

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

**Enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de
français au cycle secondaire qualifiant en contexte
marocain :
Analyse des interactions didactiques.**

Thèse pour l'obtention du doctorat

Nom de l'étudiant :

Rachida BOUHALI
CNE : 6053881268

Sous la direction du :

Professeur Malika HIHI GUELLOULI

Année universitaire :2018/2019

DEDICACE

A mon très cher époux pour m'avoir soutenue et accompagnée tout au long de cette aventure.

A mes chers enfants : Badr, Khalil et Fatine source de mon énergie inépuisable, ma joie de vivre et ma raison d'être.

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de cette thèse, je souhaiterais adresser mes remerciements à tous ceux qui m'ont soutenue par leurs conseils et leurs encouragements.

Ma reconnaissance va particulièrement à ma directrice de thèse Professeur Malika HIHI GUELLOULI pour l'attention et la patience qu'elle a accordées à cette recherche. Je la remercie pour ses précieux conseils et sa généreuse disponibilité.

J'exprime également ma profonde gratitude aux professeurs membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer mon travail, ainsi qu'aux enseignants-chercheurs et aux doctorants du Laboratoire 2 LCD auprès de qui j'ai découvert l'univers stimulant de la didactique des langues.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à ma chère amie Asmae pour son écoute et ses encouragements durant les moments difficiles de la préparation de cette recherche.

Mes remerciements vont enfin aux enseignants Ahmed, Meryem, Bouchra et Asmae et aux élèves sans lesquels je n'aurais pas pu mener à bien le travail d'enquête et d'expérimentation.

Abstract

Asking pupils in schools to write is a complex task as it requires the teacher to conduct sustained work of motivation and accompaniment. How can the learner acquire knowledge and build know-how so as to reinvest them appropriately in his own written production?

This research aims essentially to examine the role of professional Gestures and teaching-learning strategies implemented by practitioners to help the learner make a transfer of learning achievements in reading practice.

Keywords:

Interaction; teaching and learning; reading/ writing; professional gestures; the didactics of writing; didactic device; methods and strategies; Transfer of knowledge.

Sommaire

Introduction	6
Première Partie : Cadre théorique et conceptuel de la recherche	13
CHAPITRE I : Evolution de l'interactionnisme	17
CHAPITRE II : Place de la cognition dans l'apprentissage des langues.....	26
CHAPITRE III : Théories d'action	45
CHAPITRE IV : Pédagogie et didactique de l'écrit.....	68
CHAPITRE V : Quelles interventions pédagogiques dans le domaine de l'écrit ?.....	95
Deuxième partie : Analyse des gestes professionnels et des postures d'enseignement.	118
CHAPITRE I: La méthodologie de recherche	119
CHAPITRE II : Analyse des techniques d'enseignement	128
CHAPITRE III : Analyse des questionnaires.....	196
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	239
Bibliographie	248
Annexes	256

INTRODUCTION

La lecture et l'écriture constituent les deux grandes activités langagières écrites. Les relations entre ces deux compétences sont au cœur des préoccupations des travaux de recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit.

Partant de ce cadre, notre recherche s'inscrit dans le prolongement des travaux de chercheurs tels que : Y. Reuter, Dominique Bucheton, Jean-François Halté, tout en se focalisant sur le contexte marocain.

L'évolution de la didactique de l'écrit a remis en question l'enseignement traditionnel de l'écrit en encourageant le renouvellement des pratiques d'enseignement/apprentissage de cette activité. Ainsi, pour répondre à ce problème de perfectionnement des compétences scripturales en langue étrangère, l'intérêt d'un grand nombre de didacticiens s'est centré sur les relations entre lecture et écriture comme nouvelle piste de réflexion pour améliorer la compétence scripturale des apprenants. A partir de la deuxième moitié du XXème siècle, les recherches effectuées dans ce sens ont été consacrées à la didactisation de l'écrit jusqu'à ce qu'en 1996 Yves Reuter pose les principes d'une véritable didactique de l'écrit. Ainsi, les recherches en didactique de l'écrit, dans les années quatre-vingt, ont été particulièrement centrées sur la rénovation de l'enseignement de l'écrit. Si notre recherche s'intéresse à l'écrit en général, son objectif sera focalisé spécialement sur les transferts qu'un apprenant peut effectuer de la lecture en classe à sa production écrite. Autrement dit, la question qui traverse de bout en bout notre recherche est la suivante : comment l'apprenant peut-il réinvestir les savoirs et les savoir-faire acquis en activité de lecture en classe de FLE¹ et dans quelle mesure le contenu didactique de la séance de lecture contribue-t-il à l'amélioration de sa compétence scripturale ?

¹ FLE : français langue étrangère.

Convaincue que les deux activités de lecture et d'écriture sont intimement liées, puisqu'elles se nourrissent l'une de l'autre, il s'agit pour nous d'explorer et d'analyser les lieux de leur articulation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Autrement dit, il s'agit de nous poser la question de savoir comment les interactions didactiques en classe de FLE, en particulier celles qui se déroulent en activité de lecture, favorisent l'appropriation de l'écrit chez l'apprenant.

Par ailleurs, quels gestes professionnels, postures, méthodologies et stratégies faut-il mettre en œuvre dans le contexte marocain pour permettre le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants allophones ?

En d'autres termes, nous abordons la question de l'enseignement de l'écrit sous l'angle du métier d'enseignant. Dans ce sens, Dominique *Bucheton* définit la tâche enseignante comme étant :

« Une grammaire complexe de gestes professionnels et de postures qui conjugue contenus didactiques, éducation, engagement, valeurs. Un métier qui demande une professionnalité très précise et réfléchi »²

Notre attention sera également focalisée sur le rôle des interactions didactiques dans la transmission des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, la classe représente pour les apprenants « Une communauté d'espace » selon Alfred Schütz qui entend par là :

« Qu'une certaine portion du monde extérieur est autant à la portée de l'un que l'autre partenaire et qu'elle contient des objets présentant de l'intérêt et de la pertinence pour tous les deux »³

² Bucheton, Dominique. *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014, p192.

³ Schütz, A ; cité dans Francine Cicurel. *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classes*. Paris : Didier, 2011. p. 213

⁴ F. Cicurel est professeur à l'université Sorbonne nouvelle Paris 3, elle a développé un champ de recherche entre la linguistique et ses implications didactiques. Elle dirige l'Ecole doctorale 'langage et langues ». Ses travaux

L'objectif de notre travail de recherche est de mettre l'accent sur l'impact positif du transfert entre ces deux activités dans le processus de développement de la compétence scripturale de l'apprenant.

Conjointement, il s'agit aussi de mettre en exergue le rôle de l'action enseignante ou de l'agir professoral (gestes, postures, stratégies, styles etc...) dans la réalisation de ce processus. Ensuite, pour dégager des points de convergence et de divergence, nous procéderons à une analyse comparative des prestations des enseignants observées et enregistrées.

A la lumière des résultats obtenus suite à cette recherche, nous dégagerons quelques constats concernant le fonctionnement de l'action enseignante et tenterons de cerner la manière dont s'effectue l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire qualifiant marocain.

Avant d'entrer dans le vif du sujet en abordant notre problématique et en vérifiant nos hypothèses de recherche, nous avons jugé utile de donner un aperçu général de l'évolution de l'interactionnisme en mettant l'accent sur les théories des précurseurs dans ce domaine et les différents courants intégrés dans l'analyse des interactions. Ainsi, dans le premier chapitre, nous nous pencherons sur les courants importants dans l'analyse des interactions, à savoir les courants d'appartenance psychologique, sociologique, anthropologique et linguistique. Les lectures que nous avons effectuées dans ce sens nous guideront, dans le deuxième chapitre de la première partie, à approfondir notre réflexion en abordant la dimension cognitive de l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, nous présenterons les théories fondatrices de l'analyse de l'action enseignante telles celles de Saint Augustin, Ludwig Wittgenstein, Jérôme Bruner, Pierre Bange. Ces théories offrent au chercheur en didactique des langues des outils précieux pour l'analyse de l'action en général et de l'action enseignante en particulier.

portent sur des concepts originaux tels que l'agir professoral, les pratiques de transmission et la fiction en classe de langue.

Le chapitre III, quant à lui, sera consacré aux théories de l'action. L'action humaine a en effet suscité un grand intérêt aussi bien dans le champ de la philosophie que celui des sciences humaines, notamment le courant phénoménologique. Dans ce sens, une question se pose avec insistance : en quoi réside précisément l'importance accordée à l'analyse de l'action ?

D'après nos lectures, le but majeur des recherches centrées sur l'action est de décrire, de comprendre et d'interpréter l'action humaine dans toutes ses facettes et dimensions ; et ce afin d'en élucider à la fois les fondements et les significations. Dans cette perspective, nous pouvons souligner les travaux d'Alfred Schütz (le courant phénoménologique) et ceux de Bernard Lahire (le domaine sociologique). En s'inspirant de ces théories de l'action, les didacticiens ont focalisé leurs travaux sur l'agir professoral et les gestes professionnels des enseignants. Il s'agit des travaux de Francine Cicurel, Violaine Bigot, Dominique Bucheton, Laurent Filliettaz...

