2ème, 3ème), a entraîné une

difficulté aux apprenants. S'ajoute à cela, la difficulté de la construction de l'infinitif passé exprimant une notion d'antériorité

- **La ponctuation grammaticale**

- Etendue du vocabulaire

Tableau 18. Les items lexicaux

Occurrences des items lexicaux			
Items	Fonctions	SPA : Opérations de révision	
		Déclenchées par feedback entre pairs	Déclenchées par reprise de l'input
<u>l'école, les classe</u> <u>primaire,</u> <u>l'enseignant, les</u> <u>élèves</u> <u>important,</u> <u>intéressent, prend</u> <u>une grande place</u>	lexique suffisant et approprié pour assurer l'unité thématique	7	11
<u>le Français, l'anglais</u> <u>l'espagnole et les</u> <u>langues étrangères</u>	utiliser un terme générique afin d'assurer la cohérence des énoncés	5	7
<u>c'est la première</u> <u>langue,</u> <u>elle est la plus utilisé</u>	procédé de reprise par les pronoms numéraux emploi du superlatif pour marquer l'intensité	9	11
<u>encourager ceux qui</u> <u>la parlent</u>	éviter une répétition par le pronom personnel modifier le registre de langue : adopter un langage plus soutenu	6	12
<u>dans les années</u> <u>précédentes,</u> <u>En ce moment</u> <u>depuis la</u> <u>colonisation</u> <u>aujourd'hui</u>	souligner la progression chronologique des énoncés dans un discours qui s'enchaîne		

de nos jours			
--------------	--	--	--

- Cohérence et cohésion

Ce niveau d'analyse contient le relevé des occurrences des connecteurs exprimant différents relations logiques dans les PE successives, nous citons en particulier le rapport de cause, de conséquence, de concession, d'opposition et d'énumération, en plus des indicateurs exprimant la relation temporelle ou servant à présenter un fait, illustrer son propos ou introduire le but. Le tableau suivant illustre ces critères de cohérence et met en évidence également le nombre des SPA réparties selon les sources observées.

Tableau 19. L'emploi des connecteurs

Occurrences des connecteurs						Sources de SPA	
Productio ns	Enumérati on	Cause/ conséquenc e	Oppositio ns concessio ns	Indicateurs temporels	Autres relations	Feedbac k avec pairs	Reprise de l'input
Pad Zineb	4	5	6	6	5	5	7
	nous allons commencer par	car, vu que, puisque	mais, même si, alors que	depuis, de nos jours, dans les années précédentes, en ce moment	pour, plus...que, par exemple		
Pad Gildo	5	4	7	3	11	7	3
	En ce qui concerne, Il y a	alors que	mais, c'est vrai.. mais, alors que	aujourd'hui	Plus...que , moins...q ue des plus...		
Pad Mouhcine	3	1	3	4	7	5	2
	En		c'est	depuis	de plus en		

	Conclusion		vrai... mais		plus, qui		
Pad Saad	4	3	4	6	7	5	5
	d'abord, aussi		même si, c'est vrai...mais	depuis, jusqu'au, dès la première année			

L'augmentation de la part des connecteurs exprimant la relation temporelle traduit fidèlement le souci de comparaison entre la situation consignée par la tâche et la situation exposée dans les textes ressources. La structuration chronologique des écrits signifie que les apprenants focalisent d'abord leur réflexion par rapport aux facteurs historiques qui, dans le passé ont favorisé l'enseignement des langues étrangères au Maroc, et particulièrement le français, puis mettent en équation ce développement, aujourd'hui très menacée par la progression de l'anglais. Ce contraste dans lequel se trouve le français est marqué par l'emploi conséquent des connecteurs d'opposition dont l'emploi fréquent des conjonctions et des adverbes. La part des occurrences de l'expression de la cause s'avère moins importante du fait que les apprenants sont plutôt soucieux d'établir l'analogie entre les deux situations à confronter que d'établir les liens de cause à effet. La catégorie « autres » comprend majoritairement des comparatifs et des superlatifs ou encore moins les prépositions, les locutions prépositives exprimant le but. Ces occurrences sont justifiées par le type d'arguments dominants dans les écrits se basant prenant appui sur l'explication des avantages.

Pour ce qui est des SPA, nous avons relevé le recours presque équilibré entre la rétroaction déclenchée par le feedback avec les pairs ou le tuteur et la reprise déclenchée par les éléments de l'input. Les écarts enregistrés ne dépassent pas la moyenne de deux points au sein de tous les Pads hormis la différence significative au sein du groupe Gildo qui fait appel massivement à la rétroaction des pairs aux dépens du recours à l'input, cette composante marque un écart de trois points dû probablement à la présence de l'espagnol comme troisième langue cohabitant avec le français et l'anglais chez le public visé.

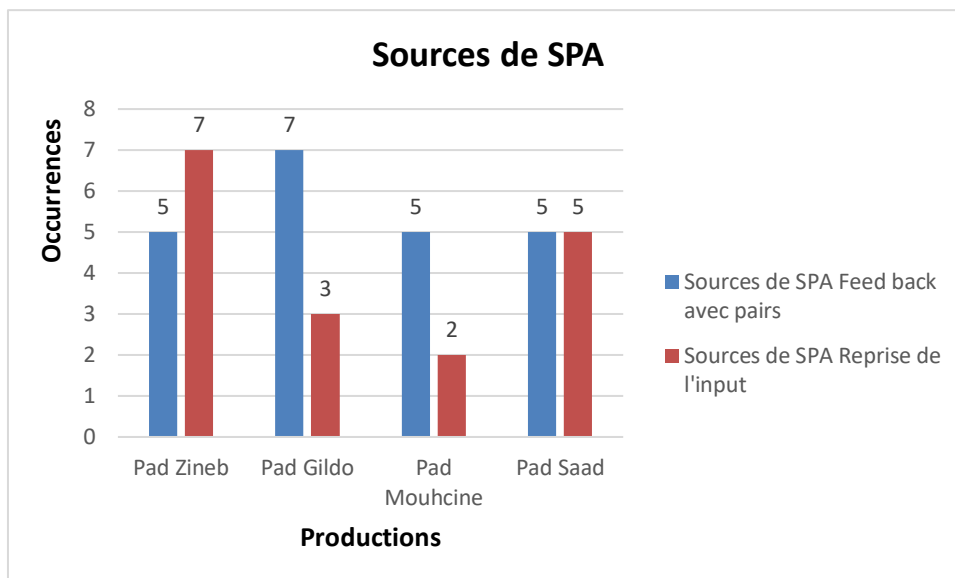


Figure 60. Occurrences SPA

- Les palimpsestes et les traces du texte effacé

Il est possible, à tout instant, de créer une version restaurée du pad, ce qui permet de sauvegarder le texte édité à un moment donné et d'y revenir facilement.

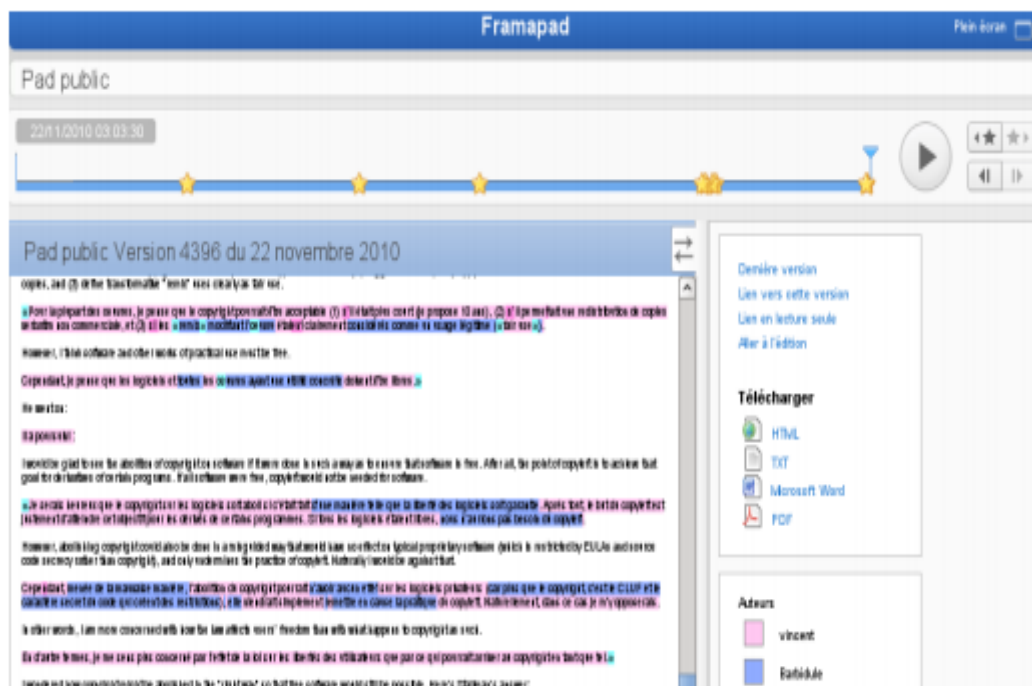
Comme le montre l'illustration ci-après, le menu « Versions » affiche un lien « Nouvelle version » du côté droit et une liste des versions déjà enregistrée du côté gauche. Chaque version porte un numéro, une date et le nom de l'auteur/auteurs l'ayant créé.



Détail d'une version

L'historique du texte

Au moyen de sa fonction « Historique dynamique », l'éditeur de texte collaboratif Framapad permet de découvrir la genèse des textes des différents groupes. Dans cet onglet, il est tout à fait possible de rejouer l'intégralité de l'édition du pad, mot par mot ou en mode continu, comme dans le visionnage des séquences d'un film. Au chargement de la fonction, on peut lancer et contrôler le défilement des frises textuelles de manière chronologique comme le montre l'illustration suivante :



Aperçu de la fenêtre d'"Historique dynamique"

On peut également sélectionner la dernière version ou retourner à la page d'édition du texte. A ce propos, nous avons pu constater que l'activité de textualisation de la première phase est visiblement lente pour ce qui concerne la totalité des groupes. Dans ce premier temps, la mise en texte se développe de manière imperceptible comme si la communauté connaît une panne d'écriture. Le contexte de classe étant très hétérogène, la posture commune semble se figer sur le rituel d'une production scolaire traditionnelle qui cherche à résoudre les éléments de la consigne et répondre aux attentes de l'enseignant.

L'évolution des versions

Après deux ou trois versions ouvertement imperceptibles, les scripteurs commencent, à partir de la quatrième version, à construire un véritable travail collectif comme en témoignent les différents couleurs des textes des versions (1223), (1392), (8865), (13602).

Nous amenons quelques extraits pour vérifier la réécriture des textes à partir des différentes superpositions visualisées par l'option « Historique dynamique ».

Version 1223)

Pad Zineb /« Personellement, je vois que la langue français est plus utilisé chez les marocains que la langue anglaise vu c'est la deuxième langue étrangère au Maroc. Les élèves marocains l'étudiaient depuis le primaire et il ya des mots français que l'on utilise même en langue arabe et enfin je vous dis... »

L'argumentation prenant appui sur les impressions personnelles émises dans les premières versions, prennent progressivement forme dans les textes qui suivent dans le cadre d'une démarche collaborative visant l'articulation des paragraphes argumentatifs.

(Version 1392)

Pad Saad : Depuis que j'ai lu un article qui parle de la relation entre le français et l'anglais au Canada, j'ai remarqué que l'anglais à commencer de prendre la place du français ici au Maroc. Le français pour l'état reste toujours la deuxième langue après L'arabe... Ici au maroc, dans les écoles publiques, les élèves commencent à apprendre le français dès la première année du primaire mais l'anglais jusqu'au 3^{ème} Année du collège même si l'anglais est aussi en développement...

A partir de la version (8865), les scripteurs dans chaque pad tentent de développer des arguments dans l'objectif de faire la transition vers la construction d'un point de vue à défendre

Version 8865)

Pad Gildo : « Je pense qu'aujourd'hui plus que jamais, les avis restent partagés pour la situation de langues au Maroc. C VRAI, la situation du Français reste la plus importante dans le pays comme vous dites, mais l'Anglais commence à avancerr puisqu'elle a importance plus que la langue française mondialement et surtout pour les Jeunes, on remarque qu'ils donnent plus d'importance à l'Anglais qu'au Français. Il ya ceux qui disent que la langue française est plus difficile et plus lourde, alors que l'anglais est plus facile à l'oral donc Les étudiants du centre américain disent que sa situation est plus moderne... »

La stratégie argumentative des scripteurs arrive à maturité en faisant appel à l'explication et à l'illustration par l'exemple. La volonté à convaincre s'affiche clairement pour influencer les destinataires de part et d'autre de chaque pad. Le choix est porté sur l'énumération des exemples visant la comparaison des spécificités entre l'enseignement du français et de l'anglais au Maroc.

Version 13602)

Pad Mohcine: "C'est vrai les gens parlent le français mais depuis des années, l'anglais au Maroc a connu une évolution. Les étudiants sont de plus en plus attiré par l'anglais... Certes, pour répondre à la question (rendre attrayant l'image du français), je dois dire que personnellement que je pense qu'il suffi de faire des projets qui donnent du sens et du goût à cette langue d'encourager les gens à parler en français en dehors de l'école , il faut bien créer des sites qui permettent aux internautes à trouver l'intérêt grand à cette langue. En conclusion, je dois dire que le Français est l'une des plus belles langues reconnues dans le monde entier

Ace stade de la textualisation, on remarque au niveau de cette version, les efforts considérables déployés par les scripteurs à vouloir d'un côté interagir avec les écrits des pairs

et, développer la qualité du raisonnement adopté d'un second côté. En effet, dans la version (13602) ci-dessus, on note l'émergence de la technique de la réfutation utilisée dans le pad Mohcine, donnant preuve que les auteurs lisent les arguments opposés, y réfléchissent et sont capables d'y répondre.

- Les différentes façons de se répartir les tâches

On a remarqué au sein des différents pads que la répartition des tâches n'est pas uniforme d'un groupe à un autre. Les couleurs nous indiquent par exemple que dans le pad Gildo, le binôme Karima et Gildo ont écrit la quasi-totalité du texte alors que les autres membres du groupe se sont attribué la tâche de la correction. La fenêtre de la messagerie instantanée nous renseigne sur les échanges entre les membres du même groupe et les suggestions faites de part et d'autre pour essayer de participer à la rédaction dans un premier temps et dans un second, comment cette attribution atypique des tâches s'est mise en place.

Par ailleurs, La révision de l' « Historique dynamique » nous montre que certains groupes ont préféré entreprendre leur texte en empruntant une démarche autre que celle proposée dans la consigne et qu'ils ont fait appel à des modifications majeures suite à l'interaction avec la communauté.

8. Discussion et conclusion

8.1. Les limites de l'expérimentation

Il aurait été intéressant d'appréhender de manière plus approfondie certaines attitudes adoptées au niveau du groupe, analyser de ce fait la logique des choix effectués et le processus de prise de décision soit au niveau stratégique, tactique ou opérationnelle.

L'accomplissement de cette tâche nécessitait d'enregistrer les interactions orales pendant le travail de rédaction et requerrait de conduire des entretiens d'auto-confrontation auprès des acteurs afin de les mettre devant les traces de leur activité, leur donner la parole afin qu'ils interprètent eux-mêmes leur action. Cette entreprise aurait permis un retour réflexif sur l'ensemble de l'expérience.

Une autre limite est également relevée au niveau de l'accompagnement pédagogique qui nous a semblé problématique à plusieurs moments de l'expérience. Il a été question d'un double effort, technique et rédactionnel. Le travail en salle informatique apporte son lot de contraintes techniques auxquelles s'ajoute l'effort dédié au renforcement des compétences langagières élémentaires non acquises chez les apprenants. Il a fallu résoudre en premier lieu tous les problèmes techniques et pallier les lacunes et les faiblesses langagières des participants afin de dépasser l'état des appréhensions face à l'écriture, sortir de la position de récepteur et endosser la posture de l'énonciateur.

En somme, nous estimons au terme de l'expérience que le protocole de recherche aurait pu être optimisé afin de rendre la collaboration plus fluide entre et aboutir par conséquent à des textes plus travaillés.

8.2.Conclusion

Dans cette classe aux représentations positives de l'activité d'écriture, nul doute que l'expérience a bien engagé les élèves en production de l'écrit, preuve à l'appui, l'investissement déployé à l'acquisition des moyens de raisonnement, de rédaction et d'expression. Chaque groupe s'est attribué son propre mode de fonctionnement pour résoudre ses obstacles et déployé les stratégies qu'il jugeait nécessaires pour accomplir la tâche.

Au terme de l'expérimentation, les apprenants ont écrit un texte argumentatif pour exprimer leur point de vue sur un problème qui les préoccupe réellement dans leur parcours scolaire et qui impactera certainement leur avenir professionnelle.

Les apports de ce travail se situent singulièrement au niveau du transfert des stratégies d'écriture en particulier les stratégies cognitives et les stratégies sociales telles qu'elles ont été précédemment définies dans cadre méthodologique de ce travail.

Par ailleurs, force est de constater que l'usage des TICE a facilité dans une certaine mesure la production écrite dans le sens où les apprenants ont trouvé le fonctionnement du pad simple et agréable car, rendant le travail physique de l'écriture moins contraignant. L'outil informatisé leur a permis d'autre part d'écrire de manière non linéaire et de réaliser les activités avec un potentiel important de confiance dans leurs capacités à écrire et se sont suggéré des techniques de travail dans une bonne perspective de partage et de savoir-faire.

Conclusion

Au terme de cette expérience, il s'avère important de souligner qu'il n'existe pas d'outil miracle. Certes, les TICE ont contribué à l'optimisation des paramètres nécessaires à réalisation de ce travail aussi bien au niveau méthodologique que pédagogique. Néanmoins, l'assistance d'un enseignant/tuteur demeure nécessaire à la mise en place d'un environnement d'apprentissage collaboratif. Ce type de travail doit être intégré dans une formation sur le long terme et il serait biaisé d'afficher des certitudes fausses, car comme, l'entendrait Spinoza : nous nous tromperions quand, ne voyant qu'une partie de la vérité, nous prendrions cette partie pour le tout.

9.SEQUENCE 2 : La nouvelle et l'apprentissage de l'écriture Cadre didactique de la séquence :

La lecture et l'écriture s'articulent en tant que deux compétences étroitement liées au domaine de l'enseignement des langues. Partant de ce principe fondamental de l'apprentissage, notre deuxième séquence dédiée à la nouvelle, vise la mise en évidence de cette relation et la valorisation de ce support littéraire aussi bien au niveau de la réception que de la production de l'écrit. Cette articulation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture a été soulignée par Yves Reuter:« *une idée maîtresse de la didactique du français à l'heure actuelle s'élabore et se précise : si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire*¹⁹⁹ ». C'est dans cet esprit que nous avons donc opté pour la nouvelle policière en tant que forme privilégiée à l'intensité de l'intrigue composée essentiellement d'un crime, d'un mobile puis d'indices et de preuves pour résoudre l'enquête. De par ses qualités littéraires, elle se prête comme un support didactique des plus favorables à l'écriture créative basée sur la construction du récit, la description des personnages, l'événement perturbateur et la chute. En outre, elle stimule la création scripturale des élèves, notamment à travers ses intérêts intertextuels et interculturels. Dans cette séquence, nous postulons donc que la lecture de la nouvelle policière favorise l'implication et la motivation des apprenants à entrer en production d'écrit, nous montrerons, chemin faisant, comment ce support contribue au développement de la compétence linguistique chez l'apprenant et comment ce dernier est amené à exploiter ses lectures pour créer de nouveaux textes en recyclant les motifs et les intertextes qu'il a appris. En dernier lieu, nous montrerons que l'exploitation de ce support littéraire constituera également une occasion pour initier les élèves à l'écriture dans le cadre des genres discursifs normés.

9.1. Développer la compétence narrative des apprenants

Comme la nouvelle est construite sur une structure narrative relativement stable, caractérisée par une intrigue logique qui s'appuie sur le principe de cause à effet, elle peut être utilisée comme point d'appui pour initier les élèves à la notion de la cohérence textuelle, c'est-à-dire les amener à produire un texte qui a une forme complète. En s'appropriant les jalons de la nouvelle, l'apprenant peut s'acquérir la technique de l'écriture narrative et la réinvestir lors des étapes rédactionnelles de l'expérimentation. De cette manière, nous comptons conduire

¹⁹⁹ Yves, REUTER. (2002) : *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, Issy-lesMoulineaux : ESF, p 33

les élèves à s'inspirer de la stabilité de la trame narrative comme démarche efficace pour améliorer leur compétence d'écriture notamment au niveau pragmatique et discursif.

9.2.. La nouvelle et l'apprentissage du lexique

Le rôle de la mémorisation dans l'apprentissage des langues permet d'élargir les connaissances à travers l'assimilation de nouvelles données. Apprendre, implique nécessairement la conservation des traces des interactions o

u de leurs conséquences, autrement dit conserver une mémoire²⁰⁰. La nouvelle est conçue de façon à être facilement mémorable, la régularité de sa structure narrative, la concision de son récit et sa centration autour d'un seul événement sont des éléments favorables à la mémorisation.

9.3.. La nouvelle et l'enseignement de la grammaire

La compétence grammaticale se réfère à la connaissance du code et des règles de l'usage de la langue. Son développement est une étape primordiale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, l'ensemble des programmes d'enseignement des langues s'intéresse particulièrement à ce domaine. C'est dans le même paradigme d'apprentissage que la nouvelle constitue un outil approprié à la proposition d'une série d'exercices qui porteront sur le développement des connaissances grammaticales chez l'apprenant. Nous nous intéresserons particulièrement aux activités de conjugaison et aux temps du passé, à l'utilisation des anaphores, des pronoms relatifs, etc.

9.4. Propositions d'activités sur la structure de la nouvelle policière

Tableau 20 Eléments pour la création de la nouvelle policière

Structure de la nouvelle policière	Composantes du récit
Construire l'intrigue	-Un meurtre a été commis - Qui est l'assassin ? – -Définir le crime (Qui a tué ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?). -Choisir une victime, un coupable, un mobile, les circonstances du crime. -Imaginer une fausse piste (créer un suspect, un coupable, deux alibis et deux mobiles). -Inventer un mobile : argent vengeance,

²⁰⁰ Françoise CORDIER et Daniel GAONAC'H. (2007) : *Apprentissage et mémoire*, Paris, Armand Colin, p7

	jalousie, amour impossible... -Créer des indices et des preuves (témoignages qui ne concordent pas, tickets de bus, coupures de journaux...) -Imaginer la solution
Vérifier les éléments de l'intrigue	-Qui est la victime ? -Où, quand, comment et par qui le meurtre a été découvert ? -Qui raconte l'intrigue ? -Qui est le coupable et quels sont les indices ? -Qui sont les suspects et pourquoi ? -Comment le coupable a procédé ? -Comment le coupable a dissimulé son crime ? Comment le coupable est-il démasqué
Les personnages	L'enquêteur - Les suspects - La victime - Le témoin

9.5. Tissage des récits et mise en abîme

Cette technique renvoie à l'exploitation des thèmes des éléments extraits de plusieurs textes pour produire un récit tissé original. Dans son livre *Grammaire de l'imagination : Introduction à l'art d'inventer des histoires*²⁰¹, Gianni Rodari évoque la notion de tissage de récit pour évoquer ce procédé de création scripturale. Il importe de noter que le tissage est une technique qui a notamment été pratiquée par les conteurs dans le cadre de l'oralité. Cette technique consiste donc à concevoir des exercices intéressants pour développer la compétence écrite des élèves. Par exemple, on peut amener les apprenants à faire une tâche qui consiste à imaginer une nouvelle constituée à partir des intertextes du recueil de « Les Enquêtes d'Hercule Poirot » d'Agatha Christie. Ce croisement des motifs peut concerner des récits appartenant à de la même sphère culturelle, mais également s'inscrire dans une perspective inter culturelle.

9.6. Le récit d'énigme criminelle

La mise en place de la macro-tâche nécessite une rapide réponse à la question évoquée chez les apprenants : qu'est-ce qu'un récit d'énigme criminelle ? Tous les récits d'énigme ne sont pas des policiers ni tous les policiers des récits à énigme. L'énigme relève du genre

²⁰¹ Gianni, RODARI. (éd. 2007) : *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*, traduction et note de Roger SALOMON, Saint-Armand-Montrond, presses de l'imprimerie Clerc, p 77

policier quand elle est criminelle (vol, meurtre, souvent les deux) et qu'elle fait appel à un éclaircissement univoque. Elle se présente comme un mystère qui sera élucidée au fur et à mesure par les observations et les déductions d'un enquêteur et son adjoint hantés par le criminel dont il faut chercher l'identité, la trace à travers le mobile et l'interprétation des indices. Pour les apprenants, la difficulté la plus redoutable de la tâche sera de séparer deux niveaux :

-l'histoire et la narration : la narration remonte en flash-back jusqu'à la découverte complète de ce qui a précédé le méfait

-le récit suit et raconte l'enquête qui reprend en bribes le méfait initial.

9.7. L'entrée par la démarche du détective

Pour réussir la construction de l'énigme, le récit doit passer par les étapes principales de l'enquête du détective :

Les étapes principales de l'enquête sont :

— *Etape 1 : l'exposé du problème au détective*

à l'audition du problème qu'on vient soumettre au détective, celui-ci accepte de mener l'enquête.

— *Etape 2 : un aperçu des facultés intellectuelles de l'enquêteur*

il se livre à ses premières déductions : préliminaires qui situent le personnage et ses aptitudes à l'observation et au raisonnement.

— *Etape 3 : communication des premières conclusions*

l'enquêteur livre, en manifestant quelques réticences, le résultat de ses premières investigations.

— *Etape 4 : la maturation du problème*

le détective réfléchit, fait des synthèses, reconsidère le problème sous tous les angles et prend une décision.

— *Etape 5 : la mise au point du stratagème*

le détective imagine un stratagème (piège, surveillance, simulation, etc) qui doit l'aider à vérifier son hypothèse.

— *Etape 6 : la résolution de l'énigme*

c'est la fin de l'enquête : les circonstances du méfaits sont établies, avec preuves à l'appui. Le détective explique l'affaire et la manière dont il s'y est pris pour conduire son enquête, vérifier ses soupçons et confondre le coupable.

9.8. Nature de la tâche

Intitulée « Rédiger un récit à énigme criminelle », la séquence s'inscrit dans le cadre d'un dossier dédié à la thématique de la justice. Au préalable, Les apprenants ont été mis au contact d'une variété de ressources relatives aux situations de procès civils ou pénaux, de pénalisation d'amendes ou de peines criminelles. Des actes de langage étaient initialement consacrés à l'appropriation du lexique thématique policier et judiciaire.

L'activité de lecture proposait une nouvelle policière de la célèbre auteure française Fred Vergas à partir de laquelle les apprenants étaient invités à compléter la suite d'une nouvelle policière dont on a supprimé le nom l'auteur : « *C'était une image de la mort que le commissaire Bouclard connaissait bien. Celle du meurtre hâtif, improvisé, presque bâclé par la violence, la peur ou la folie. Difficile à déchiffrer, car la plupart du temps organisé par le hasard. Rien ne semblait avoir été concocté avec soin. La porte de la roulotte était ouverte à tous les vents, les rideaux voltigeaient aux fenêtres et la lampe, restée allumée, éclairait crûment le lieu du carnage.* ». La consigne recommandait de faire appel à la lecture préalable de la nouvelle de Fred Vergas avant l'entrée en écriture, pour ce faire, nous avons conçu les items de la séquence dans la configuration suivante:

Tableau 21 Configuration de la Séquence II

Nature de la tâche et grains de contenus			
Objectifs		Structure	Grains de contenus
Aborder l'écriture du genre policier se basant sur la démonstration, la présentation des faits et la conclusion du raisonnement		Un meurtre a été commis	Qui a tué ? Pourquoi ? Quand ? Comment ?
Exploiter les ressources variées de cette écriture		Le mobile du crime	Argent, amour, jalousie, ambition, vengeance ...
Percevoir par les activités conjointes de lecture et d'écriture la singularité du récit à énigme policière		Le brouillage des pistes	Alibis bien préparés, meurtre déguisé en suicide ou en accident

Adopter des stratégies d'écriture efficaces via le travail collaboratif	La narration de l'histoire	Le récit se raconte à la 3 ^{ème} personne, de lui-même et le narrateur n'apparaît pas.
---	----------------------------	---

9.9. La macro-tâche :

Tableau 22 La macro-tâche, un apprentissage au-delà du cadre scolaire

Vous êtes écrivain amateur de la nouvelle policière, vous répondez à l'appel d'un concours littéraire pour participer au prix des meilleurs jeunes écrivains de votre région. Le concours a l'originalité de primer un recueil de nouvelles amateurs par une « vraie » maison d'édition. Date limite de participation 13 octobre 2017 Entre 10.000 et 12.00 signes Publication du recueil primé Prix à gagner 100 £
--

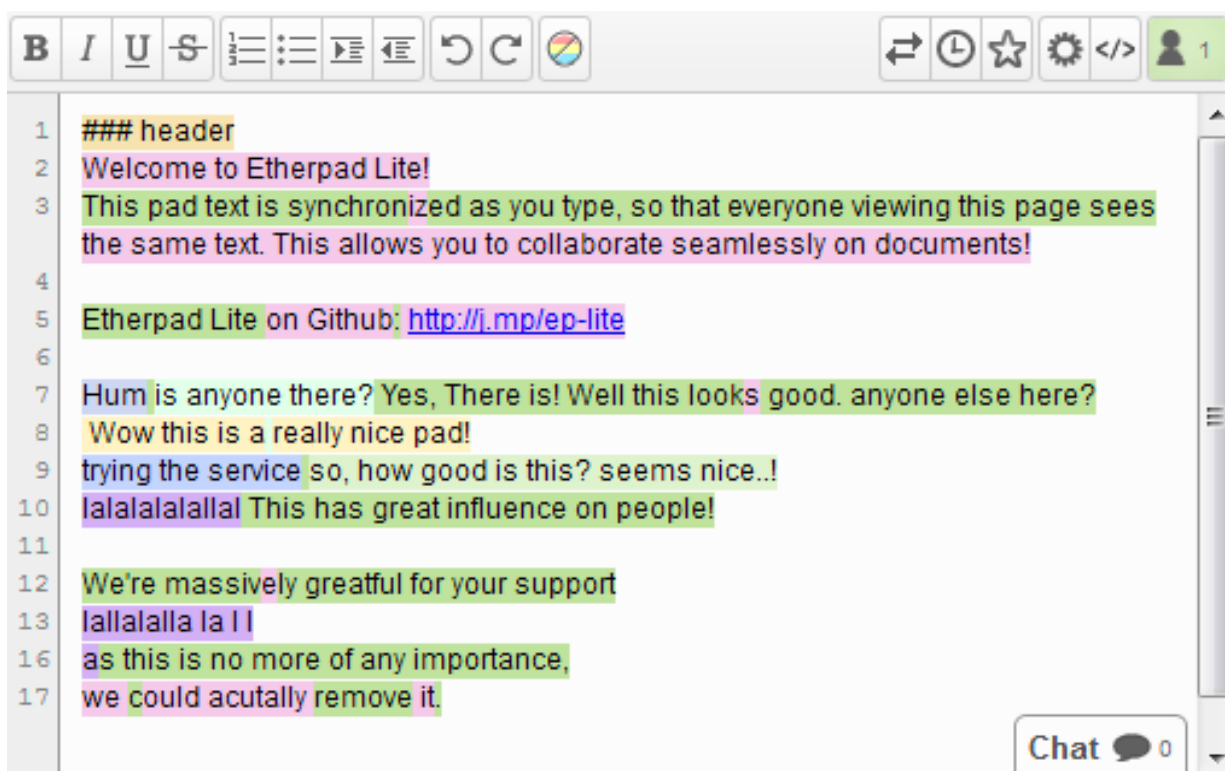
9.10. Démarche de travail

Nous avons préconisé l'écriture collaborative consistant à contribuer en commun à un projet d'écriture en ligne : cela consiste à partager les opinions et recevoir des rétroactions en temps réel. Nous avons opté pour l'outil de partage Etherpad²⁰² qui permet à tous les scripteurs connectés d'effectuer des changements, suggérer des idées et commenter en temps réel. Les contributions de chacun sont identifiées par une couleur spécifique et le clavardage²⁰³ est intégré à l'outil.

²⁰² Adresse du blog : <https://lite6.framapad.org/p/ElosigB1.2>

²⁰³ Au Québec, dialoguer avec d'autres internautes, en temps réel et par clavier interposé.

Tableau 23 Etherpad : un éditeur de texte en ligne, source <https://framapad.org/fr/>



Le but recherché par l'emploi de ce logiciel libre est de planifier la structure des textes, de rédiger, de réviser, de partager les commentaires des scripteurs dans une perspective d'entraide. L'outil PAD nous offre également les possibilités suivantes :

- Une co-écriture collaborative et créative
- Une co-correction avec rajouts, retraits et commentaire ;
- Une fonctionnalité historique dynamique qui permet à l'enseignant d'avoir accès aux premières versions de l'écriture ;
- Un outil d'organisation du groupe.

9.11. Contexte de l'expérience

- Site : Elosig, Espace Langues de l'Institut français de Fès/Maroc ;
- 14 apprenants de niveau B1 (10 filles et 8 garçons). ;
- Temps imparti au projet: 6 semaines ;
- Matériel disponible : sur le site d'apprentissage, accès des apprenants aux ordinateurs en réseau internet dans la salle multimédia

9.12. Déroulé de l'expérience

1. Séance inaugurale : Forum de chat
2. Ebauche de l'intrigue
2. Création des personnages : Quatre propositions en concurrence
3. Intervention de remodelage :restructuration l'intrigue
4. Bilan de l'intervention corrective
5. Infléchissement de la trame narrative
6. Le brouillage des pistes
7. Intervention de remodelage : inventer des péripéties
8. Relance et développement de la trame narrative
9. La solution de l'énigme

9.13. La phase inaugurale et formation des groupes de travail

En guise de séance inaugurale, les apprenants ont pris connaissance des conditions de réalisation de la tâche,

- Le but qui consiste à rédiger un récit à énigme criminelle ;
- L'input qui comprend les données verbales et non verbales ;
- Les conditions de réinvestissement de l'input ;
- La procédure de travail dont le groupe, le binôme ou le travail individuel ;
- Le temps imparti défini en 4 semaines.

Prenant appui sur ces critères de validation de leur tâche, la communauté a choisi la méthodologie du groupe en s'organisant selon les étapes suivantes :

1. NOUS INSTALLONS LES TABLES :

- Doucement.
- Rapidement.
- En prenant en compte les autres.

2. NOUS NOUS PRÉPARONS AU TRAVAIL DE GROUPE :

- Nous disposons notre matériel de travail.
- Nous écoutons attentivement ce que nous devons faire.
- Nous lisons les documents.

3. NOUS ORGANISONS NOTRE TRAVAIL :

- Nous nous asseyons autour d'une table.
- Nous nous mettons tout de suite au travail.
- Nous vérifions que nous comprenons les consignes.
- Nous nous répartissons le travail.
- Nous établissons un temps de travail.

4. NOUS NOUS METTONS D'ACCORD SUR DES RÈGLES :

- Chacun prend une tâche.
- Personne n'est exclu.
- Chacun prend en notes ses résultats.
- Chacun écoute l'autre.
- Personne ne coupe la parole aux autres.

5. NOUS TRAVAILLONS ENSEMBLE SUR NOTRE SUJET :

- Nous travaillons sur les documents.
- Nous nous mettons d'accord sur les informations que nous voulons garder.
- Nous organisons nos résultats.
- Nous notons ce que les groupes devraient savoir sur notre sujet.

- Conception des tâches par le biais des TIC

Etant donné que le PAD constitue le support de travail choisi dans l'élaboration de cette séquence, les apprenants se sont naturellement organisés en fonction de la tâche collaborative à travers la communication médiée par ordinateur (CMO).

Dans un premier temps, la communauté a cherché les critères adéquats pour former des groupes de travail homogènes, la répartition a finalement donné naissance à des groupes d'affinité dont l'identité est basée sur un pseudonyme et un avatar :

- Pseudo 1 : 😊 Les Choukri
- Pseudo 2 : 😎 : Les Victor Hugo
- Pseudo 3 : 😁 : Les Filles
- Pseudo 4 : 🙌 : Be happy
- Pseudo 5 : 🤖 Les Danois

Dans un deuxième temps la communauté s'attarde longtemps avant d'établir le contact à travers la fonctionnalité Tchat. Elle prend une configuration informelle au début des échanges mais se développe progressivement pour répondre aux conditions du travail et aux objectifs de la tâche. La fonctionnalité et la mise en place de la communication finit par s'installer et

les apprenants entament la première phase de la rédaction. . Notons que les apprenants absents ont participé à cette phase qui se déroule simultanément en présentiel et à distance.

Le Forum du chat : transcription de quelques extraits de discussion

 Les Choukri	Je me demande si le Barça a fait match nul contre le Real ce soir
 aya	Salut tout le monde
 Victor Hugo	Qui es tu ?
 aya	Je suis Aya
 be happy	Salut Aya, comment vas-tu
 Les filles	Pourquoi tu n'es pas venu ce soir ?
 aya	J'ai plusieurs exam cette semaine, donc je ne peux pas assister
 be happy	Pas grave ma belle, i miss you
 les Filles	Bon courage donc
 aya	Merci les filles, vous etes incroyables, c'est efficace ce blog
 Victor Hugo	Ouiiiiiiiiiiiiiiiiiiii
 Les choukri	Nonnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn
 aya	Je peux savoir ce que vous faites à distance
 Les Filles	On continue l'histoire
 aya	Ou est le prof, et pourquoi vous avez changé le nom du groupe
 be happy	C'est Amal qui a changé
 aya	Seul Salwa, Amina et Zineb travaillent

 Les choukri	Nonnnnnnnnn, tu ne peux dire ça
 aya	C'est vrai les Choukri ont fait un bon travail aussi

10. Les étapes de la construction l'intrigue

10.1. Ebauche de l'intrigue

Elle consiste à donner une ébauche de l'intrigue en la présentatnt rapidement aux autres : chaque groupe est amené à donner une brève esquisse de l'intrigue telle qu'il l'imagine et sous forme d'un fait divers en prenant en compte les autres éléments indispensables à l'histoire. Les propositions s'accordent pour dire qu'il s'agit d'un crime horrible dont le mobile se propage entre l'argent, l'amour et la vengeance.

10.2. Quatre propositions en concurrence pour l'identité des personnages

L'identité de la victime laisse les élèves très perplexes, l'intrigue quasi-construite par la consigne laisse les élèves dans le doute et déconcertation pendant un bon moment. Ils prennent conscience révisant le schéma de la séquence et ses grains de contenus que la trame de l'histoire à produire dépend essentiellement de l'identité de la victime. les questions sont nombreuses sur comment créer le personnage de la victime et construire le réseau de relation autour de lui. Un meurtre a été commis qui est la victime ? La suite de l'enquête doit répondre à cette question.

- **Les Victor Hugo** : Inspirés de l'intensité forte et des sensations de suspense d'un thriller américain, ce groupe identifie la victime et la met en scène dans les construction de l'intrigue,, il s'agit du cadavre de John, fils et héritier unique d'une famille riche et aristocratique résident dans un un somptueux château aux Etats-Unis dans la ville de Floride

Extrait 1 : L'identité de la victime

« Le meurtre se passe dans un palis d'une famille d'aristocrate, la victime est le héritier principal dans cette famille, au cours d'une fête organiser par la famille, « Léopold », le palais a été plein des invités des grand valeurs : des nobles est des grandes figures de la société, la victime est considérer un peut le star de la soirée, après qu'il a accueilli les invités dans sa maison, quelques minutes plus tard il se disparaître, une heure plus tard un invité dans sa maison allez se promenez dans les jardins avec sa femme ou il trouve le cadavre de Jhon, mouiller de sang avec un couteau quelque mètres de son cadavre (LIKE si vous admirez mon proposition) »

- **Les Danois livrent deux hypothèses sur le crime** : Une fois la communauté ayant donné l'aval à la proposition des Vactor Hugo, le travail de construction du récit est déclenché. Les Danois anticipent déjà la communication des premières conclusions du commissaire enquêteur :

Extrait 2 : Les Danois livrent la première hypothèse

« Le commissaire conclu que le coupable est une femme qui s'appelle Elisabeth, elle médecine doué, très gentil avec ses patients jusqu'au le jour de tomber amoureux avec un patient qui s'appelle François, après plusieurs rencontres François avoue regretteblement qu'il une famille, une femme et deux enfants. Elisaeth devient très choquee et facheé de ces nouvelles horribles. Elle est navrée et elle décide a tuer François et sa famille. Après quelque jours elle a planifié comment va les tuer. Elle découvre que toutes la famille sont voyagé en vacance elle suivé et après les trouvé dans Korsila(île) elle est allé a le lieu de résidence en trouvant françois avec sa famille laissent leurs enfants dans la maison elle les brûle »

Extrait 3 : Les Danois livrent la deuxième hypothèse

« Elisabeth elle est bourgeoise et séduisante, elle est mariée avec un pauvre homme qui s'appel Frédéric le douteux ami de Elisabeth, leur peitt fils qui s'appelle Jack il a vu ses parents entrain de disputer à haute voix dans le jardin, frederick a découvert que sa femme est amoureuse de Jhon(la victime). Quelques jours après, le frère de Jhon contacte la police pour les informer du meurtre, il accuse Elisabeth et son mari, car le mari était jaloux, et pendant six mois il a toujours menacé Elisabeth, les témoins sont ... »

Les Filles livrent une fausse piste :

Extrait 4/ Les filles remettent l'enquête sur une fausse piste

« après quelques jours de la crime, des autres gens viennent pour louer l'appartement de la victime qui s'appelle madame catrine, sa voisine Sara vivait dans le même étage . puis le commissaire a fait une enquête avec Sara et d'autres voisins pour les circonstances et les motifs du crime. Les nouveaux voisins étaint un couple qui ont entamé des disputes entre eux. Sara a essayé de régler les choses, après plusieurs tentatives, elle a décidé de sauver la femme en planifiant de tuer son mari. Les deux femmes ont prend la fuite, par hasard Sara a découvert une correspondance de catrine avec son mari et comprend que c'était un complot du couple contre elle pour l'approcher voler sa fortune et la tuer. Finalement on a découvert que le couple ont tué Catrine aussi. (Mettez vos commentaires) »

11.Intervention de remodelage

Arrivé à cette étape de la construction de l'intrigue, à vouloir identifier la victime, préciser les circonstances du crime, inventer le réseau des personnages, trouver le mobile du crime et restituer les pistes d'enquête, nous avons jugé utile de faire appel à une intervention pédagogique visant le remodelage de ce qui est déjà produit afin de faire avancer le récit qui semble stagner sur la concurrence de la pluralité des rou des groupes. Notre zone d'intervention (voir tableau ci-dessous) a ciblé les stratégies susceptibles de conduire l'apprenant à entreprendre des actions pertinentes pour mener à bien les tâches à réaliser et à évaluer l'efficacité de ses choix.

Tableau 24. Eléments pour la création de la nouvelle policière

Stratégies/ Actions	Prise de conscience des émotions	Motivation	Clarification et vérification	Coopération	Gestion de la tâche
Stratégies socio-affectives	J'identifie ce qui me touche et les émotions que je ressens à l'égard de la tâche d'écriture	J'adopte une attitude positive par rapport à la tâche et j'accepte de la faire malgré mes incertitudes	Je vérifie ma compréhension de la tâche en demandant à l'enseignant ou à un pair	J'aide à planifier le travail d'équipe Je fais part de mes idées et j'accueille celles des autres	J'évalue mon degré d'efficacité et je mise sur mes points forts et ce que j'ai déjà réussi
Stratégies cognitives	Planification	Ebauches	Révision	Correction	Publication et diffusion
	Je choisis les meilleures idées, je les organise et je prévois la structure de mon texte	J'ébauche et j'enchaîne dans le résumé de l'intrigue j'utilise l'input et les connaissances	Je vérifie les idées de mon texte et la situation de communication Je porte attention à la	J'ai recours aux manipulations syntaxiques pour maîtriser la correction de mon texte	J'évalue la mise en page de mon texte pour le rendre facile et agréable à lire

		antérieures Je respecte la cohérence et la structure du texte	fluidité de mes idées Je m'assure que mes choix lexicaux et syntaxiques sont judicieux	J'applique mes connaissances pour corriger la syntaxe	
--	--	---	--	--	--

12. Résultats de l'intervention

Ce travail de correction a donné lieu à des ajustements au niveau de la trame narrative, à une maîtrise d'enchaînement des étapes de la nouvelle policière et à la manipulation du fonctionnement de la langue pour corriger la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe lexicale et grammaticale. Dans une première phase, le remodelage a privilégié le niveau de la cohérence textuelle, sans pour autant négliger les dysfonctionnements de la cohésion textuelle. La grande difficulté à résoudre résidait dans l'harmonisation de la construction de l'intrigue afin de pouvoir avancer en travail collaboratif avec les éléments d'une trame unifiée faisant consensus de la communauté d'écriture.

13. Infléchissement de la trame narrative

Extrait 1

« Le meurtre se passe dans un palais d'une famille d'aristocratie. La victime est l'héritier principal de cette famille. La famille Zoldic a organisé une fête dans le palais, elle a invité beaucoup des personnes de valeur, des nobles et des grandes figures de la société. Parmi les membres de la célèbre famille l'héritier principal François, son frère Jhon et Elisabeth la femme de ce dernier. La soirée était merveilleuse et en pleine joie, les invités étaient heureux. Lors de la cérémonie le père de Jhon qui s'appelle Stefan a honoré son héritier avec un mot de cérémonie et dans ce moment là l'un des invités a vu Jhon et Elisabeth arguaient avec une haute voix dans la cuisine principale. François a disparu parmi les invités, une demi heure plus tard, Catrine (la mère de François) lui a trouvé mort avec un couteau implanté dans la poitrine. Après l'enquête de la police, les suspects étaient Jhon et Elisabeth, la police pensait que ces derniers ont tué François pour que Jhon devienne le premier héritier de la famille et de contrôler la fortune et les propriétés de la famille.

13.1.Le brouillage des pistes

Cette phase consiste à déterminer comment le coupable a créé la confusion et brouillé les pistes pour éviter l'accusation du commissaire Bouclard. De ce fait, il cherchera à inventer d'autres alibis bien préparés en termes d'indices, de lieux, de tém

Extrait 1

« Quelques instant après la découverte du cadavre, le commissaire Bouclard a débarqué sur le palais avec son équipe d'enquêteur, ils ont commencé par une analyse du scène du crime, ils ont relevé les empreintes, prendre des photos indexer les indices, le couteau pour l'analyse au labos. Le commissaire a commencé son investigation, il interpelle un nombre de personnes entre eux se trouve Jhon et Elisabeth... »

« Il a demandé des autres invités de partir afin de mener les interrogatoires avec les personnes qu'il avait interpellé, un silence planait dans la chambre où il se trouve. Il cherche la dernière personne à parler au victime, fort de son expérience, Bouclard rapidement commence à affiner sa zone de recherche, il diminue le nombre de suspect, et commence à s'intéresser à d'autres points »

« La police a mis en quarantaine la scène complète du crime pour ne pas endommager les indices qui peuvent aider à résoudre l'énigme ... L'arme du crime est analysée au laboratoire, elle porte des empreintes différents, les cuisiniers du palais sont interpellés dans l'enquête... »

Extrait 2

« Notre fabuleux commissaire monsieur Bouclard continue à poser ces questionnaires sans négliger personne, Soudain parmi l'équipe ' enquêteurs qui s'est propagée partout au palais, on a trouvé le bouton de la veste d'un serveur près du cadavre. Bouclard décide d'interroger le suspect et d'établir une enquête avec lui, Le serveur pris d'angoisse avoue avoir tué François par vengeance mais le commissaire ne semble pas convaincu de ses vœux. Il contacte le procureur pour obtenir la permission de mise en examen du suspect mais dommage le cuisinier a pris la fuite et le commissaire reprend l'enquête à zéro. Dans le tiroir du cuisinier, Bouclard tombe sur la bague représentatif de famille Zoldic et commence à enquêter sur qui a pu donner cette bague au cuisinier... »

13.2.Nouvelles péripéties et maintien du suspens

A ce niveau de la rédaction, il faut faire appel au tissage de la trame narrative en inventant d'autres événements qui contribuent à l'épaississement du texte et le maintien du suspens.

Une histoire policière tient la route surtout par son aspect de machination machiavélique au profit d'une personne qui profite de la tension dramatique des événements avant de démasquer le meurtrier.

Extrait 1

Six mois plus tard, Bouclard est trop fatigué à cause de cette longue recherche, beaucoup de membres de la famille déclarent qu'il ont perdu leur bague représentatif de la famille, Catrine la mère de François a aussi perdu sa bague depuis longtemps, ce qui déstabilise Bouclard et le met sur plusieurs pistes. Fatigué, il a décidé de prendre congé quand un témoin a téléphoné au commissaire pour l'informer de la présence du cuisinier suspect dans une maison à la campagne où Elisabeth la femme de Jhon le reçoit souvent ...Le commissaire a commencé de suivre Elisabeth pour la prendre en flagrant délit.

Extrait 2

Le temps passait et la situation semblait très claire pour le commissaire. Le benjamin Jhon a donc décidé de supprimer son frère pour l'héritage. Ses complices sont sa femme et le cuisinier payé pour tuer. Mais il lui manque les alibis. a des complices Il a maintenant les indices pour accuser Elisabeth et son mari mais ils ne sont pas solides. Il cherche des preuves. Un jour lors d'un ménage quotidien du bureau du défunt, la bonne a trouvé un petit morceau d'une chaîne supposée qu'elle appartient à la femme de Jhon, car la mère Catrine l'a reconnue, Le commissaire s'est rendu chez les Zoldic pour une nouvelle perquisition. Le commissaire est maintenant convaincu d'arrêter le serveur...

Extrait 3

Mais avant de passer à l'arrestation, Bpuclard décide de vérifier un détail qu'il semble oublié : et si la bague était celle de François, elles se ressemblent toutes ces bagues de la famille Zoldic. Il s'est dirigé vers la morgue, et a demandé au responsable de lui apporter les objets que la victime avait sur lui le jour de sa mort. A sa grande surprise l'anneau n'y était pas, ce qui le met dans le doute.

14.La solution de l'énigme

A ce stade de l'avancement de la trame, une deuxième intervention s'impose par rapport à la solution de l'énigme. La scène de résolution du mystère est la situation où le commissaire fait preuve d'intelligence, déploie ses talents, son esprit d'observation et de synthèse. La solution doit résoudre deux grandes difficultés :

Les éléments déjà inventés dans la construction de l'intrigue doivent être pris en considération à savoir : les indices, les témoignages, les horaires..., doivent s'emboîter comme un puzzle terminé en expliquant les causes les effets de manière rationnelle.

Le lecteur doit être pris en suspens jusqu'à la fin de l'histoire sans pour autant avoir la possibilité de deviner rapidement qui le coupable.

15. Deuxième intervention de remodelage

Tableau 25 Actions de remodelage

	Planification	Révision	Correction	Publication	Evaluation
Stratégies méta-cognitives	- Je vérifie si ma stratégie de finalisation et d'organisation des de l'intrigue est efficace - Je planifie la façon de continuer mon projet d'écriture	- Je reviens à mon plan et je l'ajuste selon les besoins et la phase finale de l'écriture	- Je me donne un but de correction à la relecture de mon texte - Je choisis les stratégies de correction appropriées et les niveaux de modification	- J'évalue la mise en forme et la forme finale de mon texte	- Je fais le bilan de mes apprentissages - Je discute de mes stratégies avec mes pairs et mon enseignant - Je témoigne de mon expérience de scripteur(s)

« Le commissaire a commencé à suivre Elisabeth, son aller-retour vers cette maison à la campagne le mettent en doute. Il se pose beaucoup de questions : Quelle relation à le cuisinier avec le meurtre ? Est-il complice avec le couple Jhonl/Elisabeth ? Ya t-il manipulation des uns et des autres ? Pourquoi Elisabeth est seule aux rendez-vous du cuisinier ? Quelques jours plus tard la police a été informer du suicide du cuisinier, trouvé mort dans son appartement un pistolet dans la main. Jhon a disparu et Elisabeth accuse son mari d'avoir manipulé tout le monde pour tuer son frère et avoir l'héritage. Bouclard n'est pas convaincu de cette histoire, il retourne au palais et décide d'interroger tout le monde de nouveau ... »

« Il a réuni de nouveau les membres de la famille, il a demandé à chacun de montrer son anneau de noblesse (Chevalière), il commence par le père, qui ajoute un détail sur les initiales de différence entre les initiales de la version hommes et femmes. Un détail qui semble précieux pour le commissaire. Il fait le tour de toute la famille et finit par sortir un coffret à bijoux des Zoldic. Il demande à chacun de répondre par oui ou non en voyant les boucles et les chaînes qu'il va sortir. Arrivant au collier trouvé sur la scène du meurtre, tous disent que c'est le collier d'Elisabeth. Le commissaire se lance dans sa démonstration. Vous avez perdu deux choses le jour du meurtre, votre anneau de noblesse mais ce n'était une preuve suffisante et le collier que voici mais sans le savoir. Vous avez utilisé le cuisinier pour brouiller les pistes en lui promettant amour et argent et vous avez laissé votre mari devant le fait accompli du meurtre pour le monter le seul bénéficiaire de la mort de son frère. Je vous accuse suspect de cet horrible meurtre pour vous soumettre à la justice qui dira son dernier mot.

Elisaeth a été condamné par les juges à 25 ans de prison avec complicité de Jhon condamné à 15 ans de prison ferme .

Fin de l'histoire

16 . Evaluation et discussion

Nous avons projeté, au début de cette séquence dédiée au récit d'énigme criminelle, d'évaluer l'espace didactique et notionnel pour l'entrée en écriture des apprenants en s'inscrivant dans un genre littéraire.

Le choix de ce support ayant été justifié, comme cité précédemment dans le protocole expérimental par les qualités littéraires auxquelles se prête la nouvelle policière. En effet, elle constitue à nos yeux le support didactique approprié favorisant l'écriture créative, le moyen pour l'entraînement à la construction des éléments du récit, l'enrichissement de la description et la création des personnages. Ce type de séquence pédagogique peut donner lieu à l'évaluation de nombreuses compétences, parmi lesquelles, nous opérons les choix suivants :

- le processus cognitif de la rédaction, notamment celui qui présente les trois phases récursives de l'écriture : la planification, la rédaction et la révision ;
- l'organisation collaborative du travail et la perception de l'écriture ;
- la production d'un écrit d'invention en s'inscrivant dans un genre littéraire.

Ces situations d'évaluation, étant des repères fiables pour analyser le dispositif d'apprentissage collaboratif mis en place, nous a permis par la suite de se prononcer sur le niveau d'évolution de la performance rédactionnelle des apprenants à savoir la compétence narrative, lexicale et grammaticale.

Pour ce qui est du niveau de la rédaction, nous avons noté que le processus a été jalonné par les stratégies métacognitives nécessaires à l'avancement de la phase de textualisation. Les choix opérés par la communauté dans la phase de planification se manifeste par le fait de :

- déterminer les objectifs d'écriture ;
- identifier les connaissances et les habilités utiles pour le projet d'écriture ;
- se servir de stratégies susceptibles de surmonter les difficultés possibles.
- rectifier si les stratégies de recherche et d'organisation d'idées s'avèrent inefficaces ;
- revenir au plan d'écriture et l'ajuster au besoin ;
- changer les éléments narratifs qui ne font pas l'unanimité ;
- évaluer la mise en page et la forme finale du texte avant la publication et la diffusion.

Néanmoins, nous avons constaté des maillons de faiblesse notamment au niveau de l'ajustement des ébauches de l'écriture assurant la progression des idées, l'application des opérations correctives sur sa propre production et enfin l'acceptation des révisions effectuées par les pairs suite aux relectures successives.

Quant au deuxième palier propre à l'évaluation de l'organisation du travail collaboratif, nous avons relevé un gain pédagogique grâce à la combinaison des TICE et de l'écriture participative. Les apprenants ont qualifié les conditions de travail d'innovantes et de favorables au développement de leurs compétences.

De ce point de vue, on peut citer les apports suivants :

- la répartition spontanée des rôles et des fonctions dans une démarche d'étayage où chacun adopte un rôle complémentaire ;
- les sujets extravertis/réalistes ont facilité une mise en texte fluide et limpide malgré les erreurs commises, alors que les sujets intravertis relisaient soigneusement leur texte. ce qui revenait à apporter, chacun de sa part, sa propre contribution à la communauté.
- un savoir-faire relatif à chaque comportement cognitif. Un des participants se prononce à ce propos : « il faut faire avec les autres, accepter l'opinion des autres groupes pour pouvoir écrire ensemble » ;
- l'augmentation des connaissances de la communauté par la mise en commun des activités ;

- la suggestion de techniques de travail nouvelles et le dépassement de l'effet paralysant de l'écriture.

Toutefois, les risques de dérive auxquels les scripteurs ont fait face au niveau de l'organisation du travail, étaient bien réels, on peut en citer au moins trois :

- l'émergence dans deux groupes sur cinq d'un rédacteur dominant la réalisation de la tâche monopolisant l'attention des pairs.

- dans deux groupes sur cinq, certains membres se sont effacés soit en raison de leur difficultés linguistiques ou par désintérêt ;

- Six apprenants appartenant à différents groupes ont ouvertement exprimé leurs sentiments d'appréhension face aux exigences de la tâche, ils ont manifesté leurs impressions d'avoir été sanctionnés malgré la démarche de complémentarité du pad et l'environnement collaboratif que ce travail a généré.

Le troisième palier à évaluer concerne les compétences de la production d'écrit inscrite dans la tradition du récit policier. Nous avons visé plus particulièrement les aspects du jeu de construction dans la mise en place du mystère à résoudre, le portrait des personnages et l'écriture des dialogues et des questions des interrogatoires. A l'issue des tâches collaboratives, nous avons constaté les évolutions suivantes :

- Quatre groupes sur cinq ont pu concevoir l'énigme policière à partir d'une trame élaborée collectivement ;

- Trois groupes sur cinq ont réussi à établir une fiche d'identité des personnages en se posant des questions d'auteur ;

- Quatre groupes sur cinq ont pu traiter les indices du récit-problème à partir d'une lecture initiale et par la suite conçu une issue cohérente à l'énigme ;

- 12 apprenants sur 20 ont fait appel à une gamme assez étendue de vocabulaire approprié ;

- 13 apprenants sur 20 ont fait bon emploi de la structure grammaticale du texte dont l'élaboration de la phrase et ses constructions variées, le choix des temps et des modes et le contrôle de l'orthographe grammaticale.

Néanmoins, ces avancées confirmées totalement ou partiellement, nous avons identifié la persistance de confusions langagières engendrant des gênes importantes au niveau de la communication, des erreurs de langue systématiques conduisant parfois à des malentendus majeurs affectant la correction de la langue et la qualité de l'expression.

Par ailleurs, les corrections en interaction portaient uniquement sur la micro-structure du texte comme les corrections d'erreurs orthographiques, l'ajout des mots de liaison sans pour

autant parvenir à réorganiser l'ensemble du texte. Dans ce sens, nous supposons que les scripteurs ont procédé soit par manque de temps ou en raison des insuffisances linguistiques

17.SEQUENCE III. Ecrire en développant la compétence interculturelle :Le voyage simulé, le moyen de rencontres et d'échange»

17.1. Cadre didactique de la séquence

L'idée principale du projet séquentiel a pris naissance dans la lecture du conte philosophique « *Candide* » de Voltaire²⁰⁴. Il s'agit d'un récit de fiction retraçant l'évolution d'un personnage vers la compréhension du monde et de lui-même. Le héros est présenté comme un jeune garçon initialement naïf, il apprendra au cours des épreuves d'un voyage initiatique à découvrir les valeurs fondamentales de la société comme l'amour, l'argent, le travail, l'escroquerie, la vengeance ou le crime. Ces apprentissages pleins d'enseignements conduiront le personnage dans un processus de transformation à travers le cheminement pénible de l'expérience et de la maturation. La lecture préalable du conte a constitué donc une entrée favorable à l'acquisition de plusieurs compétences langagières à l'oral comme à l'écrit. Exploitant les ressources variées du récit initiatique, la séquence propose donc aux apprenants la simulation d'un voyage tout en créant un univers de référence, l'animer de personnages en pratiquant toutes les fonctions du langage que ce cadre est susceptible de requérir. Le principe étant que c'est la situation qui définit les besoins linguistiques des apprenants et non pas l'enseignant.

17.2..La simulation globale comme approche méthodologique

Le concept se définit comme une démarche d'apprentissage qui consiste à inventer des univers et des identités fictives dans l'esprit d'une approche globalisante prenant en compte l'acte langagier avec ses différentes composantes. L'objectif étant de favoriser l'utilisation de la langue de manière authentique²⁰⁵. Le cadre spatial, le déroulement chronologique, le décor du lieu-thème, l'établissement des identités, les interactions entre jeu et fiction dans un cadre imaginé, sont pour autant les paramètres mis en œuvre dans ce projet de création collective visant l'engagement du groupe dans l'invention et l'animation de mondes imaginaires, réalistes ou fictifs. Dans une préoccupation pratique, nous avons retenu pour le déroulé de notre séquence le chronographe suivant :

²⁰⁴ Collection Folio classique (n° 3889), Série Prescriptions, Gallimard *Parution : 05-06-2015*

²⁰⁵ Cali, C. (2004). Les simulations globales. Elaboration de programmes et évaluation. *Le Français Dans Le Monde, Recherches et application* (numéro spécial : De la langue aux métiers), 134–147.