Ainsi, l'espace classe est devenu, par excellence, le lieu d'analyse des pratiques enseignantes. Afin de saisir le fonctionnement de l'action enseignante, les spécialistes de ce champ de recherche ont ainsi centré leur intérêt sur les interactions, les gestes professionnels et les postures des enseignants et des apprenants.

Le quatrième chapitre de notre travail sera dédié aux travaux réalisés dans le domaine de la sociopsychologie et le processus d'apprentissage, dans les différentes situations didactiques de l'écrit, ainsi qu'à ceux de Jean -Paul Bronckart portant sur l'architecture textuelle.

En ce qui concerne l'écriture littéraire, d'autres didacticiens ont voué leurs travaux à l'analyse des brouillons des écrivains afin de souligner les différentes stratégies d'écriture adoptées par ses derniers, ou à l'analyse des discours et réflexions des écrivains sur leurs propres textes. Notons que la plupart de ces travaux de recherche ont été réalisés sur le terrain scolaire et leurs résultats étaient destinés à être exploités directement dans l'enseignement.

Nous allons également aborder la production de l'écrit et la place qui lui est réservée dans quelques approches pédagogiques, à savoir :

- L'approche grammaire – traduction.
- L'approche audio-orale.
- L'approche structuro globale audiovisuelle.
- L'approche cognitive.
- L'approche communicative.

Le cinquième chapitre de notre recherche est une présentation de quelques expériences pédagogiques effectuées dans le domaine de la didactique de l'écrit. Si les théories et les différentes conceptions citées précédemment nous donnent un aperçu général sur les méthodes de l'enseignement de l'écrit, nous savons que les réalités de la classe sont autrement plus complexes et résistent, de ce fait, à la toute-puissance des théories. En effet, les enseignants sont constamment appelés à modifier et à ajuster leurs gestes professionnels et leurs postures afin de créer des situations favorables à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Ecrire relève d'un processus complexe dans lequel l'apprenant doit gérer à la fois l'émergence des idées, la construction des phrases et le genre de texte à produire.

La didactique de l'écrit a ainsi toujours été au cœur de la réflexion d'un nombre important de chercheurs en didactique des langues. Nous pouvons rappeler, à cet égard, les travaux de Jean -François Halté ainsi que ceux de Plane (1996), de Bucheton et de Jean-Charles Chabanne (2002) qui constituent des repères essentiels dans l'enseignement de l'écriture. Il est à signaler que ces travaux se croisent et se complètent et les modèles proposés sont au nombre de quatre : le modèle de la rédaction, le modèle des types de textes et processus rédactionnels, le modèle des ateliers d'écriture et production des textes littéraires et le modèle culturel du sujet écrivain.

Les lectures et les recherches que nous avons effectuées pour définir le cadre théorique de notre travail nous ont ainsi permis de découvrir les travaux et les théories des fondateurs de l'interactionnisme, de l'agir professoral et de la didactique de l'écrit.

Le volet pratique de notre recherche, qui se fonde sur tout ce qui précède, se déploiera en deux temps. Dans un premier moment, nous analyserons les interactions et les pratiques des enseignants observées et enregistrées dans l'espace classe. Dans un deuxième moment, nous mettrons l'accent sur les postures des enseignants et des apprenants, notamment en activités de lecture/écriture, en vue de souligner le lien entre ces deux compétences. En d'autres termes, nous visons par cette analyse à montrer l'impact de la lecture sur l'écriture, en particulier à travers les copies des élèves.

A la fin de chaque séance observée, nous avons organisé un entretien à chaud avec l'enseignant dans le but de comprendre la logique qui sous-tend l'action enseignante, comme le suggère F. Cicurel : « *Dans un domaine comme l'analyse du travail, on essaie de reconstituer l'action à l'aide de celui qui agit, afin de connaître les soubassements de l'action* »⁵.

Nous tenterons d'explicitier, dans le chapitre VI, les pratiques de transmission (verbales, non-verbales, mémogestuelles) et les pratiques interactionnelles qui se déroulent entre un expert et un public moins savant.

Le chapitre VII de notre travail de recherche se présente comme une analyse des techniques de transmission de quatre enseignants exerçant au secondaire qualifiant. L'accent sera mis sur les gestes professionnels déployés en classe (les techniques, les stratégies, les postures), en s'appuyant sur les cinq concepts d'analyse proposés par Dominique Bucheton dans son ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*.

⁵ Ibid., p.36

Nous procéderons ensuite à une analyse comparative des quatre styles professoraux en vue de mettre en exergue les points de convergence et de divergence dans les séances observées et enregistrées.

Ainsi, par le biais des tableaux comparatifs des quatre enseignants et le tableau de synthèse, nous apporterons un éclairage sur l'intérêt des interactions, des gestes professionnels et des stratégies d'enseignement dans la transmission de nouveaux savoirs didactiques et leur transfert de l'activité de la lecture vers les productions écrites des apprenants.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

Notre travail de thèse portera sur l'analyse des interactions verbales en contexte didactique. Le champ d'investigation concerne un lieu d'apprentissage par excellence, puisqu'il s'agit d'examiner les interactions qui se produisent en classe de français langue étrangère. L'objectif majeur de cette recherche est d'apporter, d'une part, un éclairage sur le rapport existant entre l'enseignement de la lecture et l'apprentissage de l'écrit ; il sera donc question de mettre l'accent sur cette relation déterminante entre ces deux activités. D'autre part, nous allons essayer de souligner le rôle que jouent les interactions entre l'enseignant et les apprenants dans la compréhension de l'écrit et par voie de conséquence sur l'appropriation et la production de l'écrit.

Ce travail portant sur l'analyse des interactions en classe de français langue étrangère nous permettra de saisir la réalité de l'apprentissage de cette langue et les conditions actionnelles de la transmission et de l'appropriation du savoir-faire langagier. Par ailleurs, le thème des échanges langagiers a bénéficié d'un intérêt particulier en France à partir des années quatre-vingt. Dans cette perspective, un grand nombre de revues comportant dans leur intitulé les mots « interaction », “Conversation” étaient en vogue. Ce tournant important en sciences humaines, dont l'origine était l'interactionnisme⁶, a incité les linguistes à réviser leurs principes méthodologiques et épistémologiques. Ce tournant a été à la base d'un champ foisonnant de la recherche dans le domaine de la didactique qui a apporté un éclairage nouveau sur les comportements langagiers. Les recherches sur les interactions en classe de langue ont beaucoup évolué sur le plan théorique, en se basant sur de nouvelles pratiques professionnelles des

⁶ Interactionnisme : composé d'interaction et du suffixe -isme qui sert à former un nom correspondant à une attitude, une doctrine, une idéologie... On appelle interactionnisme un courant de pensée de sociologie, qui analyse la société comme le résultat de l'interaction entre les individus qui la compose. Ce courant s'est inspiré des autres disciplines telles la psychologie, l'anthropologie et la linguistique... Ces derniers ont participé à outiller les didacticiens afin d'amener l'analyse des interactions en classe. Le courant interactionnisme s'est développé aux Etats-Unis au milieu du XX^{ème} siècle à partir des travaux de l'université de Chicago

- J.Mc. H. Sinclair et R.M. Coulthard (1975), deux britanniques sont à l'origine de la diffusion des écrits relevant de la « Discourse Analysis » (analyse du discours). Ce travail avait ouvert des perspectives de faire de grands pas dans la connaissance de la structure des échanges en classe.

- Christian Bachmann et Jacqueline Lindenfeld et J. Simourin 1981 ont contribué à ouvrir la voie de l'analyse conversationnelle, aux interactions langagières.

enseignants. Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, il nous a semblé intéressant de revenir sur l'histoire de l'analyse linguistique des interactions verbales en classe de langue. Signalons à ce propos que c'est grâce à l'évolution de ce champ de recherche qu'on est passé de l'étude de l'action enseignante à l'analyse des interactions enseignant -apprenant.

Les précurseurs dans ce domaine de l'analyse des interactions en classe enregistrées et transcrites étaient des chercheurs anglais. En 1970, apparaissent les travaux de John MC Hardy Sinclair, R. Malcolm Coulthard qui ont étudié des interactions de classe en se focalisant sur la relation maître -élève. Ces mêmes travaux ont été diffusés en 1981 par Christian Bachmann, Jacqueline Lindenfeld et Jacky Simonin dans un ouvrage publié dans une collection de Hatier intitulé *Langues et apprentissage des langues*. Grâce à ces études, le champ anglo-saxon a vu la naissance d'un autre courant foisonnant nommé « Second language classroom research » en 1991.

En France, ce champ de recherche s'est progressivement construit avec la parution de l'ouvrage de Robert Bouchard intitulé⁷ *interaction : L'analyse des échanges langagiers en classe de langue* en 1984 et la publication de la thèse de Francine Cicurel sur les métalangages et la classe de langue en 1985. Ces deux travaux ont constitué les étapes décisives dans la formation de ce champ de recherche en France.

Dans cette optique, les chercheurs en didactique des langues, qui sont liés au champ des sciences du langage, se sont intéressés aux outils d'analyse d'une linguistique interactionnelle en pleine émergence pour approcher les interactions qui se déroulent dans l'espace de la classe. En outre, Cicurel et Moirand ont publié en 1986 d'autres travaux centrés sur quelques aspects importants du fonctionnement des interactions didactiques qui ont enrichi ce domaine de recherche dédié à l'analyse des interactions en classe de langue.