- L'établissement des identités, la motivation du voyage et le choix de la destination
- L'établissement du programme et l'élaboration des activités quotidiennes de son voyage ;
- Le repérage et la description d'un aspect socio-culturel dans le pays d'accueil ;
 - L'intervention d'événements inopinés dans le déroulement prévu pour le voyage ;
 - La rédaction d'un compte rendu de son projet en faisant état de ses ressentis.

17.3. Mise en place du dispositif

Dans un souci de générer les sources d'une dynamique motivationnelle et en particulier en termes de cadrage de la situation et du pilotage de l'avancée des tâches, nous avons opté soit pour une posture de lâcher-prise impliquant l'engagement des apprenants à expérimenter les chemins qu'ils choisissent, soit pour un accompagnement en fonction des obstacles à surmonter. Nous avons également sollicité les apprenants pour des moments de réflexion, de recherches d'idées, de mise en commun, de négociation, de correction et de répétition en classe, alors que la préparation du matériel, la recherche et l'exploitation des ressources, l'élaboration des textes ont été réalisés par les apprenants hors la classe.

17.4. Le document multimodal comme support du projet

Les documents multimodaux renvoient à la mise en jeu de divers modes iconiques et textuels dont les rapports prennent diverses figures. Ils appartiennent à un environnement médiatique qui inclut divers modes d'expressions, dont l'imprimé, l'audiovisuel et l'ordinateur...

Aujourd'hui à l'école, le document multimodal issu de la nouvelle technologie numérique (digital document) est prédominant. Ces documents sont consultés sur des supports variés tels l'ordinateur, l'IPad, le smartphone, la télévision, le lecteur MP3/MP4, etc.

La multimodalité se caractérise donc par la juxtaposition ou la combinaison de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs et l'apprentissage devient alors la résultante de l'interaction de plusieurs systèmes dont il est difficile de contrôler les paramètres.

La compétence multimodale telle que nous l'entendons dans cette séquence vise la capacité des apprenants à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports variés. Elle suppose des sous-compétences d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. Bien que la démarche préconisée se prête au développement de plusieurs compétences, nous avons mis le focus sur l'engagement des apprenants dans les activités de production écrite et les types de textes inventifs, prescriptifs, narratifs, descriptifs ainsi que sur les écrits fonctionnels comme le compte rendu et le rapport.

17.5. Les questions de mise en œuvre

Pour la mise en place de notre dispositif didactique, nous avons prévu le canevas d'invention suivant :

- **La phase inaugurale**

C'est la phase de découverte et de co-construction des savoirs, elle consiste à ressourcer les élèves par les outils et les données nécessaires afin de comprendre la tâche finale du projet : Pour ce faire, nous avons mis à disposition des liens de vidéo clips, podcast, affiches et documentaires nécessaires à la réalisation de la tâche. Les apprenants ont également accès à des documents sous forme de supports textuels, des dictionnaires en ligne ou des correcteurs automatiques. Les ressources sur le thème sont variées dans le but de les motiver et les impliquer dans recherche et la construction des connaissances à partir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont. Le travail est collaboratif sous forme de brainstorming sur les connaissances déjà en place dans le groupe.

- **La phase de distanciation**

Les apprenants comparent différentes ressources sur le sujet traité, sélectionnent les plus pratiques en se basant sur des critères de choix pertinents à savoir la richesse lexicale des documents, les choix linguistiques ou la pertinence de la construction des étapes de la tâche. Ils ont le droit de substituer, comparer, renforcer, réfuter ou apporter du nouveau. Le travail va au-delà de la simple leçon de classe, il s'agit de travailler à partir de contenus, de faire des choix et de prendre sa place d'acteur.

- **La phase de création**

A ce niveau, les apprenants doivent investir les acquis de l'input. La première activité consiste à écrire en pastiche une chanson pour célébrer leur voyage. Un travail adapté aux contenus d'une activité réalisée en classe. Le travail se fait en groupe ou en binôme selon les affinités, avec pour recommandation le travail en pastiche tout en ayant la possibilité de recourir à toutes les langues de leur répertoire. La seconde activité consiste à rédiger une ébauche de son projet en illustrant les choix opérés au niveau de la destination et du motif du voyage. Une présentation sera recommandée par la suite pour rendre compte de son travail.

La troisième activité a pour objectif de repérer un aspect socio-culturel, le décrire et s'exprimer sur la fonction symbolique de sa célébration.

- **La phase de finalisation**

Il s'agit du produit livrable dans la langue cible. Cette activité consiste en une sensibilisation à adapter les productions obtenues selon les objectifs langagiers déjà annoncés. Un travail de forme s'impose avec l'aide de l'enseignant et des pairs. Les choix stylistiques et

langagiers, la cohérence et la mise en forme font partie des critères requis dans l'évaluation du travail.

La phase de publication

Une action d'expansion est proposée pour prolonger le travail et sortir du cadre formel scolaire. Il est proposé aux apprenants d'aller à la rencontre d'une communauté plus élargie, par exemple réaliser des vidéos de présentation, des podcast, ou des productions écrites afin de les partager le groupe Facebook dédié au projet.

17.6. Le déroulé de l'expérience

Tableau 26. Phases de l'expérience

Structure de la séquence	Grains de contenu	
	Culture	Langue
1. Créer en ligne une communauté d'interaction : forum, groupe Facebook, blog, site Internet ou autres médias	Un lien de groupe et un espace virtuel destiné à l'échange sur le thème du voyage	Etablir le contact, se présenter parler de son projet
2. Contextualiser le voyage	Comprendre l'intérêt du voyage et son aspect découverte et culture	S'approprier le lexique relatif au voyage
3. Préparer le départ et réserver un billet	Discuter de l'importance d'un système de transport national.	Savoir parler des moyens de transport
4. S'informer sur les sites historiques	Préciser les sites de la visite et montrer leur l'importance historique, culturel et touristique	Utiliser les prépositions de lieu, à, vers, au, à la, chez...
5. Etablir un programme de visite	S'informer sur les activités et organiser un itinéraire	Proposer des activités en utilisant le temps du futur
6. Célébration du voyage	Célébrer le côté festif du voyage	S'initier à l'écriture inventive de la chanson
7. Parler d'un aspect culturel, gastronomique ou artistique	Choisir des rituels dans le pays d'accueil et les comparer aux traditions de votre pays	Savoir décrire les traditions d'autrui, en parler de manière parodique

8. Réaliser le but expérientiel	Réaliser que le voyage est un échange interculturel	Savoir faire le bilan d'une expérience
--	--	---

17.7. Le public de l'enquête : les participants

Nous avons effectué l'expérience au sein d'un lycée public avec deux classes de terminale appartenant à des filières différentes. Notre objectif est de croiser l'expérience sur deux populations de niveau hétérogène afin de montrer la validité de l'approche dans des contextes variés, sa flexibilité et sa capacité par rapport aux besoins de l'apprenant qu'il soit de niveau débutant, indépendant ou autonome. Les profils émanant des deux publics sont très hétérogènes avec une classe de niveau avancé (Sciences Physique), affichant des capacités satisfaisantes en réception comme en production, et une terminale Sciences Humaines avec des difficultés majeures au niveau des acquis linguistiques élémentaires.

Le premier échantillon est composé exactement de 38 élèves dont 22 filles et 16 garçons. La deuxième classe des Sciences Humaines est constituée de 34 élèves avec 20 filles et 14 garçons.

17.8. Usage du numérique chez les enquêtés

Afin de collecter les données nécessaires sur la compétence multimodale et principalement le recours aux outils numériques dans les pratiques de classe chez les enquêtés, nous avons posés les questions suivantes aux deux populations :

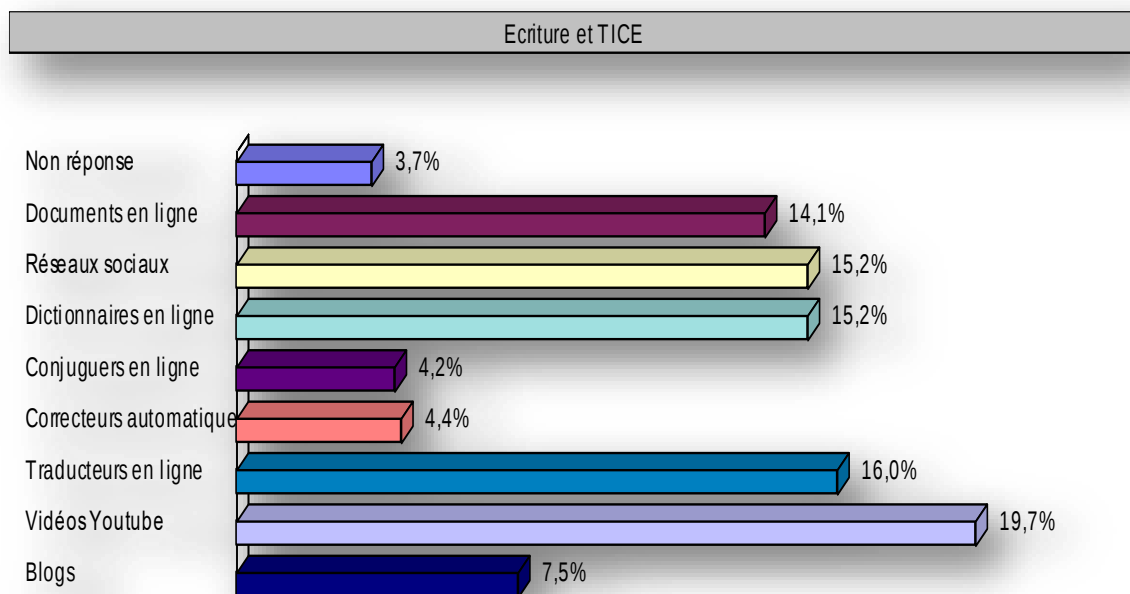


Figure 61 . Figure 58 Les outils numériques et les tâches d'apprentissage

La réponse à la première question rend visible l'engouement des apprenants pour les supports numériques. Les apprenants ont accès à une large palette de supports numériques variés mixant le mode langagier textuel avec 15,2% qui consultent des dictionnaires en ligne, 14,1% se ressource de documents écrits, 15,2% se connectent aux réseaux sociaux. Un taux important de 19,7% préfèrent le mode visuel du site Web de diffusion de vidéos streaming You Tube. Cette représentation confirme l'usage massif des systèmes sémiotique multimodaux et interpelle la multicompétence des apprenants et leurs capacités à s'adapter à un mode de communication complexe.

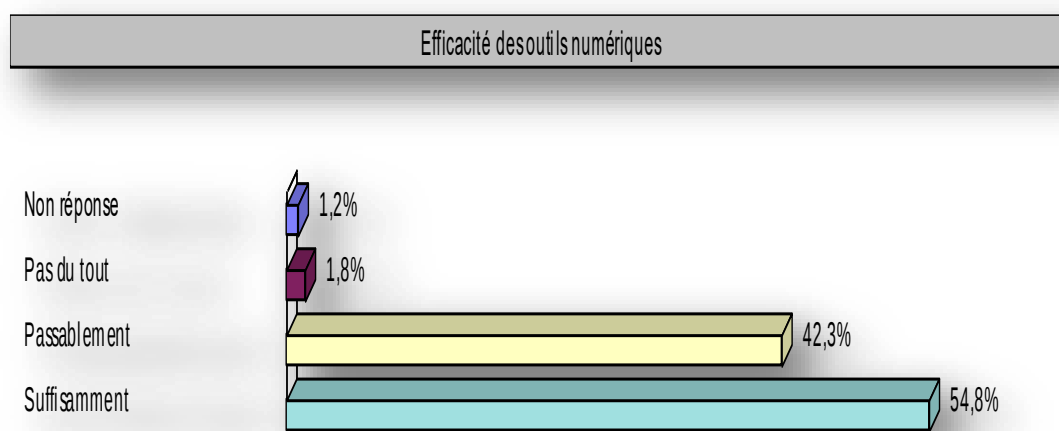


Figure 62 Figure 59 Taux de satisfaction chez les apprenants

Les réponses collectées confirment la tendance des apprenants et leur prédilection pour les outils numériques. 54,8% attestent leur satisfaction suffisante quant à l'efficacité de ces supports dans le développement de leur compétence langagière. 42,3% se déclarent assez satisfaits.

17.9. Analyse qualitative du corpus

Production 1 : Groupe alias Les Filles

Une pièce théâtrale

Les personnages : Emilie/Hanane, Indila/Imane, Caroline/Aya, Hélienne/Zineb

Emilie(Hanane) : Bonjour, aujourd'hui moi et mes amies, on va vous présenter une Pièce de théâtre qui définit notre projet de voyage, grâce à cette dernière, on va vous rapeler de : Qui sommes nous ? Quel est notre direction ? et enfin comment on a décidé de voyager ?

Hèè les filles, tout à l'heure j'étais à l'administration et j'ai vu une annotation d'une compition pour les étudiants interessés d'inventer quelque chose et j'aimerai bien qu'on participe nous les quatre

Hélienne (Zineb) : ça va pas quoi ?!Hmm

Caroline (Aya) : Héliennea raison très folle par quoi on va participer [...]

Indila (Imane) : À À À, j'ai une idée Emilie a raison on doit participer à cette compétition.

Hélienne (Zineb): par quoi ?

Indila (Imane) : On va participer par notre des lunettes qui précisent les molécules en air

Emilie : À aaa oui d'ailleurs, il y avait deux ans que tu travailles sur ce projet [...]

Emilie : après la durée du 15 jours les résultats de la compétitions sont sortis et Indila a bien raison, on a gagné le premier rang

Les filles (très contentes) wiwiwi

Indila (Imane) : Alors, on doit travailler tous pour devenir au premier rang

Emilie : Et en plus ils nous ont offert un voyage organisé à notre pays préféré.

Les filles : (elles sont très contentes et s'embrassent)

Hélienne : Mais où on va partir ?

Emilie : M mmm je pense...

Indila : M mmm je pense% ...

Caroline : M mmm je pense... (à la même fois) : Le Maroc : Le Maroc

Hélienne : M mmm je pense...

La chanson : Après on va chanter et danser notre chanson de voyage appelée « Découvrir »

Afin d'analyser la production de ce groupe par rapport aux étapes prévues dans le déroulé de l'expérience, nous proposons une grille d'évaluation ajustée à chaque phase en fonction des grains de contenu attendus au niveau « Langue » et « Culture ».

Le groupe a produit un texte destiné à la représentation scénique avec les composantes nécessaires à la réalisation d'un texte théâtral. Sa structure globale laisse apparaître deux éléments essentiels : les didascalies et les répliques. Nous avons repéré dans les didascalies toutes les informations vouées à être dites présentées ainsi que le titre de la pièce, les scènes et l'ébauche d'un premier acte, et dans les répliques, les paroles des personnages principaux mis en scène pour illustrer les rôles respectifs de quatre lauréates ayant gagné au sein de leur établissement l'offre d'un voyage gratuit, au terme du concours baptisé « Les jeunes inventeurs en action ».

La lecture du texte laisse entendre la mise en voix et en gestes de plusieurs personnages en scène afin d'illustrer l'action d'une intrigue divertissante avec les événements du nœud et du dénouement. La scène d'exposition met en évidence le contexte du voyage et place les événements dans l'esprit de la simulation globale. Il s'agit d'un voyage dédié par le jury scientifique de l'établissement et attribué à la meilleure invention technologique de l'année. Le groupe Les Filles ayant inventé une espèce de lunettes grossissantes Max Deta à utilité majeure dans le domaine de microbiologie, car servant à agrandir le génome des micro-organismes.

Pour ce qui est de l'analyse des éléments langagiers mis en œuvre dans ce travail, nous avons remarqué que la production écrite des apprenantes se situe globalement dans la sphère des attentes. Les Filles ont produit un texte au-dessus de la norme du groupe ²⁰⁶(+). En effet, le groupe a exploité plusieurs grains de contenu annoncés dans l'input de la séquence. La production respecte le libellé de la consigne et met en adéquation la réponse avec le sujet proposé.

Nous avons relevé également que le discours s'adapte bien à la situation décrite dans la tâche et met en contexte la simulation du voyage dans le cadre d'un prix attribué aux lauréats de l'établissement. Le registre thématique est suffisant quoi qu'il ne soit pas assez étendu. La fonction communicative est appropriée aux destinataires et la production s'avère susceptible à la représentation scénique. De surcroît, Les Filles utilisent le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances de la production comme dans les formules de politesse suivantes :

²⁰⁶ NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2005) : Précis de didactique : devenir professeur de langue, Paris, Ellipses.

Le texte s'apparente à l'écriture inventive, il emprunte les techniques de l'écriture théâtrale dont les personnages, le dialogue, le monologue et les didascalies.

« Bonjour, on vous rapeler de : qui nous-sommes ? Quel est notre direction ? et enfin comment on a décidé de voyager ? ».

Les Filles : (Elles sont très contentes et elles s'embrassent) ;

Caroline : M mmm je pense... (à la même fois) : Le Maroc : Le Maroc

Héllène : M mmm je pense... ».

Néanmoins, plusieurs items surgissent en tant que PNCA(Productions non conformes aux attentes), la correction de la langue se taille la part du lion des erreurs. De ce fait, on a remarqué la présence de plusieurs erreurs quand il s'agit d'exprimer une idée complexe ainsi que la difficulté à choisir les mots appropriés pour expliciter sa pensée. Pour faire une analyse quantitative de ces problèmes linguistiques, nous avons procédé à la classification traditionnelle des erreurs de langue à savoir : le niveau *lexical, morphologique et syntaxique* ²⁰⁷.

<M><PRE> :« On va participer par des lunettes qui précisent les molécules en air » ;<L><GRA> ; <S><ORD>:« est ce que vraiment on va devenir au 1er rang ça ce qu'on va voir maintenant » ;<A><PON> ; <L><ORD> : « j'ai vu une annotation d'une compitition pour les étudiants interessés d'inventer quelque chose et j'aimerai bien qu'on participe nous tous les quatre ».

<M><PRE> :« On va participer par des lunettes qui précisent les molécules en air » ;<L><GRA> ; <S><ORD>:« est ce que vraiment on va devenir au 1er rang ça ce qu'on va voir maintenant » ;<A><PON> ; <L><ORD> : « j'ai vu une annotation d'une compitition pour les étudiants interessés d'inventer quelque chose et j'aimerai bien qu'on participe nous tous les quatre ».

<M><PRE> :« On va participer par des lunettes qui précisent les molécules en air » ;<L><GRA> ; <S><ORD>:« est ce que vraiment on va devenir au 1er rang ça ce qu'on va voir maintenant » ;<A><PON> ; <L><ORD> : « j'ai vu une annotation d'une compitition

²⁰⁷ Nous présenterons dans le tableau en annexe la catégorisation des erreurs linguistiques préconisées ainsi que leurs abréviations.

pour les étudiants intéressés d'inventer quelque chose et j'aimerais bien qu'on participe nous tous les quatre ».

Production du groupe 2 (alias Bleu Royale)

BleuRoyale

Nous sommes équipe « BleuRoyale » qui est de différentes nationalités. Je suis une Coréenne nommée Kim song. Ema est Italique, Joulya de France et Fatine de Maroc qui nous étudions à University d'art A Séoul. notre University fait un compétition pour les étudiants de la peinture. la loi de cette concours est celui qui gagné va voyager au Musée de son choix dans une ville du monde et exposer son tableau pendant une semaine. Notre groupe qui va gagner car nous avons 10 tableaux. Distingués a les autres car nous appliquons une seule couleur c'est le bleu. Nous avons choisi Tokyo, la Musée de Ohara Musée.

Le groupe « Bleu Royale » a écrit un texte globalement dans les normes du groupe (0). La production est mise en adéquation avec le sujet proposé. Les circonstances du voyage sont mis en contexte avec beaucoup d'invention. Les personnages de « BleuRoyale » animent une scène qui a lieu « à University d'art A Séoul ». Lauréates d'une école de peinture à Séoul, les membres de ce groupe décident de participer à un concours destiné à exposer dans un pays étranger : *« La loi de ce concours est celui qui gagnera va voyager au Musée de son choix dans une ville du monde et exposer son tableau pendant une semaine ».*

Le discours utilisé dans le texte de production écrite s'adapte au destinataire et semble être en interaction avec la communauté du groupe Facebook auquel il s'adresse. La composante interculturelle est prise en considération dans la stratégie du groupe. Elle est mise en valeur dans le choix de la destination du voyage et du programme des activités prévues.

la réalisation du travail exploite les grains de contenu cités dans le déroulé de la séquence et stipulée par la tâche : « Réaliser lors de ce travail que le voyage est essentiellement un échange interculturel ». Toutefois, le texte fait surgir des confusions linguistiques flagrantes par rapport à la syntaxe, la morphologie et la ponctuation. Dans les items suivants on relève par exemple :

<M><QUA> ; <L><FRA>« Ema est Italique, Joulya de France et Fatine de Maroc qui nous étudions à University d'art A Séoul » ; ou encore : <M><ART>. <S><POS> « la loi de cette concours est celui qui gagné va voyager à le Musée de leur choix et exposer leur tableau pendant une semaine ».

17.10. Tableau de synthèse

Tableau 27 Eléments d'évaluation des deux productions

Critères d'évaluation	Items produits	Barème de notation		
		(-) En dessous de la norme du groupe	(0) Dans la norme du groupe	(+) Au-dessus de la norme du groupe
Correction socio-linguistique	Créer une communauté d'interaction réelle ou virtuelle Adapter sa production au destinataire Adopter le niveau d'expression formelle convenable à la situation		(0) <i>BleuRoyale</i> : un texte globalement dans les normes, les scripteurs s'adressent à une communauté virtuelle sur Facebook, Le texte est essentiellement informatif, le discours est approprié à la situation	(+) <i>Les Filles</i> ont créé une pièce de théâtre destinée à la représentation scénique ; Elles ont mis en voix et en gestes quatre personnages, Le discours est adapté à la situation
Contexte du voyage	Trouver la situation adéquate au sujet proposé Comprendre l'intérêt du voyage et son aspect découverte et culture		(0) <i>BleuRoyale</i> : ont réussi à inventer un contexte adéquat Les éléments du libellé sont respectés La visée interculturelle du voyage est mise en œuvre	(+) <i>Les Filles</i> ont répondu à la consigne en plaçant leur voyage dans le cadre d'un prix scolaire en inventant le rôle de jeunes inventrices

Compétence lexicale	Vocabulaire suffisant avec étendue sur le thème du voyage et lexique approprié au contexte		(0) BleuRoyal : le vocabulaire thématique est assez riche, il est approprié à la situation «A University d'art à Séoul »	(+) Les Filles : Une gamme de vocabulaire assez suffisante en dépit de quelques maladresses : « <i>Participer à unecompetition, notre projet de voyage, notre destination, inventer quelque chose, voyage organisé,offert, où on va partir ?</i> »
Compétence grammaticale	Maitrise de la structure des phrases simples et complexes les plus courantes Bon contrôle du système phonologique	Les Filles : Emploi des interjections : « Hmm, À À À » « <i>Participer par des lunettes, on atravailler tous le temps</i> » ; «après 15 jours nous Sommes réussi à cette compition	BleuRoyal : Le contrôle grammatical n'est pas assuré : « <i>Nous sommes équipe</i> » « <i>Joulya de France et Fatine De Maroc, qui nous étudions</i> » Des erreurs systématiques mais sans malentendus de sens	
Cohérence et cohésion	Texte qui s'enchaîne avec respect des règles de la mise en page et de la ponctuation	Les Filles : la disposition des répliques fait défaut La mise en page des didascalies n'est pas exacte La ponctuation est relativement respectée	BleuRoyale : la cohérence est acceptable et les idées sont clairement exprimées La ponctuation est relativement exacte	

17.11. Résultats et discussion

A l'issue de la séquence, nous avons jugé utile de recueillir les réponses des élèves pour évaluer l'impact de la simulation globale par rapport à leur engagement dans l'activité de production écrite. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux démarches différentes : une situation de recueil structurée par le questionnaire du post-test et une situation plus ouverte à travers des questions libres en interaction directe à travers les entretiens de groupes.

17.11.1. L'analyse de contenu

En ce qui concerne l'analyse de contenu retenue dans le focus-group, nous avons procédé par démarche thématique afin de dégager les thèmes contenus dans le discours des étudiants. Nous avons retenu les opinions suivantes :

- L'évaluation générale de l'expérience ;
- les points positifs de la simulation globale ;
- les difficultés rencontrées pendant l'expérience ;
- Les souhaits concernant la continuité du projet.

Pour mener à bon escient l'analyse qualitative de ces thèmes, nous nous baserons sur les propos des apprenants qui figurent dans les pages annexes de ce travail. Nous procéderons également à une traduction si nécessaire et nous ferons référence aux messages postés sur le groupe Facebook comme espace d'interactions entre les participants.

17.11.2. Les thèmes évoqués

L'analyse thématique des propos recueillis auprès du *focus group*²⁰⁸ renvoie une appréciation positive de la majorité des apprenants sur le déroulement de l'expérience. Sur un effectif de 11 participants entretenus dans le focus group, cinq qualifient la démarche de « bonne » et 3 de très « bonne ». Trois étudiants sur onze ont émis des réserves. Tous les interviewés ont exprimé leur volonté à refaire une autre expérience sous la forme d'une simulation globale, même si deux opinions restent nuancées en mettant des conditions de changement : « *Pour moi, l'expérience est bon, mais il faut beaucoup de travail, on a pas le temp pour les recherches, les document, faire les exercices....* ».. Dans les tableau suivants, nous mettons en relief les occurrences lexicales collectées dans les opinions des participants ayant évalué le déroulement du projet de manière positive mettant en avant son aspect

²⁰⁸ Le focus group est une technique d'entretien de groupe, un « Groupe d'expression », qui permet de collecter des informations sur un sujet ciblé. Il fait partie des techniques d'enquête qualitative par opposition aux enquêtes quantitatives reposant sur un questionnaire. Cette technique permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations ou des comportements. Elle sert aussi à tester ou à faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur : https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/focus_group.pdf

dynamique, novateur et motivant, puis le tableau des opinions nuancées ayant évoqué soit le caractère stressant ou non réaliste du projet .

17.12. Les aspects positifs

Tableau 28. Aspects positifs

Sous-thèmes	Items	Occurrences	Catégories et fonctions grammaticales
Projet jugé captivant	Très captivant x2, c'est intéressant, c'est parfait, c'est instructif, c'est le meilleur, ambiance formidable, des choses positives, j'ai fait la découverte x 2, des choses positives, j'apprends mieux, nouvelles idées, un projet de motivation, c'était instructif, lexique important	16 citations positives	12 Adjectifs qualificatifs, 1 superlatif, 1 comparatif, 1 complément de nom, 2 compléments d'objet direct
Projet jugé libre et innovant	Change les routines x 2, nous donne la liberté x 2, nouvelle expérience x 3, j'ai appris de nouvelles informations x 4, écriture inventive x 2, faire plusieurs activités x 3, riche en information x 3	19 citations positives	2 verbes, 8 compléments d'objet direct, 5 adjectifs, 2 adverbes, 2 compléments de nom
Projet jugé collaboratif	Espace de travail en groupe x 12, espace d'échange entre amis x 5, espace de prolongement du travail x 2 (hors de la classe), espace de conciliation avec le l'enseignant x 2 (sans contrôle, sans autorité du prof)	22 citations positives	9 compléments de nom, 11 compléments prépositionnels, 2 compléments de lieu,

17.13. Les aspects nuancés

Plusieurs participants ont exprimé leurs réserves par rapport à la démarche de la simulation globale. Ils ont mentionné l'aspect stressant du travail, le niveau d'exigence des activités et la quantité d'efforts qu'il fallait déployer. Quatre apprenants sur onze ont apporté des suggestions consistant à diminuer la quantité de travail à réaliser si la démarche devait être réutilisée une seconde fois. A ce problème, vient s'ajouter l'hétérogénéité du groupe concernant le niveau.

Trois participants ont affirmé être contraints de se placer en retrait à cause du monopole imposé par le leader au sein du groupe et deux participants ont déclaré ne pas avoir manifesté d'intérêt pour le projet en raison de leurs difficultés linguistiques. Le tableau ci-après illustre ces risques de dérive auxquelles nous avons dû faire face.

Tableau 29.. les aspects nuancés

Sous-thèmes	Items	Occurrences	Catégories grammaticales
Non réponses (x 2)		2 non-réponses	
Projet jugé non réaliste (x2)	« <i>Ce n'est pas un projet réaliste, la première fois que je participe, c'est imaginaire... » ;</i>	3 réponses nuancées	2 adjectifs qualificatifs, une relative,
Projet exigeant (x 4)	« <i>Pour moi le problème c'est le temps, nous avons d'autres exercices comme le math et physique... » ;</i>	4 réponses	Phrase déclarative
Manque d'intérêt (x 2)	« <i>on a pas la base, il y a de différence entre nous , certains comme R et S peut parler mieux que nous... ;</i> « <i>Je pense que nous n'avons pas la base du français pour travailler ce proje...t ».</i>	2 réponses	Phrase comparative

17.14. Les données du post-test

Les réponses collectées dans ce questionnaire concernent le nombre total de la population cible que nous voulions observer depuis l'amorce du projet jusqu'à son aboutissement.

Chemin faisant, nous avons relevé des déperditions soit au niveau du groupe, soit au niveau individuel. En effet deux groupes sur sept ont préféré suspendre leur participation en raison des affinités et des rapports de conformité entre pairs liés aux comportements et aux conditions de travail. Des ruptures individuelles au nombre de onze sur soixante-dix-huit ont été observées chez des participants se plaignant de leurs insuffisances linguistiques ou de la dynamique motivationnelle en lien avec les étapes de réalisation du projet.

Les tableaux ci-dessous clarifient l'impact du projet et illustrent le taux d'intérêt que les apprenants ont manifesté dans la réalisation de ses tâches.