⁷ BOUCHARD, R., *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug, 1984, p.73-110.

L'ouvrage de Catherine Kerbrat-Orecchioni⁸ *Les interactions verbales* enrichit davantage les notions dans ce domaine en explorant les différentes perspectives théoriques portant sur le fonctionnement des interactions. Ainsi, la linguiste a brossé un panorama de l'état de la recherche dans le domaine tout en procédant à des applications pratiques.

Le champ d'investigation des études citées auparavant concerne un lieu d'apprentissage par excellence, puisqu'il s'agit d'analyser les discours et les interactions qui se produisent en classe de langue. Or, c'est par le biais de ces discours, qui se déroulent à l'intérieur de cet espace que circulent les savoirs et les savoir-faire.

En outre, ce type de travaux sur les interactions didactiques peut ouvrir des perspectives à visée pédagogique puisqu'ils sont centrés sur les principaux acteurs de l'interaction, à savoir les enseignants. Dialectiquement, c'est grâce à la description des situations d'enseignement et des observations de classe que la recherche en didactique peut progresser.

⁸ Catherine Kerbrat-Orecchioni est linguiste française contemporaine et professeure à l'université Lumière Lyon II.

CHAPITRE I : EVOLUTION DE L'INTERACTIONNISME

1. LE CHAMP DISCIPLINAIRE

L'analyse des interactions didactiques se situe à la croisée de plusieurs champs disciplinaires dans la mesure où l'interactionnisme englobe des approches, des démarches et des théories relevant de plusieurs disciplines, à savoir la sociologie, la psychologie, l'anthropologie et la linguistique.

Dans cette perspective, la linguistique ne peut que s'inscrire dans une approche pluridisciplinaire de la communication humaine car elle se trouve liée à d'autres disciplines par le biais du langage.

2. LES COURANTS D'APPARTENANCE PSYCHOLOGIQUE

La source fondamentale des études psychologiques est l'école de Palo Alto⁹, comportant un groupe de chercheurs dont les théories s'appuient sur les travaux de Grégory Bateson¹⁰. Ces recherches ont un objectif thérapeutique puisqu'elles affirment que tout comportement pathologique n'a pas de rapport direct avec un dysfonctionnement dont l'individu est la cause. Ces chercheurs défendent cependant l'idée que chaque dysfonctionnement a pour origine le système (familial ou autre). Pour y remédier, ils suggèrent le traitement du système en premier lieu.

Ces chercheurs ont centré leurs travaux sur la communication et les relations liant les individus. En effet, ils considèrent que toute relation est un vaste système de communication et que tout comportement, y compris les silences, signifie une communication ; d'où le caractère permanent de la communication. En outre, ils ont adopté le principe de la "double contrainte" qui

⁹ L'école Palo Alto est un courant de pensée et de recherche ayant pris le nom de la ville Palo Alto en Californie, à partir des années 1950. Il s'agit d'un groupe de chercheurs qui ont travaillé autour de la théorie de la communication.

¹⁰ Grégory Bateson est un anthropologue, psychologue et épistémologue américain. Il est à l'origine de l'école de Palo Alto.

traduit une situation dans laquelle une personne se trouve soumise à deux contraintes ou pressions contradictoires. L'anthropologue et psychologue Grégory Bateson a utilisé ce dernier concept pour rendre compte de la complexité de la communication humaine. Il a ainsi traité le « paradoxe de l'abstraction dans la communication » puis il a élaboré « l'étude de la communication chez les schizophrènes ».

Signalons que leur inspiration théorique, épistémologique et méthodologique originelle se construit autour de l'œuvre de Bateson en premier lieu, ainsi que sur les penseurs, tels Donald D. Jackson, Paul Watzlawick et le sociologue américain Erving Goffman¹¹. Ce dernier défend l'idée que la communication ne revoie pas à la théorie du message (encodage et décodage), mais plutôt à celle du comportement. Les mêmes chercheurs affirment que tout comportement engendre un sens, « axiome ».

Dans cette perspective, Wallon, Piaget et Bruner n'hésitent pas à faire de l'interaction entre l'enfant et son environnement l'un des moteurs fondamentaux de l'acquisition conjointe du langage, de la pensée et, par conséquent, de la personnalité.

¹¹ Erving Goffman est un sociologue et linguiste américain d'origine canadienne. Il soutient en 1953 sa thèse de doctorat en sociologie. En 1964, il publie son principal apport théorique dans lequel il approfondit la notion d'interaction dont il fait l'axe central de son ouvrage *Mise en scène de la vie quotidienne* en 1973.

3. LES COURANTS D'APPARTENANCE SOCIOLOGIQUE ET ANTHROPOLOGIQUE

Harold Garfinkel¹², fondateur de l'ethnométhodologie, insiste sur la description des méthodes que les individus utilisent pour réaliser les actions sociales.

En effet, cette description permet de comprendre et de maîtriser les données fondamentales sur lesquelles les sujets agissent et fondent leurs actions quotidiennes. Ainsi, les sociologues découvrent les implicites sociaux qui forment la vie quotidienne. En outre, ils sont arrivés à identifier la manière qui permet aux individus de faire des catégories dans leur vie. Or, n'étant pas antérieures à l'interaction, ces catégories sont construites au moment des échanges.

L'analyse conversationnelle s'est développée, dans le domaine de l'ethnométhodologie, grâce aux travaux de Harvey Sacks et Schegloff, disciples de Goffman. En effet, cette analyse se concentre sur les échanges de parole entre les individus, notamment sur l'ordre construit par les participants dans le but de réaliser leurs actes.

Dell Hathway Hymes, fondateur de l'ethnographie de la communication, s'est intéressé plus à l'anthropologie qu'à la linguistique. Ses études prônent l'étude des comportements communicatifs, sans négliger les objets traditionnels de cette discipline. En revanche, les études réalisées, dans le domaine de la linguistique, se sont focalisées sur le fonctionnement du langage en situation, notamment les événements de communication. Ainsi, Hymes a proposé son modèle dit « Speaking »¹³, considéré comme référence importante pour les autres sociologues dans le but de décrire des données situationnelles.

¹² Harold Garfinkel est professeur à Harvard et à UCL. Ce sociologue américain a contribué activement à la création de l'ethnométhodologie.

¹³ En 1967, Dell H. Hymes expose le modèle « speaking » où l'on peut trouver les huit composantes nécessaires à toute interaction « setting, participants, ends, acts, key, instrumentalité, normes et genre ».

Dans la même perspective, John Gumperz¹⁴ s'est intéressé en premier lieu aux contacts des langues et aux phénomènes d'alternance Codique. Par la suite, et grâce à ses premiers travaux, il est arrivé à développer une approche interactionnelle et interprétative de ces phénomènes. Il était en accord avec les principes de l'ethnographie de la communication et en désaccord avec la linguistique qui préconise que le langage peut être étudié comme un tout autonome. Gumperz est parti, dans ses études sur le langage, de la situation où est employé le langage pour observer et étudier la manière dont les événements de communication sont interprétés par les participants.

4. LES COURANTS SOCIOLOGIQUES : LA MICROSOCIOLOGIE DE GOFFMAN

Notons tout d'abord que la pensée de Goffman se distingue par son caractère riche et foisonnant. En effet, nous y remarquons une diversité des perspectives employées. Or, en dépit de foisonnement, Goffman s'est focalisé particulièrement sur un seul et unique objet : l'ordre de l'interaction. Cette préoccupation est omniprésente dans tous ses travaux, à savoir sa thèse de doctorat soutenue en 1953 et dans le titre de sa dernière intervention écrite en 1982.

Goffman a limité son champ d'investigation à l'analyse de l'interaction en face à face, c'est-à-dire les situations où deux personnes sont physiquement en présence l'une de l'autre. Pour étudier ce phénomène du face à face, le sociologue américain a mené une étude anthropologique sur une communauté pour aboutir à un travail qui est devenu une référence incontournable pour les autres anthropologues.

L'ambition majeure de Goffman est de promouvoir l'acceptation de ce domaine du face à face comme une forme d'ordre social autonome. Pour ce faire, il a tenté de dégager les principes généraux de cet ordre d'interaction dans les différentes situations.

¹⁴ John Gumperz est l'un des grands intellectuels américains du XX^{ème} siècle. Il a fondé la sociolinguistique interactionnelle qui représente aujourd'hui l'une des branches les plus fécondes de la sociolinguistique.

Dans cette perspective, Goffman affirme que chaque échange avec un interactant exige un comportement adapté à cette situation de communication, afin que le destinataire arrive à interpréter le message. Grâce à ce comportement individuel, on donne une image de soi. C'est ce que Goffman appelle « l'idiome rituel »¹⁵ qui comporte un vocabulaire du comportement des gestes, des intonations, des mimiques qui véhiculent une information et une impression bien propres à soi. En outre, pour que cette image ait un sens, elle doit obéir à des règles, à une syntaxe que Goffman nomme la grammaire de l'interaction « Work face ».