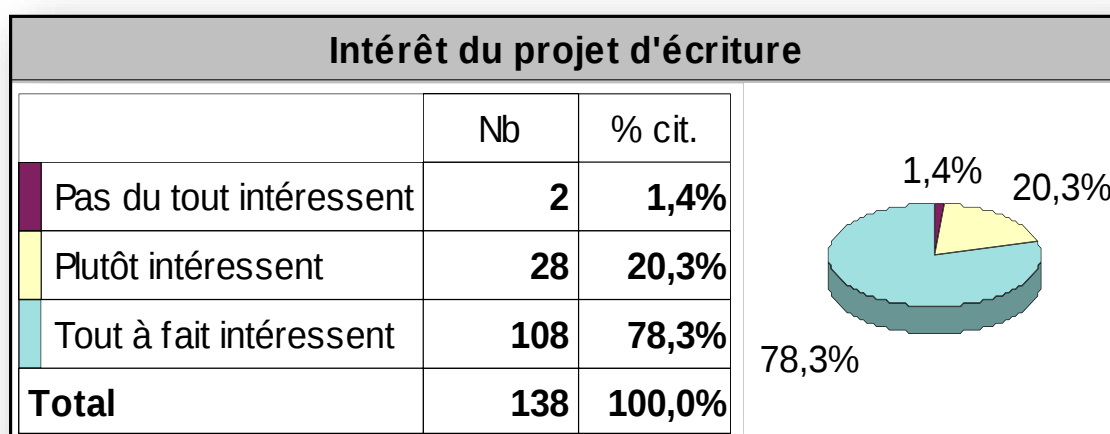


Figure 63 . Perception des apprenants sur le projet de simulation globale

Dans ce graphique, Un taux de 78,3% exprime l'intérêt majeur d'avoir participé au projet et le trouve particulièrement intéressant au niveau l'activité de production de l'écrit. Ils assurent que la combinaison des outils numériques et du travail collaboratif a permis à chacun d'apporter son savoir-faire au groupe et de partager sa manière de faire et de composer avec l'opinion d'autrui et les compétences de l'autre.

Le deuxième graphique met en relief la dynamique motivationnelle suscitée par le dispositif. Le pourcentage des participants a atteint 93,5% , ce qui confirme le potentiel pédagogique du protocole de la simulation globale et sa capacité à mobiliser l'intérêt des apprenants.

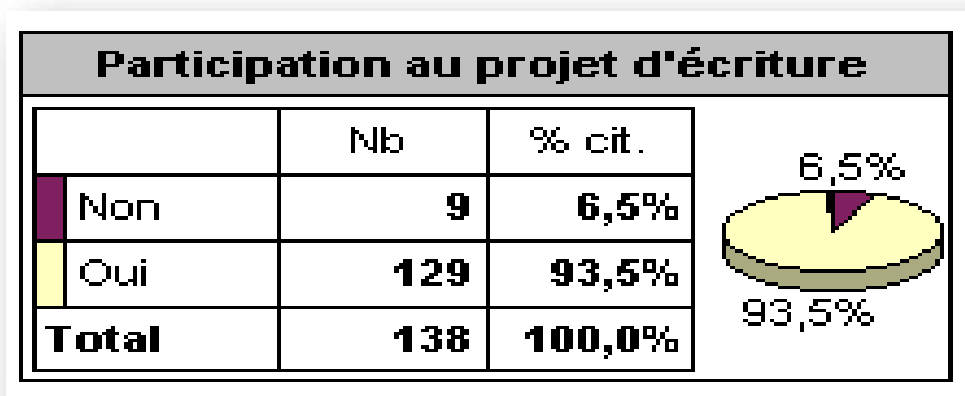


Figure 64 Taux d'implication dans les activités de production de l'écrit

18.Limites et biais

Les objectifs que nous avons assignés à ce protocole étaient ambitieux et les attentes s'annonçaient fort grandes. Or, au terme du projet, nous avons réalisé que les apports constatés et relevés au niveau de l'amélioration des compétences de production et particulièrement celle de l'écrit, objet de la tâche de cette séquence, ne pouvaient être objectivement confirmés comme acquis définitifs, qu'au bout d'une période plus longue que celle prévue dans le chronographe de l'expérience. En outre, du fait que c'était notre première expérience quant à la conception de la simulation globale, nous avons été conscient des dérives de la manipulation et des dérapages opérationnelles. En effet, le manque de stabilité relevé au début du projet a représenté une difficulté majeure dans la cohérence de la réalisation du déroulé de la séquence. En effet, certains participants ont abandonné le projet dès les premières activités, d'autres l'ont intégré alors que sa mise au travail avait bonnement commencé, ce qui a sérieusement compliqué l'harmonisation des travaux et le rythme des réalisations des tâches au sein des groupes.

De ce fait, il s'est révélé que travail préparatoire était une étape indispensable à la continuité du projet. Une seconde difficulté s'est manifestée à propos de la nature de certaines activités et leurs degrés de complexité qui dépassait de loin le niveau réel des apprenants.

En conséquence, nous avons été vigilant quant à ce déphasage qui aurait pu affecter négativement l'appréhension du projet chez les apprenants. C'est pourquoi, nous avons opté pour des travaux de comblement afin de pallier ces manques en prévoyant des séances de révision et de consolidation de certains aspects linguistiques notamment la syntaxe (les accords, les adjectifs possessifs et les pronoms personnels sujets et compléments), la valeur des temps verbaux, la conjugaison, le genre, l'orthographe, la ponctuation et le lexique. Ces focus-langue se sont avérés utiles et ont contribué à l'amélioration de la compétence

langagière des participants. D'autre part, les feed-back correctifs des activités de production nous ont également permis de reprendre d'autres difficultés individuelle se rattachant aux prérequis et aux exigences de la tâche.

Par ailleurs, les activités proposées étaient pour la plupart des activités de production écrite, ce qui compromettait conséquemment l'équilibre entre les différents champs de compétence et envoyait au second plan l'acquisition des autres compétences pourtant facilement exploitables du moment où il y a eu une importante exposition à l'input.

Au final, si nous devions refaire ce projet, nous prendrions en compte l'amélioration des facteurs suivants :

- Une conception plus adaptée à la situation d'apprentissage de la simulation globale ;
- Des critères plus pertinents pour la formation des groupes ;
- Une prise en considération de l'hétérogénéité des niveaux et de l'écart entre les participants.

CHAPITRE XI. DISCUSSION GENERALE

1. Bilan de parcours

Ce travail de recherche action, ayant duré pendant quatre ans, nous a permis en premier lieu d'entrer dans les dessous de la recherche en didactique des langues et par la suite d'explorer les positionnements d'une nouvelle posture, celle du chercheur débutant. Cet angle de vision tout à fait singulier, mais périlleux, vient s'additionner à notre ancienne fonction de praticien. En effet, dans un cas comme le nôtre et en raison de l'expérience professionnelle prolongée, nous avons accumulé des pratiques de classe et des routines de travail où le risque de s'appuyer sur la doxa pour expliquer les situations d'enseignement est considérable. De ce fait, sortir des sentiers battus de la pédagogie, explorer de nouvelles approches et prendre les distances nécessaires ne semblent absolument pas une tâche aisée. Pour cela, nous avons déployé des efforts considérables afin de mener à terme ce projet en maniant avec rigueur les activités et la mise en place des dispositifs expérimentaux. Guidé par l'ardeur de la curiosité et la volonté d'innovation, nous avons essayé de répondre aux besoins d'un public pour qui les propositions des orientations officielles ne semblaient pas résoudre ses difficultés et répondre à ses attentes. Les limites principales de ces orientations se résumaient ainsi :

- les démarches ne prenaient pas en compte le plurilinguisme des apprenants ;
- les activités de production écrite ne proposaient pas les ressources nécessaires assurant un entraînement suffisant ;
- l'absence d'une approche susceptible d'exploiter efficacement le numérique ;
- la prise en compte du contexte des activités ;

Animé par ces préoccupations, nous avons mené cette recherche, afin de mieux comprendre

les difficultés de ce public et de contribuer au développement de la compétence de la production de l'écrit et particulièrement ses aspects discursifs et pragmatiques. Notre travail a pris appui sur les ressources propres à ce public, ses pratiques rédactionnelles et ses habitudes d'usage du numérique.

L'examen des théories d'apprentissage susceptibles de donner des éléments de réponse à nos questions de recherche (cf. Chapitre II), nous a mené à construire un protocole de recherche basé sur l'approche par tâches, l'écriture collaborative, le traitement d'un 'input suffisant, la production de *l'output* moins nativisé²⁰⁹ et le feed-back propice au recul réflexif.

²⁰⁹ NARCY-COMBES, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.

Nous avouons ouvertement que le cheminement suivi au long du travail a été incertain à plusieurs reprises car, accompagné de tergiversation, de détours, de réflexion et d'hésitation. Nous avons dû faire appel à des réorganisations et des réaménagements en valorisant ce qui était réussi et réajustant ce qui ne fonctionnait pas. A l'issue de l'expérience, la question de savoir si les objectifs de notre projet ont été atteints, s'impose de manière incontournable. Pour y répondre, nous dressons l'inventaire des acquis suivants :

- la mise en place adéquate de deux types de tâches interdépendantes (sociales et scolaires) assistées par l'effet du feedback et l'interaction de l'input ;
- l'usage efficace du numérique ;
- la prise en compte du plurilinguisme et l'activation des codes qui entoure la production écrite ;
- l'évolution de plusieurs aspects langagiers

Au final, nous espérons donc que ce travail aurait eu au moins le mérite de nous avoir averti contre les croyances et les préjugés de la doxa et de nous avoir rapproché l'épistémè²¹⁰.

2.Retour sur la question des tâches

Nous rappelons quel'approche par tâches telle préconisée au long du travail visait la mise en place de situations d'enseignement réalistes socialement (Nunan, 1989) avec l'emploi d'une langue authentique et l'évaluation qui relève de la pragmatique et concerne les processus et non seulement les productions linguistiques et la correction des formes. De ce fait, Il a été question d'éléments suivants :

- Impliquer le traitement langagier en faisant appel au sens ;
- Faire intervenir plusieurs compétences ;
- Des contenus de la tâche bien définis ;
- Implique personnellement l'apprenant et interpelle son résultat individuel.

Les scénarios d'action que nous avons engagés relevaient d'une part de la vie réelle et impliquaient les participants dans des situations de communication en publiant leurs productions écrites sur un blog, les partager avec ses pairs sur un groupe ou intervenir sur un podcast. Les contenus exploités bien que des fois ne sont totalement disciplinaires, étaient proches des intérêts des apprenants et les plaçaient dans des situations d'interaction sociales suscitant le positionnement dans un contexte d'échange interculturel. Pour y parvenir, il a

²¹⁰ FOUCAULT, M. (1966). *Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF. Foucault définit ainsi son idée : « Je cherche à saisir les transformations d'un savoir à l'intérieur à la fois du domaine général des sciences et, également, à l'intérieur du domaine en quelque sorte vertical que constitue une société, une culture, une civilisation à un moment donné »

fallu traverser des phases intermédiaires de révision avec l'enseignant, d'ouverture avec les pairs et de recours aux outils numériques pour rassurer les apprenants que la qualité de leurs PE serait acceptable pour être publiée en ligne. Par ce faire, nous avons pu surmonté le risque de travail habituel scolaire ayant pour exclusif destinataire l'enseignant qui est la personne qui valide le travail réalisé.

Par conséquent, nos hypothèses selon lesquelles les PE sont favorisées par les tâches sociales ne sont pas invalidées. Néanmoins, il faut se réserver de dire que tous les participants accepteraient par défaut le partage de leurs PE via le réseau social, les sites ou les blogs publics. Les exigences de l'accompagnement s'imposent dans ces cas et l'évolution ne serait observable qu'une fois les efforts déployés.

Il s'avère donc évident de remarquer que ce type de travail n'est efficace que si si les apprenants et l'enseignant investissent le temps nécessaire tant en présentiel qu'à distance. L'objectif de développer les aspects discursivo-pragmatiques de la PE ne n'a été réalisable que grâce aux tâches d'entraînement, de sensibilisation, de conceptualisation et de systématisation des caractéristiques linguistiques des textes ressources à l'aide de grilles de compréhension et d'analyse.

Par ailleurs, des activités de traduction, de réemploi ont été réalisées par l' encourageant à la consultation des outils numériques et des dictionnaires en ligne, ce qui ont contribué à l'avancement du travail et à l'engagement des apprenants dans l'activité de la production de l'écrit.

Bref, réussir à mettre en place un dispositif combinant les deux types de tâches (sociales et scolaires) dans un ensemble cohérent confirme la pertinence modèles didactiques inspirés des choix théoriques (socioconstructivistes et émergentistes) préconisées dans le cadre théorique de ce travail. Les conditions de fonctionnement du dispositif par rapport aux objectifs assignés à ce travail et au développement de la PE ont particulièrement dépendu des formes d'étayages engagées, du traitement de l'input, de l'emploi du numérique et des implications du plurilinguisme chez les participants.

3. Les stratégies de guidage

Dans les trois expériences, Les participants ont pu profiter des apports variés fournis par les opérations d'étayage ayant accompagné la réalisation des tâches. En plus des ressources d'aide à la rédaction et à la révision des textes à la fois individuel et collectif, en présentiel ou à distance, nous avons opéré les interventions pédagogiques nécessaires dans l'espace d'apprentissage afin d'accompagner les apprenants dans la phase de tissage en donnant du

sens aux situations d'apprentissage, la phase de pilotage en gérant les contraintes et l'espace-temps des situations et puis en étayage pour faire comprendre, faire dire et faire faire.

Pour optimiser la réussite des opérations d'étayage, nous avons visé les éléments se situant dans la zone proximale de développement (ZPD), zone où l'apprenant à l'aide des ressources est capable d'exécuter une tâche, de mobiliser ses capacités car considérant les activités comme réalistes et faisables. C'est pourquoi, nous avons donné un soin particulier à la différenciation des contenus, des structures, des processus de production pour éviter que les élèves se retrouvent soit en zone de rupture et de non-mobilisation, soit en zone d'autonomie jugée trop facile et par la suite impliquant la situation de non-apprentissage. A titre d'exemple, nous avons observé que certains apprenants rédigeaient d'abord des textes complexes en arabe et faisaient appel aux outils en ligne pour une traduction intégrale sans pouvoir distinguer les nuances des versions proposées par l'outil, d'où les manquements de traduction suivants :

- La traduction du calque ou le plagiat : l'erreur de traduire mot à mot les textes originaux ;
- Le faux-sens : l'erreur qui consiste à prendre un mot pour un autre ;
- Le contresens : l'interprétation erronée de l'ensemble d'une phrase ou d'un paragraphe
- Le barbarisme : réside dans l'emploi du vocabulaire déformé ou inversé faisant analogie erronée avec un autre mot ;
- Le solécisme : elle enfreint les règles de la langue et l'erreur consiste à construire une syntaxe qui n'existe pas dans la langue cible ;
- L'omission : il s'agit d'une omission ou d'un abandon de la part du traducteur automatique à cause de la difficulté de traduction.

Pour le reste, le guidage qui a échappé à notre analyse est celui apporté par une personne tierce. En effet, certains apprenants ont mentionné dans les réponses du focus groupet du questionnement avoir eu recours à l'aide des pairs ayant un niveau plus avancé, ce qui accentue les risques d'avoir eu des textes qui ne correspondent pas aux travaux et aux efforts personnels des participants.

4.Approche par traitement de l'input

Nous avons déployé un effort considérable afin d'assurer une exploitation optimale des ressources. Les supports figurant dans les banques textuelles des trois expériences ont alimenté en permanence les capacités des apprenants à faire aboutir les processus et obtenir le livrable.

Dans le premier protocole, les propriétés du texte argumentatif ont été rendues saillantes par un travail de relation binaire et d'articulation entre les deux compétences de lecture et d'écriture. Dans la phase de compréhension des écrits, nous avons préconisé un corpus de textes avec des tâches de lecture balisées par des questions de réflexion sur la thèse, le repérage des arguments et d'identification de connecteurs structurant la stratégie argumentative. La phase de production des écrits s'est déroulée selon quatre temps, avec le principe directeur au sein de chaque phase, d'exploiter de manière optimale les éléments appréhendés dans les textes de l'input, soit au niveau des items permettant de développer l'argumentation, soit par rapport aux éléments de et cohérence et de cohésion du texte produit.

Le corpus de lecture proposé en guise d'input dans le deuxième protocole vise à alimenter la connaissance des apprenants quant aux caractéristiques de la nouvelle policière. Le travail de compréhension des écrits a été focalisé en premier lieu sur la technique de construction de l'intrigue avec les éléments les plus saillants : le crime, la victime, les suspects, le mobile, les circonstances, les témoignages etc. Ensuite, il a fallu travailler sur la vérification des de l'intrigue afin d'identifier la victime, la découverte du meurtre, les indices sur la scène du crime, les tentatives de dissimulation, l'enquête, la traque, l'arrestation, la justice et enfin le travail consacré à la création des personnages comme l'enquêteur, les suspects, le coupable, les complices et les témoins.

Les aspects langagiers de ces textes ont été rendus perceptibles à l'exploitation dans leur traitement lors des séances collectives d'entraînement mais aussi en autonomie et par rapport aux besoins individuels des apprenants. Les structures linguistiques se rapportent principalement aux items lexicaux plus qu'aux items grammaticaux à savoir le traitement de l'alternance des temps du récit entre le présent, l'imparfait, le passé composé et le conditionnel, le groupe nominal et ses composantes, l'adjectif attribut et épithète, les compléments du nom et les adverbes, les accords, le singulier et le pluriel, les champs lexicaux, les anaphores et les pronoms relatifs.

Dans le troisième protocole, nous avons mis au travail des supports variés dans l'input

Le rôle facilitateur de l'input pour l'apprentissage est mis au travail via les principes régisseurs suivants :

- Garder la perspective du sens dans la compréhension des écrits ;
- Utiliser l'input oral et écrit
- Traiter l'input pour le sens avant de le traiter pour les formes ;
- Favoriser plus le traitement des items lexicaux que grammaticaux et s'intéresser
- à la morphologie qui a du sens ;

5. Bilan des apports

Cette recherche action nous a permis de noter des apports à plusieurs niveaux, nous évoquons en particulier ce qui relève de la théorie, de la méthodologie et de la pratique. Ces éléments peuvent être résumés de la manière suivante :

- Mise en relation des modèles psycholinguistiques du plurilinguisme et psychocognitifs de la production écrite pour analyser les productions écrites des apprenants (Herdina et Jessner 2002, Grosjean 2001, Williams et Hammarberg 1998) et psychocognitifs O'Brien 2004, Hayes et Flower 1981).
- Elargissement de la notion des SPA appliquée aux situations de la production écrite et particulièrement le rôle de l'input et des outils de l'étayage (De Pietro et al. 1989).
- Appréhension de la production de l'écrit selon la perspective de la théorie des systèmes dynamiques et de l'approche émergentiste (Macqueen 2012, Schaeffer-Lacroix 2010, 2009, Larsen-Freeman 2009, Li et Schmitt 2009, Belz et Vyatkina 2005).
- Usage du numérique et l'apport des Pads permettant des enregistrements en temps réel de l'écriture.
- Conception des tâches sociales inscrites dans la vie réelle des apprenants et incitant aux échanges en dehors de la classe avec d'autres interlocuteurs (Nissen 2011, Ollivier 2010, Mangenot et Penilla 2009, Rosen 2009).
- Etude du rôle facilitateur de l'arabe et de l'anglais pour l'apprentissage du français L2 (Hufeisen et Neuner 2004).

En définitive, nous tenons à préciser que ces résultats se rapportent à un contexte spécifique et un public d'apprenants du français L2 qui utilisent le Darija et l'arabe activement pour communiquer et accéder aux connaissances relatives à la langue. De ce fait, nous souhaitons par notre humble travail participer à la construction du savoir géant en didactique des langues et des cultures.

6. Limites du travail

Ce travail nous a permis d'examiner attentivement les éléments mis en jeu dans le processus de la production de l'écrit par des apprenants en phase finale du parcours scolaire du secondaire qualifiant. Outre la maîtrise des éléments linguistiques nécessaires dans tout acte d'écriture, nous avons exploré le rôle décisif des compétences transversales engagées dans l'acte d'écrire. La collaboration, le travail d'équipe, l'organisation et la planification des tâches, le recours au numérique, le respect des normes d'écriture ne peuvent aucunement être considérés comme pré-requis. La réussite d'un projet semblable au nôtre, concernant

l'écriture collaborative, dépend largement du développement de ces compétences. En effet, nous avons noté au cours de la phase-pilote de notre travail l'apparition d'attitudes de résistance au travail collaboratif de l'écrit et a révélé les insuffisances relevées par rapport à l'entraînement à ce mode de travail.

Par ailleurs, la contrainte temps s'érige également comme limite à la réussite du projet lorsqu'on se pose la question si le développement constaté est durable. A ce propos, nous avons constaté que si une partie des apprenants ont réussi à réinvestir les acquis du projet dans la durée, d'autres ont fait preuve de limite quant au réemploi des éléments langagiers déjà vus. Les résultats obtenus vont dans le sens des recherches expertes (DuFon 2010, Kinginger 2008, Liddicoat 2006, Dewaele 2004, 2002, Lyster et Rebuffot 2002) confirmant que les progrès concernant l'aspect pragmatique de la PE n'est observable qu'au terme d'une pratique assez régulière et dans les conditions d'usage authentique fréquent de la langue.

En dernier lieu, nous soulignons que l'aboutissement du projet dans son intégralité, c'est-à-dire l'ensemble des trois phases relatives aux protocoles d'expérimentation, a largement dépassé le temps initialement imparti dans le plan prévisionnel de ce travail. Il faudra donc bien noter que l'élaboration et la réalisation des dispositifs d'un projet sur mesure sont des processus extrêmement exigeants et laborieux.

CHAPITRE XII. CONCLUSION

Le but final de cette recherche-action était de définir les paramètres du dispositif susceptible d'assurer les conditions d'enseignement/apprentissage favorables à l'engagement des apprenants dans la production de l'écrit en français L2 et particulièrement ses aspects discursifs et pragmatiques. Nous avons été largement inspiré par le modèle d'ergonomie didactique (J.-P. Narcy-Combes et al. 2014) selon l'approche plurilingue et l'usage du numérique).

Dans la phase-pilote du projet, nous avons mis en avant plusieurs conditions pour assurer la mise en place opérationnelle du dispositif constitué de trois protocoles différents. Nous pouvons résumer ces conditions dans les propos suivants :

- L'approche par tâche pour la réalisation des activités.
- L'imbrication de l'activité de compréhension des écrits et de la production écrites en adoptant l'approche par traitement de l'input.
- Un étayage du processus de l'écrit selon le modèle récursif et non-linéaire.
- Le recours au numérique pour l'utilisation des ressources variées par les apprenants.

Ces conditions d'optimisation nous permis de relever l'évolution langagière se fait en fonction de la pertinence des tâches engagées dans le projet et particulièrement celles qui donnent du sens aux activités pédagogiques. En outre, nous avons relevé que le recours au numérique avec ses différents outils se complètent et coexistent sans pour autant prétendre à la supériorité d'un support par rapport à un autre. Ce sont les activités de guidage et d'entraînement qui rendent les choix plus informés et l'évolution des pratiques plus performantes. Une des ambition que nous projetons dans la prospection de ce travail serait l'élaboration littéraire liée à l'utilisation du numérique, aussi bien pour les apprenant que pour la formation des enseignants. Le suivi de notre recherche pour accompagner le processus de l'écriture chez les apprenants bilingues par l'utilisation des traducteurs automatiques et du numérique pourrait également faire parti de nos projets de recherche ultérieurs.

BIBLIOGRAPHIE

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*, De Boeck.

(1991.). Évelyne Bérard. *L'approche communicative*. : . Théorie et pratiques Paris : CLE international, coll. DLE,.

Meirieu, P. (1997). *Groupes et apprentissages*, Connexions, 68.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>.

Meirieu, P. (1997). *Groupes et apprentissages*, Connexions, 68.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>.

Meirieu, P. (1997). *Groupes et apprentissages*, Connexions, 68.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupesetapprentissage.pdf>.

2LCD est le Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Fès, DILTEC est le Laboratoire des Langues, des Textes et des Cultures de L'Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

ADAM, J.-M. ((2001).). « *Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui 'disent*.

Adresse du blog : <https://lite6.framapad.org/p/ElosigB1.2>.

ALAMARGOT, D. &. ((2001).). *Through the models of writing*. Dordrecht, . The Netherlands:: Kluwer Academic Publishers. .

Au Québec, dialoguer avec d'autres internautes, en temps réel et par clavier interposé.

B, C. ((2005)). « *Sciences et pratique des relations à la machine à penser* ». . Paris, : L'Harmatan.

BAKHTINE, M. ((1984 [1952])). « *Les genres du discours* ». In *Esthétique de la création verbale*. Paris : : Gallimard, pp. 263–308.

BARNIER, G. ((2002).). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris.: L'Harmatan.
.

Barth, B. (2009.). *Le savoir en construction*, . Paris, : Retz, .

Barth, B. M. ((2013).). *Elève chercheur, enseignant médiateur*. , Retz.

Barth, M. ((2013),). *Elève chercheur, enseignant médiateur*,. Retz.

Baudrit, A. (.

BEACCO, J.-C. ((2005)). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, . Strasbourg: : Conseil de l'Europe.

Blanchet, P. ((2015).). « Contextes et contextualisation didactiques : définitions, enjeux théoriques,,

Bloom B.S. et al. (1956,). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, vol.1 : *Domaine cognitif* 1975. (Ouvrage en anglais): Bloom B.S., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. L. , Presses de l'Université du Québec, .

BONO, M. ((2006).). « *La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-t-il toujours un atout?* ». . *Education et Sociétés Plurilingues*, no 20, pp. 39-50,.

Brunner, J. ((1983)). « *Le rôle de l'interaction en tutelle dans la résolution de problème* ». .

Bucheton & Soulé, (B. ((2009).). »*Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* ». *Education et Didactique*. Vol 3- n°3 ; .

Bucheton & Dezutter, 2008.

Bucheton, D. e. ((dir) (2008).). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. . Bruxelles.. : De BOECK, .

Bucheton. D. ((2014)). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. . Retz.: Forum Education Culture, .

BURNS, R. ((1975).). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*. Montréal : . Centre d'animation, de Développement et de recherche en éducation.

C, P. distingue dans « *La formation en question* » deux grands modes possibles dans le fonctionnement de la discipline didactique des langues et culture : le mode « produit » .

Cali, C. (2004). *Les simulations globales. Elaboration de programmes et évaluation*. Le.

CANDELIER, M. ((2008).). « *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre* ».

CASTELLOTTI, V. ((2006).). « *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues: principes, modalités, perspectives* ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n° 2, pp. 319-331. .

CATROUX, M. ((2006).). « *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?* ».,. IUT Bordeaux I.: Journées d'Etude de l'EA 2025.

Cicurel, 2. :. ((2011).). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. . Paris :: Didier.

Claude., G. (1995). *Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries* de François Gouin (1880). In: *Histoire Épistémologie Langage*, tome 17, fascicule 1, 1995. *Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIXe siècle/début du XXe* .

- CLERC, S. ((2015).). « *La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique* ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des ar.
- CLERC, S. ((2015).). « *La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique* ». In Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : : Éditions des ar.
- Collection Folio classique (n° 3889), Série Prescriptions, Gallimard Parution : 05-06-2015.*
- Conseil de l'Europe, (2001). p : 75. .
- Cornaire et Raymond. *La production écrite* ; . Paris: CLE INTERNATIONAL, .
- CUMMING, A. &. ((2000).). « *Building models of adult second-language writing instruction* ». . Learning and Instruction, n° 10, pp. 55–71.
- Cuq, J. e. ((2005)). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble.: Presse universitaire de Grenoble, .
- Cuq, J.-P. ((2003).). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. . Asdifle- Clé international.
- CUQ, J.-P. ((dir.) (2003)). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : : CLE International. .
- DE BOT, K. ((2004).). « *The multilingual lexicon: Modelling selection and control*. . International Journal of Multilingualism, vol. 1, issue 1, pp. 17-32.
- Dehaene, S. ((2011-2012)). « *Le cerveau statisticien : la révolution bayésienne en sciences cognitives* ». .
- Dörnyei, Z. ((2009)). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford : University Press. .
- Dörnyei, Z. ((2009).). *The Psychology of Second Language Acquisition*. . Oxford University Press.
- Driver, C. (2005). *Interactions langagières dans la construction du savoir et action du maître : L'exemple de l'atelier de négociation graphique. Mémoire Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon. Education*.
- Ellis, N. C. ((1998).). « *Emmergentism and connexionism and language and learning* ». *Language learning*, 48, 4, pp. 631-664. .
- ELLIS, R. ((2012).). *Language Teaching Research and Pedagogy*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Ellis, R. ((1997)). *SLA Research and Language Teaching*. . Oxford : OUP.
- F., C. ((2002)). . *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16. pp. 145–164.

Fayol. (2002). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite* , Paris,,: PUF.

FLOWER, L. &. ((1981).). « *A cognitive process theory of writing* ». *College composition and Communication*, n° 32, pp. 365-87.

FOUCAULT, M. (1966).*Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF.Foucault définit ainsi son idée : « Je cherche à saisir les transformations d'un savoir à l'intérieur à la fois du domaine général des sciences et, également, à.

Françoise CORDIER et Daniel GAONAC'H. (2007) : *Apprentissage et mémoire*, Paris, Armand Colin, p7.

GAJO, L. ((2001).). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. . Paris : : Didier.

Gajol, L. ((2001).). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. . Paris :: Didier.

GAONAC'H, D. ((1991)). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier.

GARCÍA, O. ((2009).). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester. . England:l: Wiley-Blackwel.

Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p.295.

Giani, R. ((éd. 2007)):). *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*,.

Giani, RODARI. (éd. 2007) : *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*,.

Gilbert, S. ((1958).). *Du mode d'existence des objets techniques*, . Paris, : Aubier. .

GREEN, D. ((1986).). « *Control, activation and resource: A framework and a model for the control of*.

GREEN, D. ((1998).). « *Mental control of the bilingual lexico-semantic system* ». *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 1, issue 2, pp. 67-81.

GROSJEAN, F. ((2008).). « *Studying Bilinguals* », . Oxford, : Oxford University Press. .

HERDINA, P. &. ((2002)). *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters . .

Huguet, P. ((2013).). « *Les stéréotypes de genre* ». *Séminaire donné au Collège de France, Sciences cognitives et Education*, .

Idem. Gaonac'h (1991) pp. 118-120).

J, P. ((1970)). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*, . Paris, : Gonthier Denoël.

- Jeannerod, M. ((2004)). « *La création de l'Institut des sciences cognitives du CNRS (1992-1998) Dossier : Penser la pensée. Les sciences cognitives, n°10, . La revue POUR L'HISTOIRE DU CNRS.*
- Jean-Paul, N.-C. ((2012).). « *Propositions pour intégrer contenu et langue(s).*
- JESSNER, U. ((2008).). « *Teaching third languages: Findings, trends and challenges* ». *Language Teaching*, vol. 41, issue 1, . Cambridge University Press, pp. 15–56.
- JORDAN, G. ((2004).). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam / Philadelphia : : John Benjamins Publishing Company.
- Kail, M. ((2016)). “ *La plasticité: une clé pour les apprentissages langagiers tout au long de la vie*”. Administration et Education.
- Kozanitis, A. ((2005).). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage* .
- Kozanitis, A. ((2005).). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. Bureau d'appui pédagogique, école Polytechnique.*
- Lachaux, J.-P. ((2015).). “*Le cerveau funambule. Comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences* ». . Paris,: Odile Jacob.
- LAMBERT, L. e. ((2001).). « *Le traitement en temps réel des marques morphologiques.*
- LEMAIRE, P. ((2006)). . *Psychologie cognitive. De Boeck Supérieur. , 2e édition.*
- Lepez, B. &. ((2013),). « *Enseignement du français à l'université marocaine : de l'interlinguistique à l'interculturel* », dans A. Belhaj, B ; Lepez et A. Mabrouk (coord.), *Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'.* AL JADIDA.
- LOWIE, W. &. ((2011).). « *The dynamics of multilingualism. Levelt's speaking model revisited* ». In Schmid, M. & Lowie, W. Amsterdam: (eds). *Modeling Bilingualism : From Structure To Chaos : In Honor Of Kees De Bot.*: John Benjamins Publishing Compa.
- MCWHINNEY, B. &. ((2015)). “ *The handbook for emergence, Malden, MA, Wiley-Balckwell.* .
- MEN. ((2007),). *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scie.* RABAT.
- MEN. ((2016)). : *La recherche-action au service de la formation et de la classe de français, Direction de la Formation des Cadres* .
- MEN. (2007). *Les critères d'évaluation de l'écrit prévus par les OP dont la cohérence, la compétence grammaticale et la compétence lexicale.*

- MEN, (2007). *Ibid.* p. 16. .
- MERINI, C. e. ((2008).). « *La recherche-intervention comme mode d'interrogation des.*
- MORIN, E. e.-L. (. (1999).). *Introduction à la pensée complexe.* Paris: : L'Harmattan.
- MYLES, J. ((2002).). « *Second language writing and research: the writing process and error analysis in.*
- Narcy-Combes, D. c. ((2019):). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues,* . Paris.
- NARCY-COMBES, J.-P. ((2009).). « *La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues: un.*
- NARCY-COMBES, J.-P. ((2010)). « *The Language Pole* ». In Bertin, J-C, Gravé, P & Narcy-Combes,,.
- Narcy-Combes, J.-P. ((2005).). *Didactique des langues et TIC.* . Paris: : Ophrys. .
- NARCY-COMBES, J.-P. &. ((2012).). « *40 ans de modélisation en didactique des langues* ».
- Narcy-Combes, J.-P. (2010a) p. 91.
- Narcy-Combes, J.-P. ((2005).). *Didactique des langues et TIC.* . Paris:: Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.-P. ((2005).). *Didactique des langues et TIC.* Paris:: Ophrys.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2005) : *Précis de didactique : devenir professeur de langue, Paris, Ellipses.*
- NARCY-COMBES., F. D.-P. ((2005) :). « *Méthodologie de la recherche didactique : .*
- OLLIVIER, C. ((2011).). « *Écriture, autonomie et Internet* ». *Les langues modernes*, n° 2, pp. 65-72.
- Orecchioni, C.K(1990), *Les interactions verbales, tome 1, Paris, A. Collin*.157.
- Oxford (1985,1990), Rubin (1989), O'Malley et Chamot (1990) et de Cohen (1998).
- P, R. (2000). « *L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct* », in *L'École dans plusieurs mondes*, J.-L. Derouet (dir.), . Paris –: Bruxelles, INRP – De Boeck,.
- PALLIER, C. D.-D. ((2011).). *Cortical representation of the constituent structure of sentences.* USA: Proceedings National Academy of Sciences USA, 108(6):2522–2527.
- PORQUIER, R. e. ((2010).). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours.* Paris, : Didier. .
- RANDALL, M. ((2007)). . *Memory, Psychology and Second Language Learning.* : . Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. .

- Reuter, Y. ((2007).). *Dictionnaire des concepts fondamentaux*, . Bruxelles: De Boeck, .
- ROST-ROTH, M. ((2004).). « *Promotion des compétences interculturelles dans l'enseignement de langue tertiaire* →». In HUFSEISEN, B. ET NEUNER, G. *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après. l'allemand après l'anglais* .
- Sadiki, M. ((2013)). « *Un nouveau support en classe de FLE dans le secondaire au Maroc* », in *Mélanges CRAPEL n ° 34*, revue scientifique spécialisée en didactique des langues, 2013, publiée par le Centre de recherche et d'applications pédagogiques en lang.
- SAWYER, M. &. ((2001).). « *Aptitude, individual differences and L2 instruction* ». In Robinson, . Cambridge: Cognition and Second Language InstructionCambridge University Press,pp. 319–353.
- Schmidt, R. ((2001).). « *Attention* ». In Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language*.
- Sciffmann, S. ((2001).). « *Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale* ». CHAHIER DE PSYCHOLOGIE CLINIQUE. pp.11-23.
- Susciter l'engagement cognitif et affectif des élèves.*
- TARIF, J. ((2002).). *La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou*.
- Thibert, R. (2009). *Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? Dossier d'actualité de la VST*.
- VERSPOOR, M. L. ((2008).). « *Variability in second languagedevelopment from a dynamic systems perspective* ». The Modern Language Journal, vol. 92, issue 2, pp. 214-231.
- Vygotsky, L. S. ((1962 [1934])). *Thought and language*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press. .
- WILLIAMS, S. &. ((1998).). « *Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model* ». Applied Linguistics, vol. 19, n° 3, pp. 295-333.
- WRAY, A. ((2007).). *Formulaic language and the lexicon*. . Cambridge UK: : Cambridge University Press.
- Y., R. ((2002).). « *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*,. Issy-les Moulineaux : ESF, p .33. .
- Yves, REUTER. (2002) : *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, Issy-lesMoulineaux : ESF, p 33.

WEBOGRAPHIE

<https://www.cnrtl.fr/>
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_61_1_1503
<https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-PNEA-2016-FR-Final.pdf>
<https://www.scienceshumaines.com/textesInedits/De.pdf>
[*World Wide Web,*](#)
<https://doi.org/10.1073/pnas.0606302103>
http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/schneider/these-daniel/wmwork/www/phd_43.html
<https://journals.openedition.org/histoire-cnrs/585?&id=585>
<http://www.historyofphrenology.org.uk/fjgall.html>
<https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2010-1-page-4.htm#>
<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course.htm>
<https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-16h15.htm>
<https://www.cnrtl.fr/definition/cognition>
<https://philosciences.com/philosophie-generale/complexite-systeme-organisation-emergence/38-le-concept-d-emergence>
<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/03.pdf>
<http://chaire-edgar-morin-complexite.essec.edu/>
<http://tesl-ej.org/ej>
http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/onl_lecture_college04.pdf
<http://www.rfla-journal.org/>
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>
<https://www.statsoft.fr/concepts-statistiques/glossaire/v/variables-independantes-dependantes.html>
https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2011_num_33_1_3202
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf
<http://bdj.mmsp.gov.ma/Fr/Document/8561-D%C3%A9cret.aspx>
<https://journals.openedition.org/apliut/4639>
<https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/02/Rapport-PNEA-2016-FR-Final.pdf>
<https://lite6.framapad.org/p/ElosiqB1.2>
https://www.facebook.com/groups/2017743565179459/admin_activities/
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/groupe-set-apprentissages.pdf>
<http://cursus.edu/dossiers-articles/ARTICLES:17510/role-ecole>

INDEX DES FIGURES

Figure 1 Le cerveau de l'enfant est-il structuré ?	28
Figure 2 Franz Joseph Gall considéré comme le père fondateur de la phrénologie	29
Figure 3:Modèle séquentiel de la mémoire, d'après Atkinson et Shiffrin (1968).....	31
Figure 4 :La métaphore de l'ordinateur vu par Miller, G. A: Les six disciplines scientifiques constituant les sciences cognitives.....	32
Figure 5: Fonctionnement de la mémoire de travail dans l'acquisition du langage	33
Figure 6 Les fonctions de l'attention selon E. Tulving	35
Figure 7 les stratégies d'encodage	36
Figure 8 La régulation et la présence des pairs	38
Figure 9: L'articulations des niveaux cognitifs selon Huguot.....	39
Figure 10 Résultats liés à la mémoire autobiographique.....	40
Figure 11 Le rôle des connaissances explicites pour l'acquisition de L2 (R. Ellis 1997:123).....	49
Figure 12 Deux modélisations (A et B) de l'interdisciplinarité, multidisciplinarité et transdisciplinarité (DellaChiesa).....	64
Figure 13 La relation transductive définie par Simondon.....	65
Figure 14 Seconde relation transductive.....	65
Figure 15 : Troisième relation transductive.....	66
Figure 16 Structure du modèle Hayes-Flower, d'après Claudine Garcia-Debanc (les processus rédactionnels)	67
Figure 17 Stratégies de connaissance transformées selon Bereiter et Scardamalia.....	69
Figure 18 Le modèle Gratt et Levelt.....	71
Figure 19 Equipement numérique pour l'utilisation des TIC	103
Figure 20 . La didactique du FLE et son réseau interdisciplinaire	113
Figure 21 Le nombre de filles qui ont participé à l'enquête est supérieur aux garçons.	125
Figure 22 La participation des filières scientifiques a été plus massive	125
Figure 23 Les classes visées par l'enquête touchent deux niveaux et deux filières différentes.....	126
Figure 24 La tranche de naissance massive se situe après 2000 et la moyenne d'âge observée est de 17 ans.	126
Figure 25 L'enquête revêt un aspect longitudinal, car étalée sur deux années.	126
Figure 26 Les activités préférées des élèves chez les élèves révèlent une motivation affichée pour l'AO.....	127
Figure 27 . Classement par ordre décroissant de la difficulté des activités en français.....	128
Figure 28 Le besoin d'intensifier l'A.O est immanent chez les apprenants. Cette activité est appréciée pour son aspect fluide et son atmosphère amusante.....	128
Figure 29 La consigne d'écriture est le repère indispensable pour toute évaluation. Or, elle est souvent sous-estimée de par les ambiguïtés qu'elle suscite.	129
Figure 30 Acquis nécessaires à l'écriture	130
Figure 31 Choix des exercices et pratique de l'écrit.....	131
Figure 32 La compétence lexicale s'avère la difficulté majeure des apprenants.....	131
Figure 33 La compétence grammaticale et les exigences de l'écrit	132
Figure 34 Le type de production demandée et la cohérence textuelle	133
Figure 35 Les apprenants adoptent une posture favorable aux annotations de leur enseignant.....	134
Figure 36 Postures d'apprentissage face à la difficulté de l'écrit.....	135
Figure 37 L'écrit en phase d'avant-texte	136
Figure 38 Le processus en phase intermédiaire	136
Figure 39 La phase finale du processus montre un souci particulier pour la correction de la langue	137

Figure 40 L'impact des TIC est visible chez des apprenants très familiarisés aux outils du numérique.....	138
Figure 41 Le troisième graphique met en évidence le taux de satisfaction exprimé par les élèves ayant participé à un projet d'écriture basé sur la multicompétence numérique.....	139
Figure 42 Les projets d'écriture avec TIC impliquent massivement les élèves dans la tâche.	139
Figure 43 Le recours à la langue maternelle avec ses deux variantes est une pratique très convoitée chez les élèves	140
Figure 44 Le recours à la stratégie d'emprunt de L2 se confirme chez les apprenant.....	140
Figure 45 Effet genre sur le questionnaire auprès des enseignants.....	142
Figure 46 La répartition des enquêtés selon profil de formation initiale	143
Figure 47 Parcours professionnel et années d'expérience	143
Figure 48 Appartenance au milieu socio-professionnel.....	144
Figure 49 La production de l'écrit jugée comme la plus difficile chez les élèves.....	144
Figure 50 La difficulté de la PE est totalement confirmée de la part des enseignants.....	145
Figure 51 Des élèves en situation de blocage complet devant l'écriture.....	145
Figure 52 L'insuffisance de la compétence lexicale et grammaticale est le facteur principal du blocage.....	146
Figure 53 Représentativité des différents supports utilisés en activité de PE.....	146
Figure 54 La majorité des enseignants ne trouvent aucune difficulté à exploiter le référentiel officiel.....	147
Figure 55 Pourcentage des élèves par intervalle des : Source : Données de l'étude PNEA-2016	151
Figure 56 Source : Données de l'étude PNEA-2016.....	152
Figure 57 Effet des langues parlées chez la population cible. Source : Données de l'étude PNEA-2016.....	153
Figure 58 fonctionnalités de l'éditeur de texte	162
Figure 60. Configuration du processus de l'expérience	169
Figure 61. Occurrences SPA.....	192
Figure 62 . Figure 58 Les outils numériques et les tâches d'apprentissage.....	222
Figure 63Figure 59 Taux de satisfaction chez les apprenants	222
Figure 64 . Perception des apprenants sur le projet de simulation globale.....	232
Figure 65 Taux d'implication dans les activités de production de l'écrit	233

INDEX DES Tableaux

Tableau 1 Représentation schématique des principaux courants mis en jeu dans le processus d'apprentissage	42
Tableau 2 Apprendre à écrire: l'apport des nouvelles technologies.....	82
Tableau 3 Synthèse de recherches en pragmatique comparée et rhétorique contrastive entre L1/ L2	87
Tableau 4 similarités et distinctions entre la RI et la RA.....	95
Tableau 5 Macro-tâches. Narcy-Combes, dans Bertin et al. (Dans Bertin et al. 2010 : 228)	97
Tableau 6 Micro-tâches. Narcy-Combes, dans Bertin et al. (Idem).....	99
Tableau 7 Apports réciproques des théories émergentiste et socioconstructivistes d'après Miras & J.-P. Narcy-Combes.....	100
Tableau 8 Le potentiel du numérique.....	104
Tableau 9 Le « Multi-agenda de l'enseignant selon Bucheton	120
Tableau 10 Source Orientations pédagogiques MEN 2007.....	149
Tableau 11 description de la tâche	165
Tableau 12 Codage des données langagières correspondant aux versions successives des Pads.....	167
Tableau 13. Codage des erreurs.....	174
Tableau 14 ; Répartition des occurrences	176
Tableau 15 :Consignes de travail.....	178
Tableau 16. Les Pads.....	183
Tableau 17. Occurrences de la correction de la langue.....	185
Tableau 18. Les items lexicaux.....	189
	252

Tableau 19. L'emploi des connecteurs.....	190
Tableau 20 Eléments pour la création de la nouvelle policière.....	198
Tableau 21 Configuration de la Séquence II.....	201
Tableau 22 La macro-tâche, un apprentissage au-delà du cadre scolaire.....	202
Tableau 23 Etherpad : un éditeur de texte en ligne, source https://framapad.org/fr/	203
Tableau 24. Eléments pour la création de la nouvelle policière.....	209
Tableau 25 Actions de remodelage.....	213
Tableau 26. Phases de l'expérience.....	220
Tableau 27 Eléments d'évaluation des deux productions.....	227
Tableau 28. Aspects positifs.....	230
Tableau 29.. les aspects nuancés.....	231

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES

- **Quelle activité préférez-vous en classe de français?**.....
 نشاطك المفضل في الفرنسية؟
 Pourquoi ?.....
- 2. Selon vous, quelle est l'activité la plus difficile ?**
 النشاط الأكثر صعوبة؟
 - Lecture ?.....
 - Langue ?.....
 - Activité orale ?.....
 - Production écrite ?.....
- 3. Pour améliorer ton niveau en français, quelle activité vous semble la plus efficace ?**
 النشاط الأكثر فعالية
 Pourquoi ?.....
 .
- 4. En production écrite, comprenez-vous toujours ce qu'on vous demande d'écrire ?**
 التعبير الكتابي هل ما يطلب منك كتابته مفهوم؟ في
 - Oui..... Non.....
 - Si non pourquoi ?.....
- 5. Trouvez-vous intéressent les exercices de production écrite ?**
 هل تمارين التعبير الكتابي مفيدة؟
 Dans le manuel ?..... Du professeur ?.....
- 6. Quelles sont vos difficultés en production écrite ?**
 ما هي الصعوبات التي تواجهك في التعبير الكتابي؟
 Le lexique ?.....Les idées ?.....la démarche ?Autre ?.....
- 7. Devant ces difficultés, que faites-vous ?**
 كيف تواجه هذه الصعوبات؟
 - Réfléchir seul ?.....لوحدك
 - Demander au professeurتطلب مساعدة من الأستاذ ؟
 - Discuter avec vos amis ?.....تطلب مساعدة من أصدقائك
 - Chercher sur Internet ?.....تبحث في الانترنت
- 8. Quand votre professeur annote négativement votre devoir, vous préférez :**
 عندما يعلق :
 الأستاذ سلبيا على كتابتك
 Continuer ? تستمرRefaire ? تعيد.....
 Ne plus écrire .تتوقف عن الكتابة؟.....

9. Pensez-vous que la grammaire est utile pour bien écrire ? هل القواعد اللغوية ضرورية عند الكتابة؟

Si oui, pourquoi ?

Si non, Pourquoi ?

10. Pour vous, Quel type de texte est le plus difficile à écrire ? اي جنس كتابي تجده الاصعب رقم 1/3

..... حجاجي? Argumentatif وصفي? Descriptif سردي? Narratif

11. Avant L'écriture que faites-vous ? قبل ان تبدئ الكتابة ماذا تفعل

Un plan ? Souligner les mots clés ? Consulter des ressources ?

12. Pendant l'écriture, que faites-vous ? اثناء عملية الكتابة ماذا تفعل

Relire pour corriger ? تراجع وتصحح? Changer les idées au fur et à mesure ?

..... تعدل من افكارك كلما اقتضى الامر

Continuer Jusqu'à la fin ? تستمر حتى تنهي كتابتك?

13. Après l'écriture, que faites-vous ? بعد الكتابة ماذا تفعل

Relire pour corriger ? تراجع وتصحح? Relire pour modifier ? تراجع وتغير?

Ne rien faire ? لا تقوم باي مراجعة?

14. Que faites-vous des brouillons une fois fini? ماذا تفعل باوراق المسودة بعد الكتابة?

- les garder ? اجتفاط? Les jeter ? اتلاف? Les montrer à quelqu'un ? تتقاسمهم مع اخر?

12. Comment trouvez-vous la méthode « Cahier de bord » ? ما رايك في الطريقة المتبعة هذه السنة ?

Efficace? مفيدة? Non-efficace? غير مفيدة?

• Si oui, pourquoi ?

• Si non, pourquoi ?

15. Avez-vous aimé le projet simulation de voyage ? هل اعجبك المشروع التربوي رحلة و محاكاة ?

Oui

Non

Pourquoi ?

16. Donnez 2 exemple de votre participation dans ce projet? اذكر مثالين من مساهمتك في هذا المشروع

.....

17. Etes-vous capable de comprendre le français en passant par l'arabe ou le Darija du français ?

هل استعمال الدارجة او العربية يساعدك اكثر على تعلم الفرنسية?

Suffisamment (كافي) Moyennement (متوسط)

Insuffisamment (غير كاف)

18. Trouvez-vous que l'utilisation d'une 2^{ème} langue étrangère (anglais ou espagnol) vous facilite la compréhension du français ? هل تعلمك لغة اجنبية ثانية يساعدك على فهم الاولى ?

Suffisamment (كافي) Moyennement (متوسط) Insuffisamment (غير كاف)

19. De quel les manières les outils numériques (Internet, vidéos en ligne, blog, clips, podcast) vous facilitent à apprendre le français ? (Choisissez 3 réponses de 5) هل الوسائل الرقمية تساعدك على التعلم أكثر؟

Suffisamment (كافي), Moyennement (متوسط) Insuffisamment (غير كاف).....

20. Quels sont les outils numériques que vous utilisez ? ما هي الوسائل الرقمية التي تستعمل أكثر ؟
اذكر 3 من 6

- Je fais des recherches documentaires en ligne (textes, livres, articles...) ابحث في المواقع
- Je consulte les réseaux sociaux ابحث في مواقع التواصل الاجتماعي
- Je consulte les dictionnaires en ligne, المنجد الرقمي
- Je consulte les conjugueurs تصريف الافعال تطبيقات
- Je consulte les correcteurs automatiques تطبيقات خاصة بالتصحيح اللغوي
- Je regarde des vidéos Youtube الفيديوهات
- Je consulte des blogs المدونات

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS

Questionnaire destiné aux professeurs

En répondant à ce questionnaire vous participez au développement de la recherche-action dans l'enseignement-apprentissage du français.

1. Nombres d'années d'expérience.....○.

- Lieu d'exercice : Urbain,Rural ○

○ Formation initiale : ○OR, ENS, ○ CeRMEF ○

Autre (précisez).....

2. Pensez-vous que vos élèves ont plus de difficulté en :

(classez par ordre de difficulté de 1 à 4)

- activités lecture ?...○

- activités de langue ?....○

- activités orales ?.....○

- production écrite ?...○

3. Comment jugez-vous la compétence de vos élèves en production écrite(P.E)?

○saisante,minimale, insuffisant○

4. Trouvez-vous l'acte d'écrire?

○Très difficile, ○ Difficile,P○ difficile

○Tous les élèves○une majorité des élèves○une minorité d'élèves

5. Pour les élèves « écrire » est difficile pour une raison :

-○Psychologique : motivation, confiance, autonomie...

-○Pédagogique : contexte, but, utilité, destinataire...

-○Linguistique : langue, construction, cohérence...

-○Organisationnelle : planification, mise en texte, réécriture, révision...

6. Sont-ils plus performants en :

7. Connaissance ?..... ○

8. Compréhension ?..... ○

9. Application ?..... ○

10. Analyse ?..... ○

11. Synthèse ?..... ○

12. Selon- vous les difficultés en P.E s'accroissent ou diminuent avec le niveau scolaire ? (de la 1^{ère} AS, à

1. Comment jugez les activités de P.E proposées dans les manuels scolaires ?

- Suffisantes ?.....

- Insuffisantes ?.....

2. Quels types d'exercices proposez-vous aux élèves pour l'amélioration de l'apprentissage de la P.E ?

- Ecrire à partir ○ d'une situation.....

- Ecrire à partir ○ d'un canevas.....

- Ecrire à partir ○ d'un pastiche.....

- Réécrire ○ et transformer.....

- Autres.....

.....

-

.....

-

.....

3. Pensez-vous que le brouillon rédigé par les élèves peut constituer un cahier de bord pour améliorer les productions des élèves ?

- Pas du tout 1 2 3 4

Tout à fait

4. Que pensez-vous de la stratégie suivante ? Un élève fait un dessin topographique très précis avant de répondre à la consigne « Décrivez votre chemin habituel de l'école ! »

.....

.....

.....

.....

.....

la 3^{ème} AS collégiale ?

Oui.....☐... Non..☐..... Je ne sais pas..☐...

13. Qui, selon la variable de sexe, pensez-vous être le plus performant en activité de production écrite ?

Les filles ? ...☐. Les garçon☐..... Je ne sai☐pas...

14. A quoi attribuez-vous les difficultés en P.E ?

Eléments	:
Connaissances linguistiques (grammaire, lexique, orthographe...)	
Connaissances textuelles (cohérence, cohésion, sens...)	
Connaissances socio-culturelles (la culture, la société, les mentalités...)	
Stratégies d'écriture (savoir planifier, modifier, réviser, réécrire...)	
Tous ces éléments	

.....

TEXTE ARGUMENTATIF

LA SITUATION ARGUMENTATIVE

Un texte argumentatif de forme orale ou écrite découle toujours d'une **situation argumentative** qui s'inscrit dans un **contexte socioculturel** donné. Une situation est dite argumentative lorsqu'**une personne prend position** sur un sujet et qu'elle élabore une **démarche méthodique pour convaincre** d'autres personnes du bien-fondé ou de la validité de sa position et les amener à l'adopter.

LE SUJET ET LES ASPECTS DU SUJET

Un texte argumentatif traite habituellement d'une **réalité qui suscite des prises de position différentes**, voire **opposées**. Il peut s'agir d'un fait, d'un événement, d'une manifestation culturelle, d'un phénomène ou de tout autre sujet qui prête à controverse. Le **sujet** est à l'origine de la thèse défendue dans le texte argumentatif.

Dans la démarche argumentative, les arguments et les conclusions partielles portent sur des **aspects du sujet** qui est à l'origine de la prise de position.

LES BUTS DU TEXTE ARGUMENTATIF

On peut prendre position sur un sujet prêtant à controverse sans nécessairement vouloir convaincre d'autres personnes d'adopter la même position : on émet alors des **opinions**. Si, en plus de prendre position, on veut rallier les autres à son opinion, il faut alors élaborer une **démarche argumentative** qui s'appuie sur une **thèse**.

Selon l'intention plus ou moins grande rallier les autres à son opinion, la prise de position peut être à **tendance argumentative** ou **purement argumentative**.

À tendance argumentative : • **Exprimer son opinion** sur un sujet controversé **sans vouloir convaincre un destinataire** de partager cette opinion

Purement argumentative : **Agir sur les connaissances du destinataire**, c'est-à-dire changer sa manière de percevoir, de voir et de comprendre certains aspects du monde qui l'entoure.

Agir sur les comportements du destinataire, c'est-à-dire changer sa manière d'agir

LE POINT DE VUE

Lorsqu'on prend position verbalement ou par écrit, le point de vue peut être **manifestement engagé, plus ou moins engagé ou distancié**, selon le désir que l'on a de convaincre les autres. Le point de vue adopté dans un texte se manifeste :

par la présence plus ou moins grande dans son texte de la personne qui prend position ;

par le type de rapport qu'elle établit avec le destinataire ;

par son attitude vis-à-vis du sujet ;

par les valeurs véhiculées dans le texte.

Les voix argumentatives

La présence de la personne qui prend position

L'emploi des **pronoms personnels** et des **déterminants** révèle la **présence plus ou moins grande** de la personne qui prend position dans le texte.

Ainsi, l'emploi des pronoms je (j'), me (m') et moi, et des déterminants mon, ma et mes, révèle un point de vue manifestement engagé, c'est-à-dire une volonté manifeste de la personne qui prend position d'exprimer son adhésion à la thèse défendue. Par contre, si la personne qui prend position utilise uniquement des pronoms et des déterminants de la troisième personne, sa présence sera moins grande dans le texte et son point de vue sera plus distancié

La polyphonie

Un texte argumentatif est presque toujours **polyphonique**, c'est-à-dire que, implicitement ou explicitement, on y trouve **des allusions aux propos de personnes autres que celle qui argumente**. On pourrait donc dire que, dans un texte argumentatif, on entend plusieurs voix. Cette polyphonie se manifeste de différentes façons.

La présence de la contre-thèse et des contre-arguments

La personne qui argumente peut, implicitement ou explicitement, faire allusion à la contre-thèse ou aux contre-arguments pour mieux les réfuter. On sent alors que les propos des tenants de cette contre-thèse ne sont pas ceux de la personne qui argumente et qu'elle les emprunte pour mieux défendre sa propre thèse. Les personnes qui écrivent des textes argumentatifs utilisent souvent la **concession** pour faire allusion à la contre-thèse et aux contre-arguments (malgré ce que certains pensent; Certes, ils ont raison, mais, etc.).

La présence de discours rapportés

On parle aussi de polyphonie lorsque la personne qui argumente fait explicitement **appel à des témoignages**:

pour renforcer sa position (sa thèse);

pour appuyer un argument;

pour énoncer la position opposée (la contre-thèse).

Elle peut alors citer intégralement les propos d'une autre personne à l'aide du **discours rapporté direct** ou les intégrer à son propre discours à l'aide du **discours rapporté indirect** ou **indirect libre**.

L'emploi du pronom nous

La personne qui prend position peut avoir recours au pronom «nous» et aux déterminants «notre» et «nos», conférant ainsi un caractère polyphonique au texte argumentatif. Il faut alors se demander qui est désigné par ces pronoms et ces déterminants : seulement la personne qui argumente ou un ensemble de personnes?

Nous à Désignant la personne qui écrit le texte à Le pronom nous fait référence à la personne qui argumente.

Nous à Désignant un groupe de personnes auquel s'identifie la personne qui écrit le texte à Le pronom nous fait référence à un groupe de personnes qui argumentent

Nous à désignant toutes les personnes qui ont signé le texte à Le pronom nous fait référence à un groupe de personnes qui argumentent.

Le rapport avec le destinataire

Le **statut de la personne qui prend position** peut influencer sur le type de rapport qu'elle établit avec le destinataire.

Ce statut est parfois révélé explicitement par la signature. Il peut aussi être révélé implicitement dans le texte, par le vocabulaire et des propos qui dénotent une connaissance plus ou moins approfondie du sujet.

Quand la personne qui prend position a recours à son statut pour construire son argumentation, elle établit un **rapport d'autorité** avec le destinataire. Toutefois, lorsqu'elle défend sa position sans prétendre être experte en la matière, elle établit un **rapport d'égalité** et parfois même de **complicité** avec le destinataire.

L'attitude vis-à-vis du sujet

Lorsqu'elle défend sa position, la personne qui argumente a nécessairement un point de vue engagé, mais elle peut prendre plus ou moins de **distance** vis-à-vis du sujet. Cette distance varie

principalement en fonction des valeurs de la personne qui argumente, de la nature de la thèse défendue, du fondement des arguments et des buts visés. L'attitude de la personne vis-à-vis de son sujet est généralement révélée par le ton, les marqueurs de modalité et le lexique

Distanciation plus ou moins grande du scripteur : Ton plutôt didactique, plus ou moins polémique
Lexique dénotatif (univoque)

Peu ou pas de marqueurs de modalité si le ton est didactique

Ton plus polémique
Lexique connotatif (mélioratif ou péjoratif) Quelques marqueurs de modalité

Les marqueurs de modalité

Les marqueurs de modalité servent à exprimer l'**engagement** de la personne qui argumente de manière explicite ou implicite. On distingue plusieurs types de marqueurs.

Les auxiliaires de modalité (devoir, falloir, pouvoir, paraître, sembler, etc.) qui marquent l'engagement de manière explicite

Les expressions modalisatrices (à mon avis, d'après moi, à ma connaissance, il est important, avoir le mérite de, etc.) qui annoncent de manière explicite un jugement ou un commentaire révélant la présence de la personne qui argumente et son engagement.

Le vocabulaire connotatif (péjoratif ou mélioratif) tels les adjectifs ou les noms connotatifs (monstruosité, dégradant, exalté, fumisterie, etc.) et les verbes qui annoncent un **jugement** ou un **commentaire**, ou qui expriment un **sentiment** permettant de déceler un engagement plus ou moins grand. Lorsque la personne qui argumente adopte une attitude distanciée, le vocabulaire est plutôt dénotatif.