La notion de « face » de Goffman reprend celle de la personnalité chez Émile Durkheim¹⁶ dans son ouvrage portant sur les *formes élémentaires de la vie religieuse*. Dans ce texte, Durkheim soutient l'idée que la société attribue une valeur sacrée à l'individu et que c'est cette valeur qui constitue sa personnalité. Par conséquent, nous portons la société en nous, c'est-à-dire que cette présence de la société se manifeste sous forme de croyances et de représentations collectives. D'où l'idée que la société a un impact important sur les individus dans la mesure où elle les rend plus conformes à l'ordre social. En outre, Goffman considère la face comme la personnalisation de la société dans un corps et dans une situation. Afin de valider ses hypothèses, Goffman a mené une recherche sur les habitants de Dixon, notamment sur leurs comportements. Par exemple, quand ils se rencontrent, ils sont obligés de se saluer ; il s'agit donc d'un acte d'allégeance à l'adresse de la société. Autrement dit, tous les actes et les comportements des membres de cette communauté symbolisent les valeurs de la société.

Ainsi, pouvons-nous dire que le lien existant entre la société et les représentations collectives est si fort que l'existence de l'un dépend de l'existence de l'autre. En effet, les interactants par leurs comportements reproduisent et confirment les valeurs sociales.

¹⁵ Goffman, Erving. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit, 1974, p.9.

¹⁶ David Emile Durkheim est un sociologue français considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne.

Dans sa thèse publiée en 1953, Goffman traite un autre point important dans sa conception des modes de production de l'image de la société : « Le work face », la syntaxe de l'interaction. Ainsi, selon lui, les individus entrant en interaction sont interdépendants, puisqu'ils partagent les mêmes croyances sociales, ils croient aux mêmes valeurs. Ils sont de ce fait obligés de se respecter et de se satisfaire les uns les autres dans le but de se manifester de l'estime réciproque.

L'ordre de l'interaction établi par Goffman l'a poussé à approfondir davantage sa réflexion en s'interrogeant sur la relation à l'œuvre dans l'interaction. En effet, il s'est intéressé au sens commun partagé par les interactants qui leur donne la possibilité d'avoir les mêmes significations des objets et d'avoir également le même sens pratique concernant la manière de se comporter.

Dans la même perspective, Goffman a souligné la relation cognitive dans l'ordre de l'interaction. Il affirme, à ce propos, que le côté cognitif doit aussi être partagé par les interactants. Cela veut dire que nous devons être capables de comprendre l'esprit de l'autre et être convaincu qu'il a la capacité d'interpréter notre comportement et d'en saisir le sens ; dans le cas contraire, il n'y aurait pas d'interaction.

L'idée que nous pouvons déduire de la relation à l'œuvre dans l'interaction, c'est cette relation mentale obligatoire entre deux actants et la capacité de partager les mêmes croyances et les mêmes représentations sociales. D'après cette réflexion, Goffman affirme croire uniquement à une compétence sociale qui est celle de la relation cognitive.

Parmi les thèses traitées aussi par Goffman dans ses travaux, il y a l'idée de la « sociologie compréhensive », ou bien le sens commun qu'ordonne les interactions en forgeant ainsi un ordre social autonome. Autrement dit, les interactants doivent partager le même sens commun pour arriver facilement à interpréter les situations de la même manière. Goffman considère ce point comme

primordial pour la réalisation d'une vraie interaction. En effet, le sens commun regroupe un ensemble de représentations collectives permettant le partage du même idiome rituel dans le but de rendre les participants à une interaction capables de donner la même signification aux actions. Ainsi, les sujets (interactants) interprètent les comportements de la même manière.

Dans ce sens, nous constatons que Goffman réactive les analyses de Durkheim traitées dans son ouvrage *les formes élémentaires de la vie religieuse*.

Dans cet ouvrage, Durkheim définit la sociologie comme une psychologie collective. Dans la perspective qui est la sienne, les catégories mentales telles la causalité et la temporalité sont le produit de la société, c'est-à-dire elles proviennent des pratiques collectives.

La sociologie de Goffman¹⁷ donne la priorité à la relation cognitive qui nous lie à l'esprit de l'autre. En effet, le social existe au niveau cognitif et le partage est une compétence sociale. En outre, c'est grâce à cette situation cognitive que les individus restent en relation et que chacun prend en considération l'esprit de l'autre.

5. LES COURANTS D'APPARTENANCE LINGUISTIQUE

Dans ce domaine, nombreux sont les linguistes qui ont eu tendance à aller vers des problématiques externes, plus sociopsychologiques que linguistiques.

Dans cette perspective, l'analyse des interactions gagne de plus en plus de terrain. En outre, les mêmes études focalisent leurs travaux sur l'énonciation, les actes de langage et le principe de coopération de Grice¹⁸. Les études relatives à l'énonciation ont pour objet d'analyser l'acte de production dont l'énoncé est le résultat. Ils ne s'intéressent pas directement à la structure de la langue au sein de laquelle l'énoncé est produit mais cherchent à trouver les traces de son

¹⁷ Erving Goffman est un sociologue et linguiste américain, il est l'un des principaux représentants de la deuxième école de Chicago. Parmi les principales thèses de la sociologie de Goffman, on trouve deux analyses goffmaniennes : les activités réparatrices et les signes du lieu et une sociologie compréhensive.

¹⁸ Paul Grice avance l'idée que la communication est régie par « un principe de coopération » et des « maximes conversationnelles ».

énonciation. Pour interpréter les énoncés, les interactionnistes exigent la prise en considération des situations d'énonciation où ils sont produits.

Autrement dit, il est nécessaire de connaître le lieu d'où l'on parle, le temps et la source. Le phénomène s'est développé davantage dans les théories du dialogisme ou de la polyphonie chez Mikhaïl Bakhtine. En effet, pour ce dernier, l'énoncé n'appartient pas uniquement à celui qui le produit, mais il est considéré comme un lieu où s'expriment plusieurs voix.

Le principe de Grice est fondé sur l'explication des constructions des interprétations et des maximes qui s'y attachent. Autrement dit, le principe de coopération de Grice permet d'expliquer le fonctionnement de ce qui est sous-jacent dans les conversations qui s'ajoutent aux échanges.

Par ailleurs, d'autres philosophes ont pris le langage comme objet de réflexion. Nous pouvons évoquer ici les travaux émanant de la philosophie du langage qui ont entraîné un changement important dans les principes de la linguistique. En effet, ces études ont montré que la première fonction du langage n'était pas de représenter le langage mais plutôt de produire un changement d'une situation de communication donnée. Dans la même perspective, les courants sociologiques interactionnistes ont influencé la linguistique en l'orientant vers une prise en compte de la situation de communication dans l'analyse du langage.

En outre, les études réalisées par les sociologues interactionnistes ont conduit les linguistes à changer légèrement leur analyse du langage, en cherchant de plus en plus à articuler l'approche énonciative à l'approche situationnelle. Dans la même perspective, l'intérêt accordé par les interactionnistes aux données authentiques a eu un impact sur les champs linguistiques. Ainsi, les éléments considérés comme insignifiants tels les phénomènes spécifiques à l'oral de type hésitation, reformulations, faux départs ont donné naissance aux études sur l'oral dialogué, et à l'analyse des interactions.

Nous avons jugé utile de commencer notre travail de recherche par un aperçu général portant sur l'évolution de l'interactionnisme, courant de la

sociologie qui a vu le jour aux Etats-Unis et qui s'est centré sur l'étude de la société, notamment sur les interactions sociales. Les travaux des interactionnistes s'inspirent des autres disciplines, à savoir la sociologie, la psychologie, la linguistique et l'anthropologie.

Depuis l'année 1984, de nombreux didacticiens s'intéressent à l'analyse des interactions en classe de langue. La même année, des travaux importants ont émergé ; nous pouvons citer, dans ce sens, les travaux de Pourquoiier sur les réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement /apprentissage des langues, un numéro spécial de la revue « *le Français dans le monde* » dans lequel apparaissent les articles de Coste et de Francine Cicurel. En outre, le Centre de Didactique du Français et le Centre de Didactique des Langues de Grenoble III, dirigé par Bouchard, ont publié un ouvrage considéré comme le pivot dans ce domaine de la recherche menée sur l'analyse des interactions en classe de langue.

Par ailleurs, les courants d'appartenance sociologique, anthropologique et psychologique étaient décisifs dans la réalisation de ces travaux centrés sur l'analyse des interactions en classe de langue. En effet, le recours à ces théories a éclairé la voie aux didacticiens pour explorer la communication en situation, en prenant en compte le lieu, le temps et la source de l'énoncé.

Le phénomène s'est bien développé chez les sociologues interactionnistes qui ont conduit les linguistes à réorienter leur analyse du langage, en les incitant à articuler l'approche énonciative à l'approche situationnelle. Dans cette perspective, nous pouvons évoquer l'œuvre majeure de Wittgenstein : *Les investigations philosophiques* en 1953 qui a marqué un grand changement dans les études linguistiques, en introduisant la notion de « jeu de langage ».