L'emploi du conditionnel et du futur antérieur qui peut révéler un **doute** sur ce qui est affirmé, révélant ainsi une attitude engagée.

les types et les formes de phrases qui révèlent parfois explicitement ou implicitement une attitude engagée. Ainsi, des phrases de types exclamatif, interrogatif ou impératif peuvent exprimer un engagement plus ou moins grand. Dans un texte où le point de vue est distancié, les phrases seront plutôt de type déclaratif ou de forme impersonnelle et contiendront peu ou ne contiendront pas de marqueurs de modalité

3.4 Les valeurs de la personne qui prend position

Sauf lorsqu'elle cite le témoignage de quelqu'un, la personne qui argumente prend position en fonction de ses propres valeurs, c'est-à-dire en fonction de **ce qu'elle estime être vrai, bien, beau et valable**. Les valeurs peuvent être explicites, mais elles peuvent aussi être révélées indirectement par le choix du sujet, des arguments et du vocabulaire. Qu'elles soient implicites ou explicites, les valeurs de la personne qui prend position sous-tendent les appréciations et les jugements qu'elle énonce.

DÉMARCHE ARGUMENTATIVE

Un texte de type argumentatif est toujours le produit d'une **démarche logique rigoureuse** qui s'élabore selon le modèle de la séquence argumentative illustrée par le schéma suivant :

Formulation de la thèse – argumentation – reformulation de la thèse, conclusions partielles

La séquence argumentative peut constituer un **texte complet** (texte de type argumentatif) ou une **partie de texte** (séquence argumentative) insérée dans un texte de type descriptif, explicatif, narratif ou dialogale ou dans un texte poétique.

DÉMARCHE ARGUMENTATIVE

On appelle démarche argumentative **l'ensemble des moyens utilisés par la personne qui prend position pour défendre et faire admettre une thèse** dans une situation argumentative orale ou écrite. La démarche argumentative reprend en quelque sorte les composantes de la séquences argumentative et peut comprendre en tout ou en partie les éléments suivants

LA THÈSE ET LA CONTRE-THÈSE

La **thèse** est un énoncé dans lequel la personne qui argumente expose **ce dont elle cherche à convaincre le destinataire**; la **contre-thèse** est la **thèse opposée à la thèse défendue** dans un texte. Même si la thèse est généralement énoncée de façon explicite, elle peut aussi être implicite, particulièrement dans les textes littéraires ou les textes à tendance argumentative. La thèse se trouve ordinairement au début du texte, mais elle peut aussi apparaître au milieu ou à la fin. La contre-thèse peut aussi être formulée explicitement ou implicitement

LES CONCLUSIONS PARTIELLES ET LES ARGUMENTS

Un texte ou un paragraphe argumentatif se fonde toujours sur un **raisonnement** qui amène le destinataire à adhérer à la thèse défendue. Ce raisonnement implique des **relations logiques** entre les conclusions partielles et les arguments invoqués. Le raisonnement peut prendre deux formes:

Sil'onfournitdespreuvesfondéesurdesfaitsvérifiablesougénéralementadmiscomme vrais dans le but de **montrer la véracité** d'une thèse, le raisonnement s'appuie sur la **démonstration**

Si l'on fournit des raisons fondées sur des faits, des valeurs ou des principes logiques dans le but de **justifier le bien-fondé** d'une thèse, le raisonnement s'appuie sur l'**explication argumentative**.

Les conclusions partielles

Les **conclusions partielles** constituent des étapes importantes de l'argumentation, car elles **marquent les différentes phases qui amènent le destinataire à adhérer à la thèse défendue**.

Dans les textes, les conclusions partielles peuvent être énoncées avant ou après les arguments. Elles peuvent être explicites ou implicites et apparaître **au début, au milieu ou à la fin** d'un paragraphe ou d'un ensemble de paragraphes.

Les conclusions partielles peuvent être introduites:

par des **marques linguistiques** (donc, alors, enfin, en somme, voilà pourquoi, etc.)

par des **verbes** qui expriment clairement une prise de position ou une affirmation (confirmer, amener, démontrer, prouver, conclure, etc.)

par des **marqueurs de modalité** (il paraît, il est évident, il est certain, il doit, il me semble que, il ne fait pas de doute que, etc.)

Les arguments et les contre-arguments

Les **arguments** sont des énoncés qui constituent des preuves ou des raisons servant à **démontrer la véracité d'une thèse** ou à la **justifier**, et qui **permettent d'arriver à une conclusion**. Les **contre-arguments** sont des énoncés qui **renforcent la contre-thèse**

Les fondements des arguments

Comme l'illustre le tableau suivant, les arguments (ou les contre-arguments) que l'on retient pour défendre (ou contester) une thèse peuvent être fondés sur des **faits**, des **valeurs** ou des **principes logiques**. On trouve le fondement d'un argument dans les données retenues pour le formuler.

Fondements des arguments	Exemples
L'argument fondé sur des faits	
Énoncé qui présente un ou plusieurs faits vérifiables ou admis comme vrais Difficilement contestable Vise à montrer qu'il existe dans la réalité des faits confirmant ce qui est énoncé dans la thèse. Ces faits constituent des preuves.	Sur le plan politique, on peut observer que , peu importe la philosophie à la base du parti au pouvoir, les mesures que prennent les gouvernements en place favorisent trop souvent les riches aux dépens de la classe moyenne, qui s'appauvrit peu à peu Comme en font foi certaines études statistiques , ce contexte difficile à accepter est propice à l'augmentation, entre autres, de la criminalité, de la violence, de l'errance et des troubles psychiatriques
L'argument fondé sur des valeurs	
Énoncé qui contient une règle, une obligation ou un idéal moral duquel la personne qui argumente se réclame pour justifier le bien-fondé de sa thèse. Plus facilement réfutable. Vise à mettre en évidence les raisons pour lesquelles la thèse est recevable; il fait partie d'une démarche justificative	Au nom de la liberté , la jeunesse veut croire en ses rêves et cherche à inventer des moyens originaux susceptibles de renouveler les règles du jeu. Si l'on pense que l'éducation est primordiale dans tout changement social, il est permis de croire que les jeunes tiennent notre avenir entre leurs mains.
L'argument fondé sur des principes logiques	
Énoncé qui fait appel à la logique du destinataire, c'est-à-dire qui repose sur la loi de la non-contradiction, sur la logique mathématique ou sur toute autre relation logique comme la cause, la concession, la conséquence, la comparaison, l'opposition ou la restriction. Difficilement réfutable si la relation logique est recevable. Vise à mettre en évidence les raisons pour lesquelles on devrait adhérer à la thèse défendue	Les marqueurs de relation et le lexique permettent d'identifier une relation logique de cause, de conséquence, de comparaison, de concession, d'opposition, d'hypothèse ou de restriction. Plusieurs victimes, de plus en plus jeunes, sont au bord du désespoir puisque elles se voient à long terme sans emploi, sans but dans la vie, sans possibilité de s'en sortir. Toutefois, si l'on tient à ce que la société évolue, il devient incontournable qu'elle vive de temps à autre des crises plus ou moins sérieuses.

La qualité des arguments

Qu'un argument soit fondé sur un fait, une valeur ou un principe logique, les données utilisées pour le formuler doivent être **valables** et contenir soit

des faits vérifiables, démontrés par la science;

des faits généralement admis comme vrais par un ensemble de spécialistes dans une discipline;

des valeurs partagées par une communauté ou un ensemble de personnes de bonne foi;

des relations logiques acceptables.

Les procédés utilisés pour étayer un argument

Dans un texte argumentatif, pour que le destinataire comprenne et accepte un argument, il importe qu'il soit étayé, c'est-à-dire développé, illustré. Le tableau suivant présente différents procédés utilisés pour étayer des arguments et fournit des indices qui permettent de les reconnaître dans un paragraphe ou un texte argumentatif.

Procédés pour étayer un argument	Exemple
L'accumulation	
L'accumulation consiste à utiliser plusieurs éléments pour servir une même preuve ou une même raison	C'est la famille qui ressent toutes les conséquences de ces bouleversements sociaux; accroissement marqué de la violence conjugale; augmentation importante du divorce; hausse significative du taux de suicide, progression alarmante de la dépendance à l'alcool et aux drogues et combien d'autres manifestations en inflation constante
L'anecdote	
Recourir à l'anecdote consiste à raconter un événement de la vie quotidienne. Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, l'anecdote peut servir à illustrer et à appuyer un argument fondé sur des faits ou des valeurs	Les gens n'ont plus de compassion. On m'a raconté récemment qu'un sans-abri était mort gelé sur un trottoir où passaient bon nombre de personnes qui auraient pu lui venir en aide
La citation (ou appel à l'autorité)	
La citation consiste à rapporter, directement ou indirectement, le témoignage d'un témoin, d'un expert ou d'une experte. Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, le recours à une citation peut servir à appuyer une preuve ou une raison invoquée dans un argument en recourant à une figure d'autorité ou à un témoin.	Une étude portant sur les effets de la crise est parvenue à la conclusion que la peur et l'inquiétude associées à cette dernière augmentent davantage les risques de problèmes sociaux que la crise elle-même.
La comparaison	
La comparaison consiste à rapprocher des éléments qui sont semblables ou différents. Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, la comparaison permet de mieux faire comprendre un fait ou un énoncé général	À l'opposé des générations précédentes qui ont connu la croissance économique, les jeunes savent qu'ils devront régler différents problèmes sociaux s'ils veulent connaître des jours meilleurs
La définition	
La définition permet de répondre à la question «Que signifie tel mot; telle expression, tel concept?» Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, la définition sert à produire un effet d'évidence, de vérité et, quelques fois, à préparer et même à structurer l'argumentation.	Il est communément admis qu'un système est en crise lorsque les problèmes qu'il engendre deviennent impossible à régler sans une remise en question de ses structures et de son fonctionnement.
La description	

La description consiste à présenter un élément (un être, un concept, une situation, un fonctionnement, une démarche, etc.) pour en faire connaître les principales caractéristiques. Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, la description peut servir de preuve ou servir à renforcer une preuve. Elle peut également renforcer une raison ou en tenir lieu.	Depuis un demi-siècle, la structure familiale a beaucoup changé. Contrairement à la famille d'autrefois, qui comportait un père, une mère et plusieurs enfants en relation étroite avec leurs oncles et tantes, cousins et cousines, la famille d'aujourd'hui se conforme à différents modèles : un parent qui élève seul ses enfants; deux parents séparés qui ont la garde partagée des enfants; deux personnes monoparentales qui s'unissent pour former une famille «reconstituée»; etc.
Le recours à l'exemple	
Le recours à l'exemple est un procédé qui consiste à recourir à une personne, à une chose ou à un fait pour illustrer un propos. Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, le recours à l'exemple permet de faire comprendre concrètement un élément théorique ou un énoncé général	Sur le plan politique, les mesures que prennent certains membres du gouvernement paraissent douteuses. Il arrive trop souvent qu'éclatent des scandales à propos de personnalités politiques corrompues, de conflits d'intérêt dans l'octroi de subventions ou encore de collusions avec des membres de la mafia
Le questionnement	
Le questionnement consiste à mettre en question un argument. Dans un paragraphe ou un texte argumentatif, le questionnement peut servir à présenter implicitement un argument à proposer un choix à vérifier une preuve ou une raison à provoquer une réflexion	Est-ce normal qu'il y ait tant de gens au chômage? Comment peut-on accepter un taux de violence aussi élevé? Est-ce tolérable que tant d'individus se détruisent par la toxicomanie? Voilà autant de questions qui nous amènent à croire que nous traversons une crise sociale majeure.

LA CONCLUSION DE L'ARGUMENTATION

La **conclusion de l'argumentation** est la conclusion à laquelle arrive la personne qui argumente; c'est le **résultat de la démarche argumentative**. Elle correspond généralement à la **thèse** formulée au début de l'argumentation. Dans cette conclusion, la **thèse** peut être **réaffirmée**; elle peut aussi être **enrichie** en évoquant de nouveaux aspects du sujet en soulevant d'autres questions qui y sont reliées.

LE PLAN D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

Le plan d'un texte argumentatif rend compte de l'organisation en paragraphes des éléments d'une démarche argumentative. Vu la variété des formes de textes argumentatifs, il n'existe pas de modèle unique pouvant convenir à tous les textes de ce type.

L'introduction

L'introduction d'un texte argumentatif peut contenir le sujet amené, le sujet posé, la formulation de la thèse et le sujet divisé. Voici les caractéristiques d'une introduction **accrocheuse**:

le **sujet amené** attire l'attention du destinataire et suscite son intérêt en introduisant le sujet de manière originale à l'aide de séquences d'un autre type;

en permettant à la personne qui argumente d'établir sa crédibilité en expliquant les raisons pour lesquelles elle s'intéresse au sujet et en précisant quelle est sa compétence pour défendre la thèse; en faisant allusion à la contre-thèse

le **sujet posé** révèle clairement le sujet du texte et présente la problématique.

la **formulation de la thèse** est claire, sans équivoque.

le **sujet divisé** annonce les grandes parties de la démarche argumentative en présentant les **aspects** qui seront traités, piquant ainsi la curiosité du destinataire

Le développement

Le développement d'un texte argumentatif contient **l'essentiel de l'argumentation**, soit les paragraphes argumentatifs regroupant les différents arguments et les conclusions partielles qui soutiennent la thèse. Le développement sera plus **convaincant** si

L'organisation en paragraphes est claire et l'ordre des arguments est persuasif;

Des organisateurs textuels permettant au destinataire de suivre les étapes de la démarche argumentative;

Les conclusions partielles sont liées à la thèse et sont formulées clairement à l'aide de mots et d'expressions comme donc, alors, bref, il me semble que, enfin, etc.;

Le destinataire peut reconstituer le raisonnement sur lequel s'appuie chaque argument et chaque conclusion partielle

L'ordre des arguments

Dans un texte argumentatif, l'ordre dans lequel on présente les arguments n'est pas laissé au hasard. **L'ordre**

choisi doit être celui qui est **le plus susceptible d'inciter le destinataire à adhérer à la thèse**.

Un argument est **persuasif** et **difficilement réfutable** s'il est fondé sur des faits vérifiables ou généralement admis comme vrais, ou sur une réalité universelle qu'on peut difficilement contester; il est de l'ordre de la **preuve**. Un argument est **moins persuasif** s'il repose sur des valeurs personnelles; il est de l'ordre de la justification, de la **raison**, de la cause. Les personnes qui n'ont pas les mêmes valeurs peuvent donc le **réfuter plus facilement**. Les arguments sont souvent présentés dans l'une des ordres suivants :

l'ordre de force croissante, selon lequel l'argument le plus faible est présenté en premier et le plus fort à la fin (d'accord, encore plus, surtout);

l'ordre de force décroissante, selon lequel l'argument le plus fort est présenté en premier et le plus faible à la fin (par-dessus tout, puis, enfin);

L'ordre nestorien, selon lequel les arguments les plus forts sont placés au début et à la fin, et les arguments les plus faibles au centre (surtout, puis, encore plus).

Souvent les marqueurs indiquent simplement la succession des arguments sans mettre leur force en évidence (premièrement, deuxièmement...; d'abord, puis, enfin; etc.).

La conclusion

La conclusion **met fin à l'argumentation** et assure l'adhésion du destinataire à la thèse défendue. Elle doit donc être **percutante**. On peut construire une conclusion efficace

En réaffirmant la thèse de façon convaincante dans un résumé des arguments invoqués dans le texte;

En faisant allusion à la contre-thèse et en la réfutant brièvement;

En présentant un nouvel aspect de la thèse qui permettrait au destinataire de prolonger sa réflexion sur le sujet;

En interpellant le destinataire par un questionnement.

L'insertion de séquences d'autres types

Comme tous les types de texte, le texte argumentatif est hétérogène. Il est formé d'une **séquence argumentative dominante** dans laquelle peuvent s'insérer une ou plusieurs des séquences suivantes : **séquence explicative, descriptive, narrative ou dialogale**. Les rôles que ces séquences peuvent jouer dans un texte argumentatif sont présentés dans le tableau suivant :

Les rôles des séquences d'un autre type dans un texte argumentatif

Par une séquence narrative présentant un fait vécu ou racontant une anecdote;

Par une séquence descriptive exposant un fait d'actualité, un lieu ou une situation, ou faisant le compte rendu d'événements historiques;

Par une séquence explicative permettant de faire comprendre un fait, une situation ou un phénomène

Par une séquence dialogale rapportant des paroles portantes sur le sujet du texte ou sur l'événement qui en est à l'origine. Dans le développement

Étayer un argument

Par une séquence narrative racontant une anecdote;

Par une séquence descriptive introduisant une définition, une description ou un exemple;

Par une séquence explicative permettant de faire comprendre un fait une situation ou un phénomène;

Par une séquence dialogale rapportant des témoignages sous forme d'échange entre deux ou plusieurs personnes. Dans la conclusion

Élargir le débat

Par une séquence narrative ou descriptive introduisant un nouvel exemple suivi d'un questionnement;

Par une séquence argumentative formulant une nouvelle thèse et un début d'argumentation.

LA COHÉRENCE TEXTUELLE

Comme pour tous les autres types de textes, la cohérence d'un texte argumentatif repose notamment sur **la reprise de l'information** assurée par différents groupes de mots qui reprennent un élément du texte; **la progression** assurée par l'ajout d'information nouvelle; **les liens** entre les éléments de l'argumentation assurés par des marqueurs de relation ou des expressions qui indiquent un rapport logique. À ces principes de base s'ajoute le principe de la **non-contradiction**. Les phrases d'un texte argumentatif ne doivent pas contenir d'éléments contradictoires ou incompatibles entre eux, c'est-à-dire qui vont à l'encontre de la thèse, d'une conclusion partielle ou d'un argument déjà énoncé, sauf si l'on fait allusion à la contre-thèse ou aux contre-arguments.

Les **marqueurs de relation** et les **organiseurs textuels** jouent un rôle primordial dans les textes argumentatifs

-Les marqueurs de relation

- Les marqueurs de relation servent à **expliciter** les raisonnements qui sous-tendent les arguments et à **établir les liens logiques** qui existent entre eux comme la **cause** (parce que, puisque, étant donné que, etc.) la **conséquence** (donc, ainsi, alors, en conséquence, etc.) la **comparaison** (comme, de même que, plus que, etc.), la **concession** (certes, bien sûr, malgré, en dépit de, etc.) ou l'**opposition** (mais, cependant, toutefois, alors que, etc.)

Les organisateurs textuels

Dans un texte argumentatif, les organisateurs textuels révèlent l'**articulation** de la démarche argumentative en indiquant l'ordre ou la progression des arguments et des conclusions partielles

Les organisateurs textuels nonlinguistiques

Les organisateurs non linguistiques permettent de découper le texte pour en délimiter les grandes parties et en faciliter la compréhension. Ainsi, pour aider à reconstituer l'organisation d'un texte argumentatif et permettre de mieux comprendre le contenu de l'argumentation, on peut utiliser

les intitulés (titre, sous-titre, intertitre);

la division en paragraphes;

les tableaux;

les illustrations et les schémas;

les graphiques;

les propriétés des caractères (italique, gras, soulignement, majuscules, etc.).

LE PARAGRAPHE ARGUMENTATIF

Il est généralement admis qu'un paragraphe est un ensemble de phrases regroupées autour d'un même sujet ou d'un même aspect du sujet.

Dans un texte argumentatif, comme dans une séquence argumentative, on peut considérer qu'un paragraphe est un ensemble de phrases qui constituent un raisonnement portant sur un aspect du sujet (de la thèse) et comportant une conclusion. L'aspect du sujet et la conclusion du raisonnement présentés dans un paragraphe argumentatif sont donc les éléments rassembleurs des phrases et des parties de phrase qui constituent ce paragraphe

Le rôle des phrases ou des parties de phrase dans un paragraphe argumentatif

Le schéma ci-dessous montre que dans un paragraphe argumentatif, chaque phrase ou partie de phrase joue un rôle précis, soit

présenter, explicitement ou implicitement, la conclusion d'un raisonnement (conclusion partielle à l'appui de la thèse défendue). La conclusion partielle peut être placée au début, au milieu ou à la fin d'un paragraphe ou d'un ensemble de paragraphes;

présenter un argument qui constitue une raison ou une preuve permettant d'arriver à une conclusion partielle;

étayer un argument;

établir des liens logiques entre les éléments de la démarche argumentative d'un paragraphe ou d'un texte. L'ordre de présentation des éléments d'un paragraphe argumentatif varie d'un texte à l'autre. Les textes argumentatifs ne sont pas tous organisés aussi simplement. Il peut arriver qu'une conclusion partielle soit l'élément rassembleur de plusieurs paragraphes.

Établir des liens logiques

Les liens à l'intérieur des phrases

À l'intérieur des phrases, on utilise des marqueurs de relation pour montrer que certains éléments doivent être considérés ensemble dans un rapport d'union, de cause, de conséquence, de comparaison, de concession, ou de restriction.

Les liens entre les paragraphes

Certaines phrases ou parties de phrase servent à établir des liens entre les paragraphes ou les regroupements de paragraphes, et marquent les étapes importantes de la démarche argumentative. On reconnaît ces phrases ou ces parties de phrase par les organisateurs textuels linguistiques qu'elles contiennent.

Source : Site Web construit par Marc Antoine Rioux Adresse : <http://heritage2003marcantoiner.pingouin.ca>

Réaménagé pour le CAR par Jacqueline Chenard, 2004

NOUVELLES POLICIERES

Erreur fatale

M. Walter Baxter était un grand lecteur de romans policiers depuis de longues années. Le jour où il décida d'assassiner son oncle, il savait donc qu'il ne devrait pas commettre le moindre impair.

Il savait aussi que pour éviter toute possibilité d'erreur, le mot d'ordre devait être « simplicité ». Une rigoureuse simplicité. Pas d'alibi préparé à l'avance et qui risque toujours de ne pas tenir. Pas de *modus operandi* compliqué. Pas de fausses pistes manigancées.

Si, quand même, une fausse piste, mais petite. Toute simple. Il faudrait qu'il cambriole la maison de son oncle, et qu'il emporte tout l'argent liquide qu'il y trouverait, de telle manière que le meurtre apparaisse comme un cambriolage ayant mal tourné. Sans cela, unique héritier de son oncle, il se désignerait trop comme suspect numéroun.

Il prit tout son temps pour faire l'emplette d'une pince-monseigneur dans des conditions rendant impossible l'identification de l'acquéreur. La pince-monseigneur lui servirait à la fois d'outil et d'arme.

Il mit soigneusement au point les moindres détails, car il savait que la moindre erreur lui serait funeste et il était certain de n'en commettre aucune. Avec grand soin, il fixa la nuit et l'heure de l'opération.

La pince-monseigneur ouvrit la fenêtre sans difficulté et sans bruit. Il entra dans le salon. La porte donnant sur la chambre à coucher était grande ouverte, mais comme aucun bruit n'en venait, il décida d'en finir avec la partie cambriolage de l'opération.

Il savait où son oncle gardait son argent liquide, mais il tenait à donner l'impression que le cambrioleur l'avait longuement cherché. Le beau clair de lune lui permettait de bien voir à l'intérieur de la maison; il travailla sans bruit...

Deux heures plus tard, une fois rentré chez lui, il se déshabilla vite et se mit au lit. La police n'avait aucune possibilité d'être alertée avant le lendemain, mais il était prêt à recevoir les policiers si par hasard ils se présentaient avant. Il s'était débarrassé de l'argent et de la pince-monseigneur. Certes, cela lui avait fait mal au coeur de détruire quelques centaines de dollars en billets de banque, mais il s'agissait là d'une mesure de sécurité indispensable -et quelques centaines de dollars étaient peu de chose, à côté des cinquante mille dollars au moins qu'allait représenter l'héritage.

On frappa à la porte. Déjà ? Il se força au calme, alla ouvrir. Le shérif et son adjoint entrèrent en le bousculant:

« Walter Baxter ? Voici le mandat d'amener. Habillez-vous et suivez-nous.

- Vous m'arrêtez ? Mais pourquoi ?

-Vol avec effraction. Votre oncle vous a vu et reconnu; il est resté sans faire de bruit à la porte de sa chambre à coucher; dès que vous êtes parti il est venu au poste et a fait sa déposition sous serment. »

La mâchoire de Walter Baxter s'affaissa. Il avait, malgré tout, commis une erreur. Il avait, certes, conçu le meurtre parfait, mais le cambriolage l'avait tellement obnubilé qu'il avait oublié de le commettre.

Erreur fatale, Fredric Brown, 1963.

Vaudou

Madame Decker venait de rentrer d'un voyage à Haïti - voyage qu'elle avait fait seule - et dont le but était de donner au couple Decker le temps de réfléchir avant d'entamer une procédure de divorce.

Le temps de réflexion n'avait rien changé. En se retrouvant après cette séparation, Monsieur et Madame Decker avaient constaté qu'ils se haïssaient plus encore qu'ils ne le pensaient avant.

La moitié ! proclama d'une voix ferme Mme Decker. Je n'accepterai sous aucun prétexte un sou de moins que la moitié de nos biens!

C'est ridicule ! dit M.Decker.

Tu trouves ? Tu sais que je pourrais avoir la totalité et non la moitié. Et très facilement : j'ai étudié les rites Vaudou, pendant mon séjour à Haïti

Balivernes ! dit M.Decker.

C'est très sérieux. Et tu devrais remercier le ciel d'avoir épousé une femme de coeur, car je pourrais te tuer sans difficulté, si je le voulais. J'aurais alors tout l'argent, et tous les biens immobiliers - et sans

avoir rien à craindre. Une mort provoquée par le Vaudou est impossible à reconnaître d'une mort par lâchage du coeur.

Des mots ! dit M.Decker.

Ah! Tu crois ça ! Je possède de la cire, et une épingle à chapeau. Veux-tu me donner une petite mèche de cheveux, ou une rognure d'ongle ? Je n'ai pas besoin de plus. Tu verras.

Superstitions ! dit M.Decker.

Dans ce cas, pourquoi as-tu si peur de me laisser essayer ? Moi, je sais que ça marche. Je te fais donc une proposition honnête : si ça ne te tue pas, j'accepterai le divorce sans demander un sou. Et si ça marche; j'hérite de tout,automatiquement.

D'accord, dit M. Decker. Va chercher ta cire et ton épingle à chapeau. Il jeta un coup d'oeil à ses ongles:

Mes ongles sont un peu courts, je vais plutôt te donner quelques cheveux.

Quand il revint, portant quelques bouts de cheveux dans un couvercle de flacon de pharmacie, Mme Decker était en train de pétrir la cire. Elle prit les cheveux, qu'elle malaxa avec la cire, puis elle modela une figurine représentant vaguement un corps humain.

Tu le regretteras ! dit-elle en enfonçant l'épingle à chapeau dans la poitrine de la figurine decire.

Monsieur Decker fut très surpris. Il n'avait pas cru au Vaudou, mais c'était un homme de précautions, qui ne prenait jamais de risques inutiles.

Et il avait toujours été exaspéré par l'habitude qu'avait sa femme de ne jamais nettoyer sa brosse à cheveux.

F. Brown, *Vaudou*, 1963

Cauchemar en jaune

Il fut tiré du sommeil par la sonnerie du réveil, mais resta couché un bon moment après l'avoir fait taire, à repasser une dernière fois les plans qu'il avait établis pour une escroquerie dans la journée et un assassinat le soir.

Il n'avait négligé aucun détail, c'était une simple récapitulation finale. A vingt heures quarante-six, il serait libre, dans tous les sens du mot. Il avait fixé le moment parce que c'était son quarantième anniversaire et que c'était l'heure exacte où il était né. Sa mère, passionnée d'astrologie, lui avait souvent rappelé la minute précise de sa naissance. Lui-même n'était pas superstitieux, mais cela flattait son sens de l'humour de commencer sa vie nouvelle à quarante ans, à une minute près.

De toute façon, le temps travaillait contre lui. Homme de loi spécialisé dans les affaires immobilières, il voyait de très grosses sommes passer entre ses mains : une partie de ces sommes y restait. Un an auparavant, il avait "emprunté" cinq mille dollars, pour les placer dans une affaire sûre, qui allait doubler ou tripler la mise, mais où il en perdit la totalité. Il "emprunta" un nouveau capital, pour diverses spéculations, et pour rattraper sa perte initiale. Il avait maintenant environ trente mille dollars de retard, le trou ne pouvait être guère dissimulé désormais plus de quelques mois et il n'y avait pas le moindre espoir de le combler en si peu de temps. Il avait donc résolu de réaliser le maximum en argent liquide sans éveiller les soupçons, en vendant diverses propriétés. Dans l'après-midi, il disposerait de plus de cent mille dollars, plus qu'il ne lui en fallait jusqu'à la fin de ses jours.

Et jamais, il ne serait pris. Son départ, sa destination, sa nouvelle identité, tout était prévu et figolé, il n'avait négligé aucun détail. Il y travaillait depuis des mois.

Sa décision de tuer sa femme, il l'avait prise un peu après coup. Le mobile était simple : il la détestait. Mais c'est seulement après avoir pris la résolution de ne jamais aller en prison, de se suicider s'il était pris, que l'idée lui était venue : puisque de toute façon il mourrait s'il était pris, il n'avait rien à perdre en laissant derrière lui une femme morte au lieu d'une femme en vie.

Il avait eu beaucoup de mal à ne pas éclater de rire devant l'opportunité du cadeau d'anniversaire qu'elle lui avait fait (la veille, avec vingt-quatre heures d'avance) : une belle valise neuve. Elle l'avait aussi amené à accepter de fêter son anniversaire en allant dîner en ville, à sept heures. Elle ne se doutait pas de ce qu'il avait préparé pour continuer la soirée de fête. Il la ramènerait à la maison avant vingt heures quarante-six et satisfèrait ainsi son goût pour les choses bien faites en se rendant veuf à la minute précise. Il y avait aussi un avantage pratique à la laisser morte : s'il l'abandonnait vivante et endormie, elle comprendrait ce qui s'était passé et alerterait la police en constatant, au matin, qu'il était parti. S'il la laissait morte, le cadavre ne serait pas trouvé avant deux ou peut-être trois jours, ce qui lui assurerait une avance bien plus confortable.

A son bureau, tout se passa à merveille ; quand l'heure fut venue d'aller retrouver sa femme, tout était paré. Mais elle traîna devant les cocktails et traîna encore au restaurant ; il en vint à se demander avec inquiétude s'il arriverait à la ramener à la maison avant vingt heures quarante-six. C'était ridicule, il le savait bien, mais il avait fini par attacher une grande importance au fait qu'il voulait être libre à ce moment-là et non une minute avant ou une minute après. Il gardait l'oeil sur sa montre.

Attendre d'être entré dans la maison l'aurait mis en retard de trente secondes. Mais sur le porche, dans l'obscurité, il n'y avait aucun danger ; il ne risquait rien, pas plus qu'à l'intérieur de la maison. Il abattit la matraque de toutes ses forces, pendant qu'elle attendait qu'il sorte sa clé pour ouvrir la porte. Il la rattrapa avant qu'elle ne tombe et parvint à la maintenir debout, tout en ouvrant la porte de l'autre main et en la refermant de l'intérieur.

Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'ils aient pu voir que sa femme était morte et qu'il maintenait le cadavre d'un bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix : « Surprise ! »

F. Brown, *Cauchemar en jaune*, 1963

Cuisine à l'italienne

Le pied droit de Roberto glisse au fond d'une chaussure. Assis sur le lit, Roberto fait de même avec le pied gauche. Il a cinquante minutes pour gagner 400 000 francs. Dans la salle de bains, Monique est aux petits soins: gommage, masque purifiant, crème capillaire, épilation des sourcils et massage au gant de crin, elle en a pour une heure. Roberto le sait. Samedi dernier, il a chronométré.

Devant la porte de la salle de bains, Roberto écoute le doux murmure de l'eau jaillissant du pommeau de la douche. À pas feutrés, il vient saisir son pardessus suspendu au portemanteau du couloir d'entrée, et quitte l'appartement. Personne dans l'escalier. Roberto se glisse dans l'arrière-cour. La nuit est froide, muette. Les façades des maisons se fissurent sous le poids du sommeil. Roberto emprunte une ruelle qui chemine entre un mur lépreux et des garages privés. Il longe la rue du Grand Verger sur une vingtaine de mètres, puis s'engouffre dans une cour bordée de palissades.

La porte de la remise s'ouvre sans bruit. Roberto a pris soin de graisser les gonds lorsqu'il est venu déposer les deux bidons d'essence jeudi dernier : ils attendent sagement dans un coin, cachés sous un vieil imperméable que Roberto s'empresse de revêtir. Il transpire. Un sourire fébrile court sous sa moustache. Depuis les narines jusqu'au menton, celle-ci forme un arc de cercle dont les extrémités plongent volontiers dans le minestrone, telles des mouillettes. Roberto est maigre, peu doué pour les choses sexuelles, mais il plaît aux femmes. Surtout à sa nouvelle épouse. D'ailleurs, grâce aux économies de Monique, Roberto s'est offert une pizzeria décorée de poutres en polystyrène expansé.

Les cuisines du restaurant donnent sur l'arrière-cour. Roberto déverrouille la porte d'accès. Aucun son strident pour en signaler l'ouverture : Roberto a débranché l'alarme en quittant la pizzeria tout à l'heure, à vingt-trois heures. Le contenu des deux bidons se répand dans la cuisine. Roberto tire une boîte d'allumettes de sa poche. Une petite flamme vacille, plonge dans une flaque d'essence. Roberto demeure un instant sur le pas de la porte. Pris dans un nuage de feu, plafond et murs fondent comme du beurre. Roberto veut renifler cette bonne odeur de roussi, s'imprégner du goût fort de plastique fondu. Ça sent l'argent, la grosse indemnité d'assurance, 400 000 francs toutchaud.

À minuit dix, les brigadiers Claudin et Boulard se présentent au domicile de monsieur et madame Danza. Roberto qui ronfle depuis cinq minutes quitte à regret la couette douillette. Monique, elle, est toujours sous la douche. Dans le salon, Roberto écoute le rapport des brigadiers d'une oreille distraite. Incendie foudroyant. Tout a brûlé. Le brigadier Claudin se penche sur son petit carnet.

D'après les premières constatations, on pense qu'il s'agit d'un incendie volontaire, m'sieur Danza.

Roberto entend un faible murmure qui lui parvient depuis la salle de bains : l'eau ruisselle doucement contre le rideau de douche. Roberto jubile. Il pense à son alibi. Pour une fois que Monique lui sert à quelque chose...

Euh... C'est pas tout, m'sieurDanza...

La voix du brigadier Claudin se fait moins nette.

... Les pompiers ont retrouvé quelque chose dans votrepizzeria..

Le crépitement de l'eau contre le rideau de douche a cessé. Assis sur le panier de linge sale, Roberto regarde la chemise de nuit bleu ciel de sa femme posée sur le tabouret de la salle de bains. Le savon est sec ; elle ne s'est même pas douchée. Tout à l'heure, quand Roberto enfilait ses chaussures, elle est sortie en cachette. Empruntant la ruelle étroite puis la rue du Grand-Verger, elle a rejoint Martial, le cuistot du Bel Canto. Roberto ignorait qu'ils s'offraient des confidences tactiles sur une banquette du restaurant, chaque samedi, depuis trois mois.

On doit vous demander de nous accompagner pour identifier les corps... Le brigadier Claudin soupire. C'est pas beau à voir, m'sieurDanza.

Homicide volontaire avec préméditation, Roberto fut arrêté par la brigade de gendarmerie de la commune de Fameck le lendemain du sinistre. À défaut d'un petit pécule, Roberto Dana toucha le maximum : trente ans de prison ferme.

Sophie Loubière, *Cuisine à l'italienne*, 2000

Nouvellesfantastiques

Le Dragon

Le vent de la nuit faisait frémir l'herbe rase de la lande ; rien d'autre ne bougeait. Depuis des siècles, aucun oiseau n'avait rayé de son vol la voûte immense et sombre du ciel. Il y avait une éternité que quelques rares pierres n'avaient, en s'effritant et en tombant en poussière, créé un semblant de vie. La nuit régnait en maîtresse sur les pensées des deux hommes accroupis auprès de leur feu solitaire. L'obscurité, lourde de menaces, s'insinuait dans leurs veines et accélérât leur pouls.

Les flammes dansaient sur leurs visages farouches, faisant jaillir au fond de leurs prunelles sombres des éclairs orangés. Immobiles, effrayés, ils écoutaient leur respiration contenue, mutuellement fascinés par le battement nerveux de leurs paupières. A la fin, l'un d'eux attisa le feu avec sonépée.

Arrête ! Idiot, tu vas révéler notre présence!

Qu'est-ce que ça peut faire ? Le dragon la sentira de toute façon à des kilomètres à la ronde. Grands Dieux ! Quel froid ! Si seulement j'étais resté au château!

Ce n'est pas le sommeil : c'est le froid de la mort. N'oublie pas que nous sommes làpour...

Mais pourquoi, nous ? Le dragon n'a jamais mis le pied dans notre ville!

Tu sais bien qu'il dévore les voyageurs solitaires se rendant de la ville à la villevoisine...

Qu'il les dévore en paix ! Et nous, retournons d'où nous venons !

Tais-toi ! Écoute...

Les deux hommes frissonnèrent.

Ils prêtèrent l'oreille un long moment. En vain. Seul, le tintement des boucles des étriers d'argent agitées, telles des piécettes de tambourin, par le tremblement convulsif de leurs montures à la robe noire et soyeuse, trouait le silence. Le second chevalier se mit à se lamenter.

Oh ! Quel pays de cauchemar ! Tout peut arriver ici ! Les choses les plus horribles... Cette nuit ne finira-t-elle donc jamais ? Et ce dragon ! On dit que ses yeux sont deux braises ardentes, son souffle, une fumée blanche et que, tel un trait de feu, il fonce à travers la campagne, dans un fracas de tonnerre, un ouragan d'étincelles, enflammant l'herbe des champs. À sa vue, pris de panique, les moutons s'enfuient et périssent piétinés, les femmes accouchent de monstres. Les murs des donjons s'écroulent à son passage. Au lever du jour, on découvre ses victimes éparses sur les collines. Combien de chevaliers, je te le demande, sont partis combattre ce monstre et ne sont jamais revenus ? Comme nous, d'ailleurs...

Assez ! Tais-toi !

Je ne le redirai jamais assez ! Perdu dans cette nuit je suis même incapable de dire en quelle année nous sommes !

Neuf cents ans se sont écoulés depuis la nativité...

Ce n'est pas vrai, murmura le second chevalier en fermant les yeux. Sur cette terre ingrate, le Temps n'existe pas. Nous sommes déjà dans l'Éternité. Il me semble que si je revenais sur mes pas, si je refaisais le chemin parcouru pour venir jusqu'ici, notre ville aurait cessé d'exister, ses habitants seraient encore dans les limbes, et que même les choses auraient changé. Les pierres qui ont servi à construire nos châteaux dormiraient

encore dans les carrières, les poutres équarries, au cœur des chênes de nos forêts. Ne me demande pas comment je le sais ! Je le sais, c'est tout. Cette terre le sait et me le dit. Nous sommes, tout seuls dans le pays du dragon. Que Dieu nous protège !

Si tu as si peur que ça, mets ton armure !

A quoi me servirait-elle ? Le dragon surgit d'on ne sait où. Nous ignorons où se trouve son repaire. Il disparaît comme il est venu. Nous ne pouvons deviner où il se rend. Eh bien, soit ! Revêtons nos armures. Au moins nous mourrons dans nos vêtements de parade.

Le second chevalier n'avait pas fini d'endosser son pourpoint d'argent qu'il s'interrompit et détourna la tête. Sur cette campagne noire, noyée dans la nuit, plongée dans un néant qui semblait sourdre de la terre elle-

même, le vent s'était levé. Il soufflait sur la plaine une poussière qui semblait venir du fond des âges. Des soleils noirs, des feuilles mortes tombées de l'autre côté de la ligne d'horizon, tourbillonnaient en son sein. Il fondait dans son creuset les paysages, il étirait les os comme de la cire molle, il figeait le sang dans les cervelles. Son hurlement, c'était la plainte de milliers de créatures à l'agonie, égarées et

errantes à tout jamais. Le brouillard était si dense, cerné de ténèbres si profondes, le lieu si désolé, que le Temps était aboli, que l'Homme était absent. Et cependant deux créatures affrontaient ce vide insupportable, ce froid glacial, cette tempête effroyable, cette foudre en marche derrière le grand rideau d'éclairs blancs qui zébraient le ciel. Une rafale de pluie détrempe le sol. Le paysage s'évanouit. Il n'y eut plus désormais que deux hommes, dans une chape de glace, qui se taisaient,angoissés.

Là ! chuchota le premier chevalier. Regarde ! Oh ! Mon Dieu!

À plusieurs lieues de là, se précipitant vers eux dans un rugissement grandiose et monotone : le dragon.

Sans dire un mot, les deux chevaliers ajustèrent leurs armures et enfourchèrent leurs montures. Au fur et à mesure qu'il se rapprochait, sa monstrueuse exubérance déchirait en lambeau le manteau de la nuit. Son œil jaune et fixe, dont l'éclat s'accroissait quand il accélérait son allure pour grimper une pente, faisait surgir brusquement une colline de l'ombre puis disparaissait au fond de quelque vallée ; la masse sombre de son corps, tantôt distincte, tantôt cachée derrière quelque repli, épousait tous les accidents duterrain.

Dépêchons nous!

Ils éperonnèrent leurs chevaux et s'élancèrent en direction d'un vallon voisin.

Il va passer par là!

De leur poing ganté de fer, ils saisirent leurs lances et rabattirent les visières sur les yeux de leurs chevaux.

Seigneur!

Invoquons Son nom et Son secours!

A cet instant, le dragon contourna la colline. Son œil, sans paupière, couleur d'ambre clair, les absorba, embrasa leurs armures de lueurs rouges et sinistres. Dans un horrible gémissement, à une vitesse effrayante, il fondit sur eux.

Seigneur ! Ayez pitié de nous !

La lance frappa un peu au-dessous de l'œil jaune et fixe. Elle rebondit et l'homme vola dans les airs. Le dragon chargea, désarçonna le cavalier, le projeta à terre, lui passa sur le corps, l'écrabouilla.

Quant au second chevalier le choc fut d'une violence telle, qu'ils rebondirent à trente mètres de là et allèrent s'écraser contre un rocher.

Dans un hurlement aigu, des gerbes d'étincelles roses, jaunes et orange, un aveuglant panache de fumée blanche, le dragon était passé...

Tu as vu ? cria une voix. Je te l'avais dit!

Ça alors ! Un chevalier en armure ! Nom de tous les tonnerres!

Mais c'est que nous l'avons touché!

Tu t'arrêtes?

Un jour, je me suis arrêté et je n'ai rien vu. Je n'aime pas stopper dans cette lande. J'ai lesfoies.

Pourtant nous avons touché quelquechose.

Mon vieux, j'ai appuyé à fond sur le sifflet. Pour un empire, le gars n'aurait pas reculé... La vapeur, qui s'échappait par petits jets, coupait le brouillard en deux.

Faut arriver à l'heure. Fred ! Du charbon!

Un second coup de sifflet ébranla le ciel vide. Le train de nuit, dans un grondement sourd, s'enfonça dans une gorge, gravit une montée et disparut bientôt en direction du nord. Il laissait derrière lui une fumée si épaisse qu'elle stagnait dans l'air froid des minutes après qu'il fut passé et eut disparu à tout jamais.

Ray Bradbury, *Le Dragon*, 1948

Continuité des parcs

Il avait commencé à lire le roman quelques jours auparavant. Il l'abandonna à cause d'affaires urgentes et l'ouvrit de nouveau dans le train, en retournant à sa propriété. Il se laissait lentement intéresser par l'intrigue et le caractère des personnages. Ce soir-là, après avoir écrit une lettre à son fondé de pouvoir et discuté avec l'intendant une question de métayage, il reprit sa lecture dans la tranquillité du studio, d'où la vue s'étendait sur le parc planté de chênes. Installé dans son fauteuil favori, le dos à la porte pour ne pas être gêné par une irritante possibilité de dérangements divers, il laissait sa main gauche caresser de temps en temps le velours vert. Il se mit à lire les derniers chapitres. Sa mémoire retenait sans effort les noms et l'apparence des héros. L'illusion romanesque le prit presque aussitôt. Il jouissait du plaisir presque pervers de s'éloigner petit à petit, ligne après ligne, de ce qui l'entourait, tout en demeurant conscient que sa tête reposait commodément sur le velours du dossier élevé, que les cigarettes restaient à portée de sa main et qu'au -delà des grandes fenêtres le souffle du crépuscule semblait danser sous les chênes.

Phrase après phrase, absorbé par la sordide alternative où se débattaient les protagonistes, il se laissait prendre aux images qui s'organisaient et acquéraient progressivement couleur et vie. Il fut ainsi témoin de la dernière rencontre dans la cabane parmi la broussaille. La femme entra la première, méfiante. Puis vint l'homme le visage griffé par les épines d'une branche. Admirablement, elle étanchait de ses baisers le sang des égratignures. Lui, se déroba aux caresses. Il n'était pas venu pour répéter le cérémonial d'une passion clandestine protégée par un monde de feuilles sèches et de sentiers furtifs. Le poignard devenait tiède au contact de sa poitrine. Dessous, au rythme du cœur, battait la liberté convoitée. Un dialogue haletant se déroulait au long des pages comme un fleuve de reptiles, et l'on sentait que tout était décidé depuis toujours. Jusqu'à ces caresses qui enveloppaient le corps de l'amant comme pour le retenir et le dissuader, dessinaient abominablement les contours de l'autre corps, qu'il était nécessaire d'abattre. Rien n'avait été oublié : alibis, hasards, erreurs possibles. À partir de cette heure, chaque instant avait son usage minutieusement calculé. La double et implacable répétition était à peine interrompue le temps qu'une main frôle une joue. Il commençait à faire nuit.

Sans se regarder, étroitement liés à la tâche qui les attendait, ils se séparèrent à la porte de la cabane. Elle devait suivre le sentier qui allait vers le nord. Sur le sentier opposé, il se retourna un instant pour la voir courir, les cheveux dénoués. À son tour, il se mit à courir, se courbant sous les arbres et les haies. À la fin, il distingua dans la brume mauve du crépuscule l'allée qui conduisait à la maison. Les chiens ne devaient pas aboyer et ils n'aboyèrent pas. À cette heure, l'intendant ne devait pas être là et il n'était pas là. Il monta les trois marches du perron et entra. À travers le sang qui bourdonnait dans ses oreilles, lui parvenaient encore les paroles de la femme. D'abord une salle bleue, puis un corridor, puis un escalier avec un tapis. En haut, deux portes. Personne dans la première pièce, personne dans la

seconde. La porte du salon, et alors, le poignard en main, les lumières des grandes baies, le dossier élevé du fauteuil de velours vert et, dépassant le fauteuil, la tête de l'homme en train de lire un roman.

Julio Cortazar, *Continuité des parcs*, 1963.

BLOG DES ELEVES : ECRITURE COLLABORATIVE DE NOUVELLE REALISTE

URL : <https://annuel2.framapad.org/p/ECRIREUNENNOUVELLE2>

STARS Z

Llla Yakout est devenue veuve il y'a quelques mois,son mari Moulay El Mehdi un ex-militaire décédé en zone sud,à la suite d'un accrochage avec les élément du polissario.Après sa mort,il lui avait laissé deux enfants. Une fille Hassna âgée de quatorze ans et un garçon Khamar âgé de douze ans.Le feu Moulay El Mehdi n'avait pas de grade dans la hiérarchie militaire c'était un simple soldat.

STARS N

Je m'appelle NASSMA,j'ai 18 ans , je suis très ambicieuse et optimistes, j'ai un espoir illimité, je suis blonde et long,avec une taille moyenne et attirante,mais en contrepartie je suis pas très courageuse car la société me m'éprise beaucoup surtout mes camarades de classe a cause du travaille noble de mon père ,celui estr le meilleur père du monde il'est très servicial ,long mais très mince parce qu'il fume beaucoup ,ça c'est le seul défaut de mon père ,il travaille comme un baigneur

FLLOWERS MZ

Un enfant qui ne joue plus, qui reste sans amies , sans soleil , sans oiseaux , sans nature , sans fruit , sans chocolat , sans bonbon , avec juste un peu de lait en poudre un enfant qui n'a pas d'enfance . un enfant de la guerre , c'est le témoin d'une guerre sale et répugnante , lui est des milliers d'autres enfants de cette ville qui se détruit , pleure et se lamente , espère un secours qui ne viendra pas . mon Dieu est ce que cela va cesser un jour?

FLLOWERS MK

Dans mon quartier il existe une famille qui ont avait deux enfants Zakaria et Wafae sont des frères très gentilles ses parents sont encore jeunes la mère a 28ans et le père a40ans ça famille sont ni pauvre ni riche un jour les parents veulent voyager a Rabat à cause de la mort du l'oncle du père dans le route les parents faient un accident qui est très dangereux dand qulque minute le téléphone sonne dans la maison de cette famille Zakaria a répondu a cette appele....

Dans mon quartier il existe une famille qui ont avait deux enfants Zakaria et Wafae sont des frères très gentilles ses parents sont encore jeunes la mère a 28ans et le père a40ans ça famille sont ni pauvre ni riche un jour les parents veulent voyager a Rabat à cause de la mort du l'oncle du père dans le route les parents faient un accident qui est très dangereux dand qulque minute le téléphone sonne dans la maison de cette famille Zakaria a répondu a cette appele....

FLOWERS MK

l'idée de la mort est répétée présente dans les 4 situations, on peut rassembler les 4 situations les 4 histoires dans cette idée de la mort, on peut faire raconter l'histoire de 2 familles qui souffrent de l'absence du père

STARS Z

La pension que percevait la veuve lalla Yakout ne pouvait subvenir au besoin de cette famille sans ressources, Hassna était une fille calme, bien éduquée et excellente élève en classe. Elle a 14 ans a un espoir illimitée, elle est rêveuse et courageuse, elle est blonde, et de taille moyenne avec des yeux bleus, l'absence du père pour les 2 enfants est un problème car une fille a cet âge de l'adolescence a besoin de son père source de protection d'amour et tendresse. Tandis que Khammar son frère était un garçon trop agité dans son comportement .

Flower MK

Zakaria a répondu a cet appel ; un silence à propos la maison la soeur Wafae a posé des questions à son frère mais il ne répond pas elle a pris le téléphone de la main de son frère pour savoir ce qui se passe et cria d'une voix forte et elle dit non c'est pas vrai mes parents non et elle a commencé de pleurer après la cérémonie du funérail des parents tout le monde sont rentrés à son maison et aussi sa famille.les deux frères restent seuls et après quelques jours son oncle est arrivé pour diviser l'héritage il a pris tout les propriétés des frères et aussi leur maison .les frères restent dans la rue sans abris dans la première histoire on parle de la vision de la société sur la femme veuve et dans l'autre histoire on va parler la souffrance des enfants orphelins dans notre société

stars z

commentaire

je propose de commencer à écrire ma situation et après on fait un connecteur pour passer à la situation de Meryam

Hajar

commentaire

une bonne idée d'écrire la nouvelle en 2 histoires, elles ont la même idée

flower MZ

L'enfant que je présente dans ma situation pourrait être le personnage Lkhmar le fils de la femme veuve .il est agité révolté comme dans la description de stars Z

j'ai fait une recherche sur google et j'ai trouvé des exemples des enfants qui sont des victimes de la guerre .histoire réelle

hajar

je trouve que la recherche en ligne sur google va nous aider pour enrichir notre histoire et un élément réel à notre nouvelle ;par exemple l'histoire du soldat hamid lebéne un soldat capturé par le Polisario et mort dans les camps de Tindouf .on a pris des idées pour l'ajouter dans notre nouvelle le traducteur en ligne Reverso est un avantage _on a cité des événements réels comme dans la traduction proposée

stars Z

plan de travail ;

la mère incapable de cerner et de contrôler l'éducation de son fils

la vie de l'alcool et de hachiche et de la drogue ;c'est la délinquance de Lkhmar

Hassna toujours seraine et calme malgré les problèmes .elle est un soutien moral pour sa mère

Hassna est devenue une médecin et elle va guérir son frère qui est malade à cause de la drogue

NOUVELLE A ENIGME CRIMINELLE

Tableau récapitulatif de la séquence

ou comment construire ensemble une nouvelle policière qui aurait pour cadre un milieu professionnel choisi par l'élève, suivant ses centres d'intérêt.

Projet de classe ⇒ réalisation d'un recueil de nouvelles policières avec illustrations.

Objectifs ⇒ réaliser un travail d'écriture prenant en compte les attentes des élèves en s'appuyant sur :

Les critères du roman policier

Des contraintes d'écriture :

le déroulement d'une journée de travail (chronologie des activités observées lors de sortie ou stage)

La réalité d'un métier, même partielle (en relation avec ce que les élèves ont déjà accompli dans les domaines professionnels ; travail sur les représentations)

Le recueil de nouvelles pourra être diffusé par le journal du lycée, le site Internet du lycée, ou tout autre voie. L'étude de la nouvelle policière se fera en classe entière. Le choix de la nouvelle à étudier est à faire par le prof. Suivant le niveau de la classe, on jouera sur la transférabilité. / L'écriture se fera en groupe.

Séances et problématiques	objectifs	outils	activités	Préparation de la prochaine séance
<u>Séance 1</u> : Présentation de la séquence	- mettre en place un projet commun participant à la découverte professionnelle. - présenter les contraintes d'écriture.	- fiche de début d'année de l'élève (projet professionnel envisagé)	-Renseigner le questionnaire	Lire le début de la nouvelle étudié en classe. « <i>la crinière du lion</i> » Conan Doyle
<u>Séance 2</u> : Le décor et le crime	Comment plante-t-on le décor ? La découverte du crime Transfert entre la nouvelle et le milieu pro choisi	Le début de la nouvelle	-Questions réponses Révision des temps (imparfait/ passé simple)	Réfléchir à une intrigue.
<u>Séance 3</u> :	1 ^{ère} étape de	Les cours, les	Les élèves se regroupent par	Lire la suite

Ecrire le début de la nouvelle	l'écriture Décor jusqu'à la découverte du crime	renseignements sur le milieu physique où se déroule l'activité	centre d'intérêt de métier. Remplir la fiche des métiers	de la nouvelle
<u>Séance 4 :</u> La scène du crime : les première hypothèses	Le principe de la déduction	La nouvelle, 2 ^{ème} partie	-révision des temps Construction de la formule si+imparfait+conditionnel	
<u>Séance 5 :</u> Ecrire la scène de crime	Proposer un brouillon propre en vue d'une correction par le professeur	-les cours et documents pouvant servir à l'écriture de la nouvelle	-Ecriture	Lire la suite de la nouvelle
<u>Séance 6:</u> Mener l'enquête : vérifier les hypothèses.	Mener un interrogatoire Maîtriser le dialogue	La nouvelle Exercices sur le dialogue	Questions réponses La fausse piste : comment fait-on pour orienter les lecteurs sur un coupable possible ?	Réfléchir à la fausse piste
<u>Séance 7:</u> Comment valoriser l'ensemble des nouvelles ? Partie 1	Finaliser ce qui est déjà écrit	Traitement de texte	Par groupes : - saisir son récit sur informatique (polices d'écriture)	Lire la fin de la nouvelle
<u>Séance 8:</u> Trouver le coupable	Comment est démasqué le coupable ? Argumentation Mise en relief du mobile	La nouvelle	Questions réponses Les liens logiques Relier les idées pour que le lecteur suive la progression du locuteur	Réfléchir à la fin de la nouvelle

<u>Séance 9</u> Ecrire la fin de la nouvelle De la fausse piste à la découverte du meurtrier	Proposer un brouillon propre en vue d'une correction	Les cours	Ecriture	Réfléchir à une la 1ère et 4ème de couverture
<u>Séance 10:</u> Comment valoriser l'ensemble des nouvelles ? Partie 2	Finaliser la nouvelle	Traitement de texte	Par groupes : - saisir son récit sur informatique (polices d'écriture...) Rédiger 1ère et 4ème de couverture	Lire la fin de la nouvelle

Ce travail est à faire en étroite collaboration avec les heures de module dp6. On fera rechercher sur les fiches de l'Onisep (Site Internet ONISEP www.onisep.fr/ + fiche des métiers), les renseignements utiles à l'écriture de la nouvelle.

Le professeur d'arts appliqués peut aussi participer à l'élaboration des couvertures. Les professeurs d'enseignement « pro » pourront répondre aux questions d'ordre technique, (si le domaine choisi correspond à la spécialisation du professeur).

Le métier que j'ai choisi pour servir de support à ma nouvelle :.....	
(missions, responsabilités...)	
Décris une activité effectuée en fonction du moment de la journée déterminé ensemble (matinée, midi, après-midi ou soir) :	
Qualités nécessaires pour exercer ce métier :	
Quelle(s) formations(s) exige ce métier ?	
Les avantages liés au métier :	
Les inconconvénients liés au métier :	
Vocabulaire spécifique lié à l'exercice du métier (ou à une activité précise)	
Lieux (ou pays, région(s) ...) dans lesquels le métier est souvent pratiqué :	
Outils ou matériels utilisés dans l'exercice du métier :	

Mon scénario :

Qui mènera l'enquête ? :

Invente lui un nom :

Nomme les personnages qui interviendront dans l'histoire (meurtrier, complice, victime, témoins...)

.....

Quelle sera la fausse piste ? Pourquoi le lecteur va-t-il croire à la possible culpabilité de ce personnage ?

.....

Qui est le meurtrier ? Quel est son mobile ?

.....

Quels aspects du métier vont servir la nouvelle ? (utilisation de machines...)

.....

Comment mon histoire se termine-t-elle, quelle est la situation à la fin du récit ?

.....

.....

Eléments d'appréciations	 très satisfait (ou très satisfaisant-e)	 intéressé (intéressant-e)	 un peu perdu (déboussolant-e)	 insatisfait (insatisfaisant-e)
1. Compréhension de l'histoire				
Nous avons apprécié cette histoire et nous sommes...				
La longueur totale de la nouvelle nous semble...				
Après avoir découvert le meurtrier, nous sommes...				
La présentation (mise en page) nous a rendus...				
2. La découverte professionnelle :				
La nouvelle nous a fait découvrir un métier ou un aspect d'un métier que nous avons trouvé...				

L'utilisation du vocabulaire (mots techniques) a été faite de manière...				
3. L'imaginaire				
L'ambiance du récit (sons, lumière, sentiments...) correspond au moment de la journée de manière...				
Par rapport aux personnages et aux lieux, nous sommes...				
4. autres critères ou remarques non signalés (ce que vous pourriez ajouter à ce bilan)				
.....				

SIMULER UN VOYAGE POUR UNE ECRITURE CREATIVE

TEST



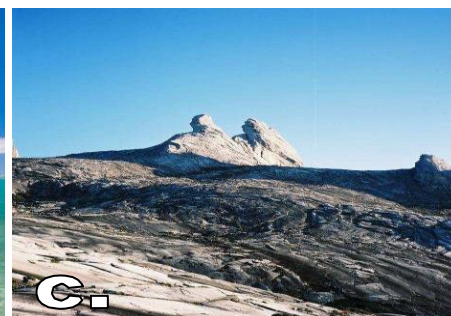
QUEL VOYAGEUR ETES-VOUS ?



Choisissez la photo qui symbolise le mieux les vacances pour vous:

Quand vous partez en voyage, quel est pour vous le compagnon indispensable ?

Votre brosse à dents



Votre guide de voyage
Votre appareil photo
Votre porte-monnaie
Votre trousse à pharmacie



Votre départ
Vous voyagez seulement avec un bagage à main et un sac à dos;
Vous arrivez au dernier moment à l'aéroport;

Vous arrivez longtemps à l'avance pour avoir les meilleures places dans l'avion;
 Vous ne voulez pas faire la queue tranquillement et vous cherchez à passer devant les autres;
 Vous êtes particulièrement agité avant le départ et vous perdez toujours quelque chose;

On vous offre de partir tout de suite sans réfléchir. Vous choisissez:

a. la lune	b. Venise	c. une île	d. Disneyland	e. Vous êtes bien où vous êtes, vous préférez rester chez vous.
				

Pour vous, le voyage idéal se fait:

seul;
 en couple;
 avec votre meilleur(e) ami(e);
 en famille;
 avec un groupe d'amis proches;

Quand vous préparez votre voyage:

Vous achetez au moins 3 guides de voyage et un manuel pour apprendre la langue du pays;
 Vous achetez un appareil photo et de nombreux cadeaux pour les enfants du pays;
 Vous laissez votre agent de voyages organiser tout pour vous;
 Vous préparez votre valise 10 jours avant le départ;
 Vous faites une liste des affaires à emporter;

Si vous étiez une fleur, vous seriez une fleur:

de montagne;
 de campagne;
 de sous-bois ;
 de jardin ;
 du désert ;

En ce qui concerne les grandes villes modernes, vous préférez:

a. Singapour pour ses magasins	b. Sydney pour ses plages	c. New York pour ses gratte-ciel	d. Paris pour ses musées	e. Rome pour son architecture
				

Vous adorez:

prendre des bains de minuit;
marcher au clair de lune;
faire la sieste;
manger;
jardiner;

Vous avez 10 jours pour découvrir un pays. Que faites-vous?