Ainsi, pour mieux éclairer cette notion et son rôle dans les travaux récents des didacticiens, nous allons consacrer le chapitre qui suit aux différentes théories et mécanismes portant sur le langage, notamment les théories qui conçoivent le langage comme action telles celles de Jérôme Bruner, Pierre Bange, Anderson.

CHAPITRE II : PLACE DE LA COGNITION DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les acquisitionnistes et les didacticiens sont souvent en désaccord à propos de la manière de transmettre le savoir aux apprenants. Or, cette situation polémique n'a pas de fondement dans la réalité pédagogique. Le principe des didacticiens, c'est de placer l'élève au centre des apprentissages, mais les acquisitionnistes privilégient la transmission des savoirs par un tuteur. Sur le terrain, nous remarquons que ces deux conceptions se complètent. En effet, mettre l'élève au centre de l'apprentissage c'est, en réalité, l'amener à s'approprier les savoirs et à construire les savoir-faire. Autrement dit, l'objectif reste le même. En revanche, le problème qui mérite pour nous plus d'intérêt est celui de la « transmission » ou bien de savoir ce que transmettre veut précisément dire.

1. DEFINITION DE LA TRANSMISSION EN PSYCHOLOGIE

Pour beaucoup de psychologues¹⁹, la transmission des savoirs se fait par la reconstruction que l'élève effectue dans son propre système du savoir déjà acquis. Ainsi, le sujet est actif et non un réceptacle passif. En outre, cette situation de transmission nous incite à nous interroger sur l'objet commun des activités conjointes des apprenants et de leurs tuteurs. Cet objet n'est autre que les langues et le langage.

¹⁹ On peut citer ici Jean Piaget ou Lev Vygotski.

2. THEORIES DE SAINT Augustin et DE Wittgenstein : A PROPOS DE LA LANGUE

Pour l'analyse de ce point, Wittgenstein²⁰ propose deux grandes conceptions : celle de Saint Augustin²¹ et la sienne. Dans cette perspective, il est nécessaire d'évoquer l'ouvrage majeur de Wittgenstein : les *investigations philosophiques*, qui a marqué un changement de paradigme dans les études linguistiques en introduisant la notion de « jeu de langage ». Pour Wittgenstein, l'emploi de la langue se limite dans l'interaction entre deux actants ou plus, en vue de réaliser un objectif dans un cadre social. En d'autres termes, le langage est une action.

Cette conception Wittgensteinienne de la langue s'oppose à celle de Saint Augustin présentée par Wittgenstein comme suit :

« Les mots de la langue dénomment les objets, les phrases sont des enchaînements de ces dénominations. Dans ce tableau de langue, on trouve les racines de l'idée suivante : chaque mot a une signification. Cette signification est attribuée au mot. Elle est l'objet dont le mot tient lieu. ²²»

Wittgenstein trouve que la conception de Saint Augustin est incomplète, puisqu'elle se limite à un objectif compréhensif. En revanche, la théorie de Wittgenstein définit la langue comme un outil d'action qui sert à faire agir un sujet dans l'interaction. Cette théorie a influencé les études réalisées dans le domaine de la linguistique. En effet, elle a entraîné le changement du paradigme linguistique, comme elle a pu modifier la conception de l'apprentissage d'une langue. En se basant sur son idée, considérant le langage comme action dans « un

²⁰ Wittgenstein : Ludwig Joseph Johann Wittgenstein est un philosophe et mathématicien autrichien. Le jeu de langage est un concept majeur de la philosophie Ludwig Wittgenstein. Développé dans la partie dite post-tractus de son œuvre, le concept est l'un des plus célèbres de la pensée Wittgensteinienne. Ce concept est défini la première fois dans cahier bleu en 1934, mais reçoit par la suite d'autres définitions. Formes de langage primitives ou expériences de pensée, les jeux de langage sont au centre de la philosophie « intermédiaire » de Wittgenstein.

²¹ Augustin d'Hippone : Saint Augustin est un philosophe et théologien chrétien né en 354, décédé en 430 ap.J.C, influencé par Platon, Aristote, Bible, Saint Amboise. Ses œuvres principales sont Confessions, la cité de Dieu, De trinité

²² Ludwig Wittgenstein. *Tractatus logico-philosophicus* suivi d'*Investigations philosophiques*. Trad. de l'allemand par Pierre Klossowski. Collection Tel (n° 109), Gallimard, 1986, p65.

jeu de langage », Wittgenstein pense que l'apprentissage d'une langue ne peut se concevoir sans que cette dernière ne soit mise dans un jeu de langage ayant des caractéristiques propres afin de préparer l'apprentissage. Cette idée est traitée également par Bruner.

Dans cette perspective, Wittgenstein souligne le danger résidant dans la théorie augustinienne réduisant l'apprentissage de la langue à « un lien associatif entre le mot et la chose », en dehors de la communication. C'est cet associationnisme que l'approche communicative a tenté de relayer.

Pour Wittgenstein, il faut analyser la parole comme n'importe quelle action, qui a comme objectif le changement d'un état de choses considéré insatisfaisant à un autre plus satisfaisant. Ainsi, cet acte entraîne la modification souhaitée de la situation initiale. Par conséquent, l'objectif de l'action, c'est-à-dire son sens, est inséparable des situations dans lesquelles elle intervient.

Nous pouvons dire que ces deux conceptions contradictoires ont donné naissance à d'autres réflexions sur le langage. Bruner a adopté la conception de Wittgenstein dans ses travaux sur l'apprentissage de la langue maternelle.

Wittgenstein souligne le risque que présente la conception augustinienne de la langue en affirmant qu'elle limite l'apprentissage à un lien associatif entre le mot et la chose, faisant couper la langue de la communication. Bruner, de son côté, critique la conception qui émane des études sur l'acquisition qui adopte la théorie augustinienne.

3. MECANISME DU LANGAGE SELON LEVELT

Le mécanisme de la production du langage est au centre des travaux de Levelt 1989. En effet, il s'est intéressé à l'analyse des moments successifs de la production du discours et a proposé les phases suivantes :

- ✓ La phase initiale qui représente un moment décisif pour le locuteur, dans la mesure où il doit formuler les énoncés de son prochain tour de parole. Sa décision dépend d'un certain nombre de facteurs personnels, son choix doit avoir une relation avec ce qui a été dit auparavant dans la conversation. Cette première phase est celle de « la conception d'une intention » ;
- ✓ Pour la deuxième phase, le sujet doit planifier son énoncé et sélectionner les contenus qui permettront de manifester son intention. Cette phase du processus de la production est celle de « la micro planification ». Cette opération cognitive permet au sujet de construire un message préverbal. Une fois que le bloc d'information est bien structuré, il est projeté sous forme d'un énoncé. Après des opérations lexicales, syntaxiques et morphologiques au niveau mental vient « l'encodage grammatical » suivi d'un encodage phonologique. Le tout forme la phase de « la formulation ». Ainsi, le locuteur est passé de la conceptualisation, planification à la formulation ;
- ✓ La troisième phase : dans ce processus de la production du langage est celle de l'étape phonétique ou articulatoire qui est à la base des opérations « d'articulation ». En effectuant ces opérations d'encodage linguistique, le locuteur arrive à produire des phrases ayant une « signification conventionnelle » (Bennett). Ces énoncés traduisent son intention dans une situation de communication, c'est la « signification pour le locuteur » (Grice).

Nous constatons, à partir de cette réflexion sur le mécanisme de la production du langage de Levelt, que la production du sens dans la communication est un processus interactionnel, lié étroitement au contexte. Dans cette situation, les interlocuteurs reconstruisent réciproquement leur intention de communication en se référant au décodage linguistique. Par conséquent, ils construisent le sens. Dans la même perspective, les linguistes se sont demandé si la communication dépendait des structures linguistiques ou bien le contraire.

Selon la théorie de Grice, les structures linguistiques sont secondes à la communication. En d'autres termes, le langage précède logiquement les langues. Bruner approuve cette théorie puisque génétiquement la communication prélinguistique existe chez l'homme avant même l'apprentissage de la langue maternelle.

Cette position a eu un impact important sur la conception de l'apprentissage des langues, à savoir que la correction des énoncés n'est pas nécessaire dans une communication, c'est-à-dire que la correction d'un énoncé n'est pas une condition pour qu'il soit compris.

4. THEORIE DE BRUNER ²³

Dans la même perspective, le langage est considéré comme action dans le but de traiter les problèmes de l'apprentissage. Les études de Bruner réalisées sur l'acquisition de la langue maternelle ont reçu une confirmation empirique.

En effet, dans son ouvrage *L'ontogenèse des actes de langue*, Bruner focalise son analyse du langage sur deux éléments fondamentaux, en distinguant ainsi « structure » de la langue et « fonction du langage ».

A partir de ses travaux, Bruner constate que, De Saussure et Chomsky ont considéré la langue : « *Comme un code, un ensemble de règles de production d'énoncés grammaticaux et de compréhension par extraction des significations.* »²⁴

²³ Jérôme Seymour BRUNER, psychologue américain spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant, né à New York le 1^{er} octobre 1915. J.S Bruner accorde un rôle capital au maître en tant que médiateur des apprentissages, il prend quelques distances avec Piaget et rejoint les thèses de Yotsky. Bruner s'intéresse à la façon dont les adultes « organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. Collection : psychologie d'aujourd'hui, presses universitaires de France « PUF »

²⁴ Deleau, Michel. Trad. « *L'ontogenèse des actes de langage* », dans *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, « Psychologie d'aujourd'hui », 2011, p. 209-237. URL : <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686-page-209.htm>. Consulté le 11/06/ 2015.

Bruner retrouve ainsi dans les travaux de De Saussure et Chomsky la conception « augustinienne ». Pour lui, ces théories ont causé une « distorsion » de la recherche sur l'acquisition :

« Cette disposition s'est faite dans le sens d'une priorité accordée aux questions de syntaxe et d'une insistance sur les modifications structurelles du langage », alors que, pour Bruner, le langage s'acquiert dans l'action : *« En tant qu'instrument de régulation de l'activité conjointe et de l'attention conjointe »,* selon Bruner, l'acquisition du langage se réalise dans l'action humaine, car le langage est : *« un prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé »* ²⁵

Puisque le langage est un prolongement de l'action, il ne doit pas être écarté du contexte où il est utilisé, du « jeu de langage », du « format » dont il est l'appui dans la pratique. Le plus important dans cet acte, c'est « la signification de l'émetteur » destinée à l'interlocuteur. Dans cette perspective, Bruner accorde une grande importance au sens, au détriment des règles grammaticales. Ainsi, *« la fonction du langage ne doit pas être jugée en termes de conditions de vérité ou de fausseté, ni de conformité aux règles grammaticales, mais en fonction de l'efficacité qu'elle permet dans la réalisation des objectifs du locuteur ou de tout objectif. »* ²⁶

Force est de constater que la position de Bruner est en parfait accord avec la conception grecque en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle, comme elle est en accord avec la conception actionnelle de la communication. Néanmoins, ce mécanisme de la communication n'exclut, en aucun cas, l'autre fonction du langage, celle présentée par la théorie de Saint Augustin, qui met en avant la fonction de représentation.

Comme elle est un moyen (ou instrument) permettant de véhiculer des significations, la langue exerce un impact considérable sur les savoirs des partenaires.

²⁵ Ibid., p.211.

²⁶ Ibid., p.212

Elle a, de ce fait, la capacité d'intégrer le passé et l'avenir afin de créer un univers mental commun. Nous remarquons également que les conceptions psychologiques du langage vont dans ce sens : « *le fonctionnement humain (...) s'organise en activités régulées par le langage, qui est lui-même porteur des significations et connaissances élaborées par les générations antérieures.* »²⁷

Nous savons par ailleurs que c'est grâce à la communication que l'enfant apprend à penser. En effet, le langage a une fonction communicative, mais dans la mémoire, il devient comme une structure interne de la pensée. Ainsi, quand l'enfant arrive à maîtriser les structures du langage, ces dernières deviennent l'origine de sa pensée. Ce processus d'apprentissage et de réflexion est adopté également par Bruner : « *le langage (est) un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales* »²⁸. A partir de cette réflexion sur le langage, nous ne pouvons affirmer que la pensée précède le langage.

Après avoir examiné les différentes théories portant sur le langage et la langue, nous pouvons souligner un certain nombre de points importants dans ce domaine, afin de présenter une vision plus claire sur l'apprentissage des langues. Le savoir-faire communicatif comprend deux aspects indissociables : le premier concerne les activités individuelles et leur organisation interne. Autrement dit, il s'agit de l'aspect cognitif du sujet communiquant qui se manifeste à travers certaines actions individuelles de nature linguistique. Ces dernières sont importantes dans la communication. Cependant, elles ne sont pas le but de la communication, ni l'unique moyen, car nous pouvons communiquer sans avoir recours à la langue.

Le deuxième aspect du savoir-faire communicatif concerne la finalité sociale et le mode de réalisation des activités conjointes. Ainsi, le savoir-faire communicatif comprend deux aspects inséparables, à savoir le cognitif et l'interactionnel.

²⁷ Ibid. p,213.

²⁸ Bange, Pierre. *L'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan, 2005, p25.

La coordination des actions humaines dépend de la pensée qui est spécifique à l'individu et de la langue dont le caractère est collectif. Ces deux aspects sont étroitement liés pour la réalisation d'une communication. En outre, ce sont les catégories de la pensée qui sont transmises par la langue. Cette dernière donne à la pensée une forme. Ainsi, nous pouvons conclure que c'est grâce à la langue que le contenu de la pensée se transmet et se concrétise.

Dans ce sens, les études effectuées sur l'apprentissage de la langue se fondent sur deux principes :

- celui de l'unité de la cognition qui fonctionne grâce à la mémoire, le langage, la déduction, l'induction et l'imagerie ; en somme, ce que Anderson²⁹ nomme « les processus cognitifs supérieurs » émanant du même système sous-jacent ;
- le principe interactionnel qui permet de mettre en œuvre la langue dans des échanges intersubjectifs.

5. LES MECANISMES D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE

La théorie d'Anderson est réfutée dans sa totalité par Chomsky. En effet, pour ce dernier, les apprentissages des langues s'effectuent selon un mécanisme cognitif unique et l'apprentissage des langues en fait partie. Pour l'appropriation du langage, le principe de Chomsky repose sur deux modes exclusifs : « l'hypothèse d'acquisition » et « l'apprentissage ». Ainsi, pour s'approprier une langue, l'individu passe d'abord par son acquisition, qui est un processus subconscient, entraînant une connaissance linguistique. Cette dernière reste emmagasinée dans le cerveau.

En partant de cette perspective chomskyenne, nous pouvons déduire que l'acquisition d'une langue est implicite alors que l'apprentissage de la langue est « intentionnel » et explicite. En d'autres termes, l'acquisition donne à l'individu « un savoir implicite » et une compétence linguistique qui se manifestent dans

²⁹ Ibid., p.27.

l'utilisation de la langue. A l'opposé de l'acquisition, l'apprentissage repose sur « la mémorisation ».

Pierre Bange s'oppose à ce principe en affirmant qu'*« il n'y a aucune raison de penser qu'il existe deux sortes de mécanismes d'acquisition ou d'apprentissage étrangers l'un à l'autre. Il est plus simple de penser, au contraire, qu'il existe un mécanisme unique et complexe d'appropriation des langues qui est une spécification des mécanismes généraux de l'apprentissage et dans lequel il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du déclaratif et du procédural et aussi la place de l'externe (social) et du cognitif »*.³⁰

Le développement du langage a intéressé également un grand nombre de psychologues et d'interactionnistes. Pour George Miller : *« ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès fondamentaux de l'apprentissage »*. Cette position de Miller³¹ approuve le principe de la genèse de l'expérience dans l'interaction. Ce principe est également celui des interactionnistes qui considèrent que l'apprentissage se construit par et dans l'interaction.

Or, cette vision des interactionnistes s'oppose au courant individualiste qui fait de l'individu apprenant un sujet monologique qui peut apprendre seul. Selon cette conception, les mécanismes et le processus mental proviennent de l'individu lui-même. Cette théorie, soutenue par le psychologue Piaget, est réfutée par Miller qui soutient plutôt l'idée de « l'interactionnisme génétique »³² et affirme que c'est par des processus dialogiques dépendants de la coordination des activités mentales d'au moins deux individus que le processus cognitif individuel de l'apprentissage est rendu possible. Autrement dit, c'est par l'interaction avec un partenaire ou plus que l'individu arrive à apprendre.

³⁰ Ibid., p.33

³¹ Miller. Cité par Pierre Bange : ibid., p.34

³² L'interactionnisme est présent dans de nombreux domaines en biologie, en génétique avec l'idée de programme génétique (l'organisme résulte de la programmation).

Ainsi, tout savoir acquis par l'apprenant ne peut être accessible que par la médiation d'un « tuteur ». En outre, l'utilisation collective des facultés mentales est la voie principale conduisant le sujet à construire l'expérience. L'interaction procure à l'individu des moyens linguistiques de communication. Dans cette perspective, cette théorie est en parfaite harmonie avec celle de Wittgenstein, qui insiste sur l'idée de l'apprentissage du langage intégré dans des jeux de langage. Cette union, qui définit la perspective sociocognitive, montre qu'il est primordial dans un processus d'apprentissage d'une langue d'intégrer l'interactionnel et le cognitif quand on souhaite examiner les faits d'apprentissage d'une langue dans le cadre d'une recherche en didactique.

En effet, en didactique des langues, l'accent est mis particulièrement sur l'apprenant qui met en œuvre les mécanismes cognitifs et psycholinguistiques dans le cadre des interactions dans lesquelles il s'engage. Vygotski a repris le même principe dans ses travaux notamment dans son ouvrage « *pensée et langage* ».

5.1 THEORIE DE PIERRE BANGE

Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, Pierre Bange a voulu s'inspirer de ces deux théories, qu'il juge complémentaires, pour proposer une description hypothétique du mécanisme de l'apprentissage des langues, en tenant compte dans son travail des aspects interactionnels et cognitifs. Certes, Bange est bien conscient que Bruner a centré ses recherches sur l'acquisition de la langue maternelle. Cependant, il trouve que cette étude est bénéfique pour l'adopter dans l'étude de l'acquisition d'une langue seconde.

La deuxième théorie adoptée par Bange est celle de l'apprentissage d'Anderson. En effet, ce travail de Bange a pour cible de forger une initiation d'un modèle sociocognitif.

Dans cette optique, Bange traite également du mécanisme cognitif et interactionnel de l'apprentissage ; il définit ainsi le langage comme un savoir-faire ou un savoir procédural comportant un ensemble de règles pratiques qui permettent de gérer le comportement d'un individu. Ces règles pratiques constituent le côté cognitif de ses actions. En général, cette opération forme la compétence du sujet et la compétence linguistique représente une de ses composantes.

5.2 LE MECANISME DU LANGAGE CHEZ Bruner et Anderson

Pour Bruner, parler de compétence, c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du "savoir comment" plutôt que du "savoir que". Le "savoir comment" est l'opposé du "savoir que". Pour distinguer ces deux notions, Bruner fait d'abord la différence entre « savoir procédural » et « savoir déclaratif ». Dans le même sens, Anderson conclut que le savoir déclaratif, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons emmagasinés en mémoire, autrement dit toute l'expérience capitalisée par un sujet.

Le savoir déclaratif emmagasine toutes nos expériences, nos succès et nos échecs, mais nous ignorons comment et quand nous pourrions utiliser ce savoir stocké et lui donner une forme comportementale.

Ainsi, l'expérience antérieure, qui se trouve dans la mémoire comme savoir déclaratif, permet, après un effort considérable, au sujet d'agir. Or, cet acte d'agir n'est pas seulement un comportement, il est aussi une action. Cette dernière comporte deux faces, la première est cognitive, la deuxième est opérative. L'action a pour objectif de modifier la situation présente, selon la volonté du sujet. La réalisation de ce but nécessite, dans un premier temps, l'analyse de la situation pour sélectionner les éléments pertinents. Cette opération repose essentiellement sur l'expérience du sujet. Cette première étape correspond à « la prémisse intentionnelle ». La deuxième étape est celle de « la prémisse cognitive ». C'est là où apparaît un savoir linguistique dont l'origine est le lexique mental.

De manière analogue, Bruner propose son modèle d'analyse de la compétence définie précédemment « *comme un ensemble de règles pratiques qu'un individu est en mesure d'utiliser pour agir* ». ³³

Pour le psychologue Bruner, l'analyse du phénomène de l'action repose sur trois choses :

-1) être capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action ;

-2) ayant défini une ligne d'action, on peut mettre en œuvre une séquence de mouvements ou d'activités permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé ;

-3) ce que l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs doit être pris en compte dans la définition de nouveaux projets.

En comparant la théorie de Bruner à celle d'Anderson, on reconnaît dans le premier point le savoir ou bien l'expérience qui engendre la prémisse intentionnelle. Dans le deuxième point, nous retrouvons le savoir qui conduit à la prémisse cognitive. Donc, nous pouvons conclure que les deux théories reposent sur un même processus d'analyse, sauf que Bruner a ajouté un troisième point, celui du contrôle de l'opération.

Nous retrouvons les mêmes étapes d'analyse chez le psycholinguiste Levelt 1989, dans sa description de l'acte de langage. La première est celle de « la planification de l'acte », la deuxième est celle de la « préparation de son exécution » et la troisième est « le contrôle de l'exécution ». Cette analyse est comparable à celle de Miller dont la théorie se compose également de trois moments constitutifs de l'action.

³³ Wood D., Bruner J. S., & Ross G. « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in J. S. Bruner (Éd.) *Le Développement de l'enfant savoir-faire savoir dire*, Paris : PUF, 1983, p. 265.

Nous constatons que tous ces chercheurs sont en accord sur les mêmes principes d'analyse du phénomène de l'action et que l'action verbale relève d'un modèle général de l'action.

L'intérêt accordé à l'analyse du phénomène actionnel nous incite à nous poser la question suivante : quelle est la relation entre l'action, dans son sens le plus large, et l'enseignement ?

Avant d'y répondre, nous pouvons attirer l'attention sur les spécificités de l'interaction, notamment sur la médiation d'un autre acteur, qui a plus d'expérience et occupant aussi le statut de tuteur. En effet, il est capable de conduire le novice vers l'enrichissement de son expérience. Il est nécessaire de signaler que la tâche du tuteur se limite à la médiation et que le novice doit participer à la construction de son savoir. Autrement dit, c'est en agissant dans l'interaction avec un tuteur que le novice apprend à agir.

Ce type d'enseignement et d'apprentissage, dont le vecteur est l'interaction, nécessite la résolution de deux problèmes :

- Quand un novice ne possède pas dans son expérience antérieure une compétence pour résoudre tel ou tel problème nouveau, il doit construire une règle procédurale pour ce problème ;

- Il doit être capable d'appliquer cette règle cognitive d'une manière automatisée.

Pour la résolution du premier problème concernant la construction d'un opérateur de résolution de problème, Anderson propose un modèle constitué de trois étapes :

- 1) La découverte ;
- 2) L'analogie ;
- 3) L'instruction directe.

Notons qu'aucune de ces trois étapes n'exclut l'accompagnement et l'intervention d'un tuteur-médiateur. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue,

nous pouvons signaler que la voie de la découverte chez un novice reste improbable. Ainsi, restent l'analogie et l'instruction directe. Pour l'instruction directe, il faut insister sur le fait que l'opérateur de résolution de problème doit représenter un savoir susceptible d'être mis en coïncidence avec une intention pour construire une règle pratique capable de changer la situation dans le sens souhaité.

Néanmoins, quand un enseignant énonce une règle de grammaire par exemple, l'apprenant ne peut l'utiliser immédiatement car cette dernière doit pouvoir être intégrée à son système de savoir stocké au préalable par son propre travail cognitif. En effet, l'utilisation d'un savoir nouveau doit trouver son point de départ dans le savoir ancien. :

« De ce fait, la prise en compte des connaissances initiales des élèves est essentielle non seulement pour tous les travaux sur l'apprentissage, mais aussi pour les décideurs qui élaborent un programme ou pour les enseignants »³⁴.

En ce qui concerne l'analogie dans laquelle l'action cognitive de construction joue un rôle important, notamment dans l'étape initiale de l'apprentissage, elle demande un fonctionnement cognitif important de la part de l'apprenant. Ce dernier doit être conscient qu'une solution antérieure d'un problème est pertinente ici et maintenant.

Dans la même perspective, Bruner explique le même processus à partir de l'apprentissage de la langue maternelle : *« Les règles grammaticales sont apprises par analogie avec les règles gouvernant l'action et l'attention »³⁵* . En effet, Bruner définit ce processus complexe, puisqu'il associe à la fois le cognitif et l'interactionnel.

Certes, pour Bruner, l'apprentissage de la langue maternelle se base sur deux aspects liés et indissociables qui sont le mécanisme cognitif et l'opérateur de résolution de problème, mais le premier aspect ne peut être mis en œuvre dans

³⁴Bruner cité par Bange, P. Op.cit., p. 43

³⁵Ibid., p. 44,

l'interaction sans la présence d'un adulte. Celui-ci joue un rôle primordial dans cet apprentissage, car c'est lui qui interprète les gestes de l'enfant. Une fois ces interprétations acceptées, elles deviennent par la suite des outils construisant l'apprentissage de la communication verbale et linguistique. Pour l'opérateur de résolution de problème, c'est le sujet qui le construit à partir de son interprétation de la situation.

En outre, l'apprentissage ne peut se réaliser que lorsque la réaction d'un tuteur est acceptée par l'apprenant. C'est à ce moment que l'enseignant fait évaluer le résultat de son action en relation avec son intention de communication.

Dans la même perspective, Grice explique comment l'intention de signifier et la signification deviennent, pour l'auteur et son partenaire, une signification établie entre eux. C'est la même situation où se trouvent le tuteur et l'enfant. Cette signification devient une signification conventionnelle où les moyens utilisés sont communs à un groupe social. Dans ce cas, ce qui est visé n'est pas l'apprentissage en premier lieu, l'objectif ciblé est l'intercompréhension.

Ainsi, pour résoudre un problème de communication, Grice propose l'adoption d'une solution qui soit comprise par les deux interactants, le novice et le tuteur ; une solution idiosyncrasique, qui devient par la suite définitive, une sorte de solution généralement admise.

Le second problème dans ce même domaine cognitif est celui de l'apprentissage procédural ; attitude qui se manifeste juste après la phase initiale de la résolution contrôlée des problèmes. En effet, l'apprenant se trouve progressivement dans une autre phase, celle qui va le conduire au traitement automatique. A partir de cette étape, l'apprenant se trouve obligé de procéder à plus de réflexion et d'opérations cognitives. Le rôle du tuteur est de faciliter la tâche à l'apprenant et de l'orienter.

Dans le même sens, P. Bange affirme que la pratique dans l'apprentissage ne peut pas se réduire à une simple répétition des opérations, mais

elle est une accumulation d'expériences où le verbal se décide selon l'objectif et la situation de communication (composante cognitive). Autrement dit, l'objectif majeur de cette phase d'apprentissage n'est pas le renforcement behavioriste mais de rendre le travail cognitif plus sérieux et capable d'adapter l'action aux circonstances variables. C'est aussi un travail qui a pour aboutissement d'atténuer de plus en plus l'attention demandée à l'apprenant ; par conséquent, il n'est pas obligé de déployer plus d'énergie. Ainsi, le novice arrive à donner à son savoir-faire, comme l'a bien dit Bruner, « *Son calibrage définitif en temps et en énergie.* »³⁶

L'interaction, notamment celle appelée par Bruner « l'interaction de tutelle » ou l'aide fournie par l'expert, ne constitue qu'une partie du processus d'étayage. Le novice est appelé à construire par ses propres moyens son savoir mis à sa disposition. Bruner affirme, à ce propos, que « *l'étayage rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème* »³⁷.

Pour Vygotski, le processus d'apprentissage comprend deux étapes : l'interpsychique et l'intrapsychique. Dans le domaine d'apprentissage des sciences, Brossard a adopté le même principe que Vygotski pour décrire le mécanisme d'apprentissage. Aussi utilise-t-il la même périodisation :

- ✓ Une période interpsychique : C'est une phase où un adulte ou un expert construit avec l'enfant un contexte intersubjectif. C'est aussi la période dans laquelle le tuteur propose au novice de nouveaux contenus culturels ;
- ✓ Une seconde période dite intrapsychique : au cours de cette période, les apprenants parviennent à s'approprier les nouveaux concepts scientifiques qui participeront au développement interne. Cependant,

³⁶ Bruner, Jérôme. « Présentation », dans *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, textes traduits et présentés par Deleau Michel, avec la collaboration de Michel Jean. Paris : Presses Universitaires de France, « Psychologie d'aujourd'hui », 2011, p. 11-35. URL : <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686-page-11.htm>

³⁷ Ibid., p. 12.

ils ne sont pas intégrés tels quels dans le système cognitif. Le processus d'appropriation se développe en étapes, même si la séquence d'enseignement a pris fin. En effet, les nouvelles connaissances apprises vont continuer à faire l'objet d'un développement interne.

Pour Brossard, la première période correspond à la « zone proximale » comportant un espace doublement borné : une première limite inférieure représente ce que l'enfant est capable de faire seul et une autre dite limite supérieure où il a besoin de l'aide d'autrui. En effet, P. Bange trouve qu'il est important que Brossard ait souligné la nécessité de « construire un contexte intersubjectif », condition nécessaire pour réussir un étayage. Autrement dit, un moment permettant aux deux co-acteurs de formuler des hypothèses réciproques sur leurs intentions et leurs savoirs. En fait, pendant cette activité, l'aspect interactionnel de l'étayage prédomine. Or, dans la seconde période, qui est celle de l'activité cognitive, l'apprenant intègre le savoir nouveau dans son savoir existant. Ainsi, l'apprentissage devient une résolution d'un problème effectué par un novice grâce à l'aide d'un tuteur.

Pour conclure cette partie dédiée à la description des mécanismes de l'apprentissage et dont les concepts sont issus des deux courants interactionniste et cognitiviste, nous pouvons dire qu'il n'y a aucune contradiction entre les deux courants.

En ce qui concerne l'interaction, nous pouvons distinguer deux niveaux : premièrement, celui de l'étayage qui a pour objectif la facilitation de l'apprentissage de la langue dans la communication. Le deuxième niveau est le jeu de langage dans lequel le tuteur et le novice sont engagés afin de réaliser un but commun.

Certes, la préoccupation majeure du didacticien est de pousser l'apprentissage de la langue à son maximum. Or, il ne faut pas ignorer l'enjeu

social de l'interaction, car cela a pour résultat la dévalorisation des conditions de tout apprentissage procédural.

En effet, l'apprentissage de la communication ne peut se réaliser que dans la communication. Dans la même perspective, il est nécessaire de signaler que le travail cognitif est primordial pour l'accomplissement de cet acte d'apprentissage, Ainsi, l'interaction est importante dans la réalisation de l'apprentissage de la langue ; mais seule, elle reste insuffisante. Autrement dit, la didactique doit intégrer la cognition et l'interaction, l'endroit et l'envers de l'apprentissage. Dans ce sens, Bange déclare que : « *si la didactique veut progresser, elle doit marcher sur ses deux jambes. Cognition et interaction sont inséparables.* »³⁸

Nous visons dans ce chapitre à mettre en exergue le changement de paradigme dans les études linguistiques en introduisant la notion du « jeu de langage » proposée par Wittgenstein dans son ouvrage *Les investigations philosophiques* en 1953. Cette notion considère le langage comme action qui sert à faire agir le sujet dans l'interaction.

Dans cette perspective, Wittgenstein oppose sa théorie à celle de Saint Augustin, dans la mesure où cette dernière se limite à un objectif compréhensif : « *les mots de la langue dénomment les objets, les phrases sont des enchainements de ces dénominations* »³⁹.

Or, Wittgenstein souligne le danger que contient cette théorie « augustinienne » en réduisant ainsi l'apprentissage de la langue à un lien associatif entre le mot et la chose en dehors de la communication. En revanche, Wittgenstein pense que l'apprentissage d'une langue ne peut se concevoir sans que cette dernière ne soit mise dans un jeu de langage. C'est précisément cette conception qui a été adoptée par Bruner.

³⁸ Bange, Pierre. Op.cit., p. 55

³⁹ Ibid. p 61.

Par ailleurs, d'autres chercheurs ont centré leurs travaux sur le mécanisme du langage, autrement dit sur l'analyse des moments successifs de la production du discours telles les théories de Levelt, Bruner, Grice, etc.

Pour Levelt, le mécanisme de la production du sens dans la communication est un processus interactionnel étroitement lié au contexte. Bruner partage la même idée, en affirmant que l'acquisition du langage se réalise dans l'action humaine car le langage est « *un prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisé et conventionnalisé* ⁴⁰ ». Ainsi, nous comprenons que le langage est un prolongement de l'action. Il ne doit donc pas être écarté du contexte où il est utilisé.

Le développement du langage a intéressé également un nombre important de psychologues et d'interactionnistes. Pour Miller : « *ce n'est que dans le groupe social et sur la base de processus d'interaction entre les membres d'un groupe que l'individu peut faire les expériences qui permettent des progrès fondamentaux de l'apprentissage* ⁴¹ ».

Dans ce cas, nous pouvons dire que Miller soutient l'idée de « l'interactionnisme génétique » dont l'idée principale est que : « *c'est par des processus dialogiques dépendants de la coordination des activités mentales d'au moins deux individus que le processus cognitif individuel de l'apprentissage est rendu possible* ⁴² ». Dans cette optique, les chercheurs en didactique confirment la même idée en avançant que le savoir acquis par l'apprenant ne peut être accessible que par la médiation d'un tuteur. L'utilisation collective des facultés mentales est la voie principale conduisant le sujet à construire de l'expérience.

⁴⁰ Bruner, Jérôme. *Comment les enfants apprennent à parler [Child's talk, learning to use language, 1983]*, Paris, Retz, 2004, p. 15.

⁴¹ Miller, cité par Bange. op.cit. p 67.

⁴² Ibid. p.72.

CHAPITRE III : THEORIES D'ACTION

1. INTERET ET OBJECTIF DES ANALYSES DE L'ACTION

Depuis les années 60 du XXème siècle, un nombre considérable de courants de pensée se sont concentrés, dans leurs travaux, sur l'action humaine et son sens. En effet, l'action a suscité un intérêt particulier dans le champ des sciences humaines et sociales, notamment le courant phénoménologique. Alors, quelle est la raison de cette importance accordée à l'analyse de l'action et quel est l'objectif visé ?

D'après les travaux élaborés dans ce domaine que nous avons pu consulter, le but majeur recherché est de décrire, comprendre et interpréter l'action humaine. Schütz, l'un des précurseurs de ce courant de pensée, s'est appuyé sur l'orientation phénoménologique que nous allons traiter par la suite. Nous pouvons évoquer également Bernard Lahire dans le domaine de la sociologie.

Les didacticiens, eux, se sont focalisés sur le champ éducatif, leurs analyses sur l'action étaient centrées sur l'agir professoral. Ainsi, les théories d'acquisition et la didactique des langues se sont centrées sur le processus cognitif d'apprentissage chez l'apprenant et sur l'action menée par le tuteur. Il convient donc de nous arrêter quelque peu sur les outils théoriques, conceptuels et méthodologiques utilisés pour décrire et expliciter ce travail complexe de l'enseignant.

Francine Cicurel⁴³ a défini l’agir professoral comme étant : « à la fois l’action déployée par l’enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle manière ».

En effet, comprendre ou interpréter une action dans le domaine de l’enseignement-apprentissage exige du chercheur l’observation des interactions qui se déroulent dans l’espace classe. Il doit être vigilant aux comportements verbaux et non verbaux de l’acteur (enseignant), comme il est nécessaire d’enregistrer et de filmer tous les détails de l’action.

Ceci dit, l’observation, qui est une phase importante pour comprendre l’action, n’est pas suffisante dans la mesure où elle ne permet pas au chercheur de dévoiler les motifs de l’action qui incitent l’acteur à agir de telle ou telle manière. En effet, à ce stade de la recherche, nous