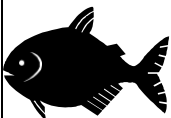
Vous rejoignez un tour organisé qui traverse 15 villes en 9 jours;
Vous vous faites votre propre itinéraire et vous le respectez scrupuleusement;
Vous avez une idée au départ, mais après 2 jours vous abandonnez tout, vous partez à l'aventure;
Vous préférez vous laissez guider par le hasard;
Vous n'aimez pas prévoir ce que vous ferez demain

a. dans un grand hôtel ; c'est cher mais au moins le confort est garanti, et c'est toujours bien situé !	b. dans une petite auberge bon marché : pourquo dépenser des fortunes ? Après tout, il ne s'agit que de dormir !	c. dans des chambres d'hôtes : rien de tel que de dormir chez l'habitant pour apprendre à connaître une région ou un pays...	d. dans un château ou un vieux manoir reconverti en hôtel pour mêler le confort à l'histoire et revivre les charmes du passé...	e. dans le compartiment couchettes d'un train de nuit : rien de tel pour économiser à la fois du temps (le temps passé dans les transports) et de l'argent (le prix d'une chambre d'hôtel) !
				

Vous préférez dormir:

Pour vous plaire, il vaut mieux vous emmener dans un restaurant:
trois étoiles au Guide Michelin;
fréquenté par des stars;
de vraie cuisine du terroir ;
ambiance romantique, lumière tamisée, musique douce;
qui ne paie pas de mine mais où on mange bien;

Si vous étiez un animal, vous seriez plutôt:

a. un félin	b. un poisson	c. un oiseau	d. un insecte	e. un reptile
				

Vous arrivez à l'hôtel, le réceptionniste ne retrouve plus votre réservation et l'hôtel est plein:

vous faites un scandale et exigez réparation ;
 vous demandez au réceptionniste de vous recommander un autre hôtel et de s'assurer qu'il y reste une chambre libre;
 vous regardez les bonnes adresses dans votre guide de voyage;
 vous faites une réservation pour le lendemain et allez passer la nuit dans le petit hôtel voisin;
 vous ne faites jamais de réservation;

Dans votre hôtel il y a des gens qui font beaucoup de bruit quand ils rentrent
 Vous mettez vos boules Quiès. Vous l'aviez prévu;
 Vous allez les voir et leur demandez de prendre un verre;
 Vous tapez dans les murs et vous les insultez;
 Vous allez vous plaindre à la direction;
 Rien;

Le voyage de vos rêves:
 un tour du monde à vélo;
 une croisière dans le Pacifique;
 un tour d'Europe des musées, châteaux et églises;
 un voyage dans l'espace ;
 la découverte d'une région sauvage encore ignorée des touristes
 Votre budget:
 Vous économisez plus de six mois pour prévoir un budget que vous tiendrez au centime près;
 Vous achetez le moins cher, et le moins possible à l'avance et vous vous débrouillez dans le pays;
 Vous comptez travailler sur place pour payer votre voyage;
 Vous partez avec beaucoup d'économies au cas où...;
 Vous n'emmenez jamais d'espèces mais seulement des Travellers Chèques.

Pour vous, qu'évoque cette photo?

L'ennui
 Le repos
 La tranquillité /sérénité
 Le temps qui passe
 Un moment de détente avant un bon bain



Quel titre donneriez-vous à cette photo?

Liberté
 Vitesse
 Danger
 Evasion
 Jeunesse



Quelle photo choisiriez-vous pour illustrer le verbe « S'AMUSER » ?



FIN

TEST -RESULTATS

QUEL VOYAGEUR ETES-VOUS ?



QUESTION	a.	b.	c.	d.	e.
1	♥	♦	♣	♠	♦
2	♠	♣	♥	♦	♦
3	♠	♣	♦	♦	♦
4	♣	♥	♠	♦	♦
5	♥	♦	♠	♦	♣
6	♣	♥	♦	♦	♣
7	♣	♠	♣	♦	♥
8	♦	♠	♣	♥	♥
9	♣	♥	♦	♦	♣
10	♦	♣	♠	♥	♠
11	♦	♠	♥	♦	♠
12	♦	♣	♠	♥	♣
13	♥	♠	♦	♣	♣
14	♦	♥	♣	♠	♠
15	♣	♠	♦	♦	♥
16	♠	♦	♥	♣	♣
17	♣	♠	♠	♥	♦
18	♣	♠	♥	♥	♦
19	♥	♣	♦	♠	♥
20	♣	♠	♠	♥	♦

Vous avez un maximum de ♣

"EXPLORATEUR"

Vous êtes toujours en forme et faites les choses avec passion. Anticonformiste, curieux, vous aimez tout ce qui vous sort de votre ordinaire. Vous n'avez peur de rien. Infatigable, vous êtes toujours en activité. Vous privilégiez l'impulsion sur l'organisation rationnelle. Vous êtes réceptif(ive) à toute nouvelle idée, à tout nouveau projet. Tout ce qui change de vos habitudes, vous attire irrésistiblement. On aime votre entrain, votre gaieté et votre manière de mettre tout le monde à l'aise. Pour vous, un voyage c'est d'abord une grande aventure : il faut que ça bouge. Voyageur(-euse) hyperactif(-ive) et physique, vous voyez le voyage comme un jeu. Meticuleux(-euse) dans vos préparatifs, vous êtes toujours bien équipé(e). Vous recherchez les sensations fortes. Vous pouvez marcher dix heures dans la jungle, juste pour voir un paysage que personne d'autre n'a jamais vu. Si la mer est agitée, vous n'hésitez pas à y aller quand même alors que les autres resteront au port. Vous ne voyagez jamais seul mais toujours avec une vraie banded'aventuriers.

Vous avez un maximum de ♥

"ETHNOLOGUE"

On vous connaît comme quelqu'un de doux, de calme et de sensuel. Vous aimez assez le silence et la solitude. Vous êtes doté d'un tempérament parfois nostalgique. Vous savez vous adapter à votre entourage et votre environnement. Vous vivez pleinement votre quotidien et il ne vous lasse pas. Mais si l'occasion se présente au bon moment, vous vous laissez tenter par l'aventure. Vous aimez laisser faire le hasard. Bien souvent, il vous sourit. Vous ne regrettez jamais l'imprévu car il cache toujours une bonne surprise. Vous aimez partager, échanger, passer de bons moments en compagnie des autres, mais sans jamais perdre votre identité. Vous voulez apprendre de vos voyages, découvrir de nouvelles cultures. Vous partez vous promener sans plan de la ville où vous vous trouvez : c'est selon vous le meilleur moyen de sortir des itinéraires touristiques et de voir comment les gens vivent vraiment. Vous pouvez passer des heures à marcher dans les rues pour y voir ce que les autres voyageurs ne regardent pas. Vous revenez avec de belles photos qui sont avant tout des souvenirs que vous chérissez.

Vous avez un maximum de ♦

"TOURISTE"

Fragile, craintif(ive) et timide... C'est tout vous ! Méfiant(e), vous avez du mal à voir les choses en grand. Vous n'aimez pas trop les innovations, les changements, les improvisations. Vous avez vos habitudes, vos méthodes, un planning que vous vous êtes fixé une bonne fois pour toutes. Vous avez besoin de connaître un minimum avant de partir. Vous entretenez vos petits plaisirs quotidiens en les savourant avec délice. Et du coup, vous êtes ravi de faire ce qui ennueie les autres. Vous dégagez un sentiment de quiétude et de bien-être qu'on vous envie parfois. Vous savez montrer un certain détachement face aux événements. Pour vous un voyage réussi doit donner le maximum de dépaysement sans perte de temps. Vous détestez l'imprévu et gardez le programme de votre circuit à la main, pour vérifier que vous ne ratez rien. Voyageur organisé et méthodique, vous collectionnez les destinations et les souvenirs. Vous vous faites photgraphier devant chaque monument et rapportez plein de petits cadeaux qui témoignent auprès de vos amis de votre belle aventure. Toujours exigeant sur le confort et la qualité de l'alimentation, vous ne vous laissez pas tenter par la cuisine locale. Vous détestez avoir le sentiment de payer trop cher : bien marchander les prix des artisans locaux fait partie des plaisirs du voyage.

Vous avez un maximum de ♠

"ROUTARD"

D'une nature chaleureuse, joviale et très communicative, vous êtes de ces êtres qu'on ne peut ni négliger, ni manquer de remarquer. Vous avez besoin des autres car c'est au milieu d'eux que vous vous sentez bien. Vous êtes un(e) voyageur(-euse) au long cours. A vous les régions les plus éloignées, les grands voyages à petit budget : l'essentiel est de partir, longtemps. Fuyant les circuits balisés du tourisme classique, vous aimez partir sans trop de préparation pour goûter le piment de l'imprévu. Les "galères" ne vous font pas peur, vous saurez les résoudre avec astuce et humour. Vous suivez vos envies et n'hésitez pas à modifier votre programme en fonction des informations que vous échangez avec d'autres routards. Vous n'aimez pas ni magasins de souvenirs ni visiter des musées. Vous prenez le temps de rêver. Vos voyages lointains sont aussi des voyages intérieurs.

Entretiens individuels formateurs

Sujet : dispositif de formation

Questions :

Réponses, il y a plusieurs thèmes

- Contraintes/obstacles mise en œuvre du dispositif
- Partir des besoins des apprenants
- Professeur transmetteur ou médiateur
- Séparation de gestion/planification/évaluation
- Transmission vs. co-construction par les stagiaires

Thèmes	Occurrence	comportement	intensité	orientation	Remarques particulières
Contraintes/obstacles mise en œuvre du dispositif	1 1 1 1 1		0 + 0 + +	+ - + - +	+ Liberté du formateur 1 1 1 - Justifie le respect des orientations officielles 1 1
Partir des besoins des apprenants	1 1		0 0	+ +	- Adaptation du dispositif (atelier en +)
Partir des attentes des apprenants	1		0	+	

Séparation de gestion/planification/évaluation					
Ajustement de la pratique/supports	1 1		0 +	+ +	- Mettre en adéquation organisation et niveau du groupe - Les supports ne sont pas le Coran
Transmission vs. construction (accompagnement)	1 1		0 0	- +	- le formateur organise le cours et choisit les supports - les stagiaires sont actifs dans les ateliers
Passage à un autre thème	1 1		0 0		- Evitement du thème précédent - Justification de l'efficacité
Efficacité de la formation	1		+	+	- Elle a conscience de la relativité de l'efficacité de la formation (70%)
					-

C - ANALYSE DE L'ENTRETIEN DE GROUPE -

C.1. - OBJECTIFS -

Ils étaient de :

- compléter la première analyse faite immédiatement dans un but d'évaluation et de régulation du système (1) afin d'obtenir des données qui permettent d'affiner l'analyse informatique des réponses aux questionnaires.
- mettre en place une typologie des apprenants et de leurs stratégies d'apprentissage qui nous donne les moyens de mieux remplir notre rôle de conseil.

C.2. - METHODOLOGIE -

Après avoir organisé l'entretien de groupe (2), les échanges ont été transcrits intégralement.

Les thèmes qui apparaissaient ont été répertoriés avec un numéro (3) (4).

Des fiches ont été établies pour chaque participant avec pour chaque thème :

- les prises de paroles sur ce thème, accompagnées d'une note pour l'intensité de cette prise de parole (de 1 à 3) et d'une marque pour sa direction par rapport aux options du système d'apprentissage (- O +).

L'autre partie de la fiche contenait des notes sur l'attitude de l'apprenant et des condensés de ses interventions les plus marquantes.

Il était prévu de faire deux analyses :

- une individuelle afin de situer chacun des participants dans une catégorie ou de définir ce qui ne permettait pas de les classer.
- une globale pour étudier le comportement de groupe.

(1) - cf. I.F. - p. 54 et svtes.

(2) - cf. I.E. - p. 45 et svtes.

(3) - cf. l'ouvrage de L.BARDIN - L'ANALYSE DE CONTENU - Paris - PUF - 1977.

(4) - cf. annexe 26.1 et 2.

Outre l'attitude face au thème abordé, avec comme indicateur l'intensité et la direction, ont été également pris en compte :

- les contradictions du discours des participants (exemple : la grammaire est utile, ... je ne m'en sers pas).
- ce que nous savions des apprenants (exemple : une stagiaire dit n'avoir rien compris lors de la première séance. D'après nos observations, elle avait été celle qui comprenait le mieux dans son groupe. Son attitude peut provenir de ce qu'elle ne se satisfait pas de l'essentiel).
- le nombre de prises de paroles permet de séparer les apprenants aventureux de ceux qui sont le plus réservés.
- par contre, la récurrence d'un même thème chez un apprenant ne nous apparaît pas un critère révélateur dans un entretien de groupe semi-directif, où il est arrivé que l'animateur relance le débat sur un thème déjà abordé : ce qui est révélateur, c'est la direction de chaque prise de parole.

Il est clair que cette analyse dépend des attitudes des apprenants et de leurs déclarations sur la façon dont ils travaillent et non de l'observation de leur apprentissage (il en va de même pour le traitement informatique). Il serait faux de dire que nous n'avons pas observé comment les apprenants procédaient : il ne nous était pas possible, cependant, de garder suffisamment d'enregistrements pour établir une classification rigoureuse, mais nous nous sommes néanmoins servi de ces observations pour comprendre ce que disaient les apprenants. Exemples :

Dans un test audio-oral, on entend : " I think that's the right way ", certains apprenants répondent : " Yes! " "Yes, it is ", " Yes, that's the right way ", d'autres disent : " Yes, it's the good way ". Cette réponse témoigne, soit d'une traduction volontaire, soit d'une analogie avec le Français sans qu'il y ait de traduction à proprement parler. En tout cas, il n'y a pas eu observation du phénomène global en Anglais.

Nos tests révèlent également que certains apprenants se " bloquent " sur les mots alors que le contexte impose un sens au message. Les apprenants nous disent qu'ils manquent de mots alors qu'il s'agit d'une erreur de stratégie.

<u>- Participant n° 1 -</u>		(1)
<u>Thème</u>		
01	X 1 0	
02	X 2 +	
05	X 2 +	
06	X 1 +	
	X 1 +	
07	X 1 +	
	X 2 +	
08	X 2 +	
24	X 2 +	

<u>- Participant n° 2 -</u>	
01	X 2 -
07	X 2 -

- (1) - voir liste des thèmes et code en annexe 26.

x = 1 prise de parole.

1,2 ou 3 = intensité.

+,0,- = direction par rapport aux options du système, cf.p.181.

- voir un exemple du travail fait sur la transcription en annexe 26.2.

C.3. - ANALYSE PAR INDIVIDU -

Pour chaque étudiant, le commentaire faisant face au tableau (1) est un condensé de la fiche (2), du tableau lui-même et de ce que révélait la bande vidéo sur l'attitude physique du participant.

Exemples : - le participant n° 1 parle posément (intensité 1).
- le participant n° 10 est enthousiaste (intensité 3, direction +), il doit apprendre grâce à la dynamique de l'échange (thème 05, repris 5 fois, direction +).
- le participant n° 11 est timide (voix inaudible sur la bande), reprise 4 fois du thème de la gêne (06) de façon négative.

- Participant n° 1 -

Il s'agit d'un étudiant plus âgé que la moyenne. Il n'intervient que neuf fois, de façon spontanée, calmement et posément. Il paraît observateur puisque ses réflexions sont toujours opportunes mais il n'est pas prodigue en paroles.

Le système l'a surpris au début, surtout les simulations, mais il avoue que si " on joue le jeu ", on apprend.

Toutes ses interventions vont dans le sens du système mis en place. Les prises de position sur les thèmes suivants : dynamique de l'échange, gêne, authenticité, aspect concret de l'enseignement, importance de l'essentiel et non du détail, permettraient de le classer parmi les globalistes. Néanmoins, il ne donne que peu de détails sur sa façon de travailler.

- Participant n° 2 -

Cet étudiant n'intervient que deux fois de façon audible ; il a été chaque fois sollicité par le meneur de jeu. Ce qu'il dit va dans le sens contraire des options du système. Il estime artificiel de parler anglais à des français et il a éprouvé de la lassitude à la longue.

(1) - Il a paru plus simple de ne pas mettre les tableaux en annexe afin de pouvoir se référer à la liste des thèmes elle-même en annexe 26.

(2) - cf. II.C.2. - p. 62.

- Participant n° 3 -

Thème

01	X 2 -
03	X 2 +
04	X 1 + X 2 +
05	X 2 + X 2 +
06	X 2 0
08	X 2 +
11	X 2 + X 2 +
16	X 3 +
18	X 3 +
25	X 1 +
31	X 1 +

- Participant n° 4 -

01	X 1 -
02	X 2 +
05	X 2 +
08	X 2 0
22	X 2 +
30	X 2 + X 2 0
31	X 2 -

Il est impossible de le classer dans une catégorie mais il est clair qu'il n'a pas trouvé sa place dans le groupe. Derrière son sentiment d'artificialité et de lassitude (tout à fait légitime) se cache, sans doute, le refus de se prendre en charge dans un échange (en Anglais ou en Français) ou celui de s'intégrer à un groupe.

- Participant n° 3 -

Il s'agit d'un étudiant dont les 14 prises de parole, spontanées, bien réparties au cours de l'entretien, témoignent d'un intérêt certain pour le système (dont il partage les options, sauf en ce qui concerne les documents écrits dont il ne voit pas vraiment l'intérêt).

Sa manière de parler de la compréhension orale et du vocabulaire montrerait qu'il s'agit plutôt d'un globaliste, d'autant qu'il affirme préférer à tout un échange authentique et spontané avec des anglophones. Il penserait, cependant, que les vrais débutants auraient besoin de grammaire : opinion personnelle ou reflet des systèmes précédents ?

- Participant n° 4 -

Il prend peu la parole, mais en général dans le sens du système. Il fait preuve d'une assez grande agressivité vis à vis de l'Institution, ce qui l'amène à s'étonner de voir qu'une telle U.V. ait pu être ouverte. Il y a, chez lui, le désir de choquer, plus que de participer (ainsi, il dit, ce n'est pas nécessairement faux, que les apprenants sont plus motivés quand ils sont dans les groupes du responsable de l'U.V., ce qui suscite un tollé général).

Il est difficile de le classer, bien que ses interventions sur le vocabulaire et les documents écrits laissent penser qu'il s'agit d'un sérialiste, car son opposition entre l'enseignement pratique de l'U.V. et la culture générale témoignerait qu'il n'a pas su se libérer des jugements traditionnels d'un enseignement qu'il conteste. Il peut, de ce fait, avoir une attitude sérialiste sans l'être.

- Participant n° 5 -

Thème

01	X 2 -
06	X 2 +
17	X 2 - X 1 +
18	X 2 -
25	X 2 -

- Participant n° 6 -

01	X 1 - X 1 - X 1 - X 1 -	17	X 2 +
03	X 2 - X 1 0 X 2 - X 2 0	18	X 1 - X 2 +
04	X 3 - X 3 + X 1 +	20	X 1 +
05	X 1 + X 1 + X 2 + X 1 - X 2 +	22	X 1 + X 1 + X 2 + X 1 - X 3 +
06	X 1 - X 1 + X 3 + X 1 + X 1 +	29	X 2 + X 1 + X 1 +
07	X 1 -	33	X 3 +
10	X 2 -		
12	X 1 + X 1 + X 1 +		

- Participant n° 5 -

Cet étudiant intervient peu (ce n'est pas par manque d'intérêt, puisqu'il a participé au montage de présentation de LG O6) ; il se contredit parfois.

Faire des fautes sans être repris le débloque mais le gêne également. Il en fait en français, qu'il ne reprend pas. Ce n'est pas un bon observateur.

Lui aussi a été mal à l'aise dans les sketches au début, puis les a appréciés. Il regrette, néanmoins, l'absence de grammaire.

Il ne semble pas avoir vraiment confiance en lui ; sa voix n'est pas assurée et, de ce fait, son besoin de grammaire peut dissimuler son manque d'assurance plus qu'il ne révèle son mode de travail. Il appartient à ceux qui sont séduits par le système mais ne s'y sentent pas vraiment à l'aise.

- Participant n° 6 -

Cette stagiaire adulte participe très activement à l'entretien, la plupart du temps dans le sens du système. Vraie débutante, elle a été très gênée par l'hétérogénéité du groupe, ce qui ne l'a pas empêché de manquer très souvent sans compenser le retard pris, ce qui ne pouvait qu'augmenter sa gêne ! ... Elle ne paraît pas être une personne mal à l'aise dans un groupe.

Ses propos inciteraient à la classer dans les versatiles car, sur le plan de la compréhension, elle procéderait à la fois globalement et par étapes et elle semble avoir besoin de notions de grammaire pour mieux se repérer.

L'authenticité n'est pas son problème (elle est prête à inventer un horaire plutôt que de le chercher malgré l'évaluation que permet l'emploi réussi d'un document authentique). Il semblerait que sa vision assez juste du système ne soit pas accompagnée d'une réflexion à long terme, ce qui donne à ses propos une impression d'incohérence qui a été relevée une fois par le participant n° 13. Elle s'intègre facilement dans un groupe ; elle perçoit sans peine les effets positifs de la dynamique de l'échange.

- Participant n° 7 -		- Participant n° 8 -	
Thème		Thème	
01	X 1 +	01	X 1 0
02	X 1 0		X 3 -
	X 1 0	02	X 3 +
03	X 1 -	03	X 3 0
	X 1 -		X 3 +
04	X 1 0		X 3 +
05	X 2 +	05	X 2 +
06	X 2 +		X 1 0
	X 2 +		X 2 +
	X 1 0		X 2 +
	X 1 +		X 2 +
07	X 2 +	06	X 2 0
10	X 1 +	08	X 2 +
11	X 2 +	09	X 2 -
	X 2 +	10	X 2 +
	X 2 +	12	X 1 +
	X 1 +	13	X 2 -
18	X 1 +		X 2 -
	X 1 +		X 2 -
	X 1 +		
22	X 1 +	18	X 2 -
	X 1 +	21	X 2 +
24	X 1 +	22	X 2 -
25	X 1 +		X 2 +
	X 1 0		X 2 +
28	X 1 0	25	X 3 0
29	X 1 0	29	X 2 +
	X 1 +		
30	X 1 +	30	X 2 -
			X 2 -

- Participant n° 7 -

Un grand nombre de prises de parole, bien réparties, spontanées, dans le sens du système. On remarque, néanmoins, une conception divergente sur le mélange des " niveaux " (exprimée à deux reprises). C'est un étudiant mesuré dans ses propos (intensité 1, en général) mais qui exprime les idées les plus originales.

Il a le sens de l'imprégnation globale progressive avec assimilation de l'essentiel ; pour lui, on ne saurait être exhaustif dans un tel système. S'il comprend que la grammaire n'est pas nécessaire sous sa forme traditionnelle, elle lui paraît utile pour des débutants. Il avoue que le travail en binôme puis en groupe lui a permis de se sentir plus à l'aise. Les conseils de travail qu'il donne aux autres laissent à penser qu'il s'agit d'un globaliste.

- Participant n° 8 -

Il s'agit d'un vrai débutant, comme le numéro 6. Il intervient souvent, parfois énergiquement, pour défendre le système. Pourtant, tout ce qu'il dit ne va pas dans le sens du système, en particulier en ce qui concerne la mémorisation. Il semble qu'il procède par effort conscient. De plus, il attend une certaine directivité de la part de l'enseignant, non point tant pour faire cours que pour créer efficacement des situations où l'apprenant puisse s'exprimer.

Ses propos permettent de penser que c'est un sérialiste qui analyserait ce qu'il observe ; son analyse ne se ferait pas en termes de grammaire/traduction mais en termes de communication. Il observe beaucoup et analyse correctement. Sa défense du système est appréciable car on pourrait penser qu'il favorise plus les globalistes.

Sa conception du travail, liée à l'effort volontaire, reste très traditionnelle mais elle est appliquée correctement ; cela explique qu'il soit de ceux qui ne se satisfont pas d'un emploi purement incidentel des documents écrits. Pour lui, input = output, tout doit s'apprendre et se mémoriser. Ce n'est pas possible avec des documents authentiques : il est un peu déçu. Sa déception n'est pas un handicap ; elle l'est chez d'autres où elle prouve l'influence parfois néfaste d'autres systèmes d'enseignement.

- Participant n° 9 -		- Participant n° 10 -	
Thème		Thème	
01	X 2 -	02	X 2 +
	X 2 -	04	X 1 +
02	X 2 +		X 2 +
03	X 2 -	05	X 2 +
	X 2 -		X 1 +
	X 2 -		X 3 +
06	X 3 -		X 3 +
			X 2 +
10	X 2 -	06	X 2 +
	X 2 -		X 2 0
19	X 2 -	08	X 2 +
22	X 2 -	11	X 2 +
25	X 2 -	13	X 2 +
29	X 3 -	14	X 2 +
			X 3 +
			X 3 +
		16	X 2 +
		17	X 2 +
		22	X 3 +
			X 3 +
		24	X 2 +
		25	X 1 +
			X 1 +
		29	X 2 +
			X 2 +
			X 3 +
		30	X 2 +

- Participant n° 9 -

Toutes les interventions de ce stagiaire vont dans le sens contraire d'un système qu'il estime valable. Il lui arrive de s'exprimer avec beaucoup de vigueur mais toujours dans une langue à la limite de la correction grammaticale. Il hésite et se répète, ce qui prouve qu'il est mal à l'aise et, de plus, mauvais observateur. Il souhaite qu'on le force à parler mais pense avoir besoin de " mots " avant de pouvoir le faire. Les documents authentiques écrits sont une perte de temps pour lui mais ce qui le préoccupe le plus est sa mauvaise intégration dans le groupe. Dans la mesure où ses problèmes sont, en partie, d'ordre psychologique, il est impossible de le classer dans une catégorie. Son échec est cependant le nôtre. Il aurait fallu, dès le départ, analyser comment il concevait son apprentissage de la langue, où était ce qui le gênait, puis mieux le conseiller.

- Participant n° 10 -

27 prises de parole bien réparties donnent une image assez précise de cet étudiant dont les interventions vont dans le sens du système. Son enthousiasme, maladroitement exprimé parfois, fait sourire les autres, mais ses prises de position sont très intéressantes :

- Il perçoit l'aspect incidentel des documents écrits.
- Pour lui, LG O6 est un " tremplin " qui permet d'aller seul beaucoup plus loin.
- Il est très sensible à l'action positive de l'échange dans le groupe.
- Il perçoit que la mémorisation dans l'apprentissage d'une langue n'est pas un acte volontaire, mais qu'il faut créer les conditions d'une assimilation réelle. Il demande que les mêmes thèmes soient abordés de façon différente au cours du semestre. Dans la mesure où il se place dans la communication, il estime avoir beaucoup appris, là où d'autres, se plaçant en termes quantitatifs, se posent des questions.
- Il avoue, néanmoins, influencé par les systèmes antérieurs, avoir eu une opinion négative au début, mais que la " psychologie " du système l'a convaincu.

- Participant n° 11 -		- Participant n° 12 -	
Thème		Thème	
06	X 2 - X 2 - X 2 - X 2 -	01	X 2 -
29	X 1 0	02	X 2 +
31	X 2 -	04	X 2 0
		05	X 1 + X 2 + X 1 + X 2 + X 1 + X 2 + X 2 + X 1 +
		06	X 1 + X 3 + X 3 + X 1 +
		07	X 3 + X 3 + X 1 + X 2 +
		08	X 2 + X 2 + X 2 +
		09	X 2 -
		11	X 2 + X 2 + X 2 +
		13	X 2 +
		16	X 2 +
		17	X 2 + X 3 +
		18	X 2 +
		19	X 2 + X 2 +
		22	X 2 0 X 2 + X 2 +
		25	X 2 - X 2 + X 2 + X 2 - X 2 - X 2 +
		29	X 2 + X 2 0
		30	X 2 + X 2 +

Ses interventions laisseraient supposer qu'il s'agit d'un globaliste, puisqu'il se place toujours sur le plan de la communication, de la sensibilisation à des problèmes sans jamais privilégier le détail. Il semblerait qu'il aille du global au détail, alors que le participant n° 8 irait du détail au global.

- Participant n° 11 -

Le peu de prises de parole de ce participant ne permet pas de le classer, bien qu'il exprime un raisonnement sérialiste (Il parle de bases de grammaire et associe expression et vocabulaire). Ce raisonnement peut provenir de ses expériences antérieures.

Par contre, il avoue sa gêne (trahie ici par sa voix timide et à peine audible). Dans une seule intervention, il reprend trois fois le thème de la peur de manière différente. Il a besoin de connaître les gens avant de parler. De ce fait, LG O6 (il a redoublé) a amélioré sa compréhension orale, pas son expression. Il vit mal ce redoublement à l'encontre du participant n° 13.

Il y a beaucoup de points communs entre ce participant et le numéro 9 :

- mots avant de parler.
- bases avant de parler.
- besoin de connaître le groupe.

- Participant n° 12 -

Cet étudiant est très disert et très enthousiaste. Hormis son attitude sur les documents écrits (liée à une notion traditionnelle du travail), il va dans le sens du système qui ne l'a séduit que dans un deuxième temps.

Il admet continuer d'accepter un mode de travail traditionnel dans les autres enseignements mais refuserait tout apprentissage différent de celui-ci en langue, ce qui montre les limites de notre influence ! ...

Il a une attitude tout en extrêmes (beaucoup d'intensifs), assez directive (il faut forcer les gens à parler), alors qu'il apprécie la non-directivité.

Certaines de ses attitudes sont très révélatrices : " On parle, on s'attend à

- Participant n° 13 -		- Participant n° 14 -	
Thème		Thème	
01	X 1 -	01	X 2 -
03	X 2 -		X 1 +
06	X 1 +		X 1 0
07	X 1 +	02	X 1 +
10	X 1 0		X 1 +
18	X 2 +		X 1 +
	X 0 +	03	X 2 -
29	X 2 -		X 2 -
	X 2 +	04	X 2 -
	X 2 +		X 1 -
30	X 2 -		X 1 -
			X 1 -
		05	X 1 +
			X 1 +
			X 1 +
			X 1 -
		07	X 1 +
			X 1 +
		08	X 1 0
		09	X 2 -
			X 2 -
		10	X 2 -
		12	X 1 0
			X 1 -
			X 1 -
			X 1 -
		14	X 1 +
			X 1 -
			X 1 -
		17	X 2 +
		18	X 1 +
			X 1 +
			X 1 -
		19	X 1 0
		21	X 2 -
		25	X 2 -
			X 2 +
		31	X 1 -
			X 1 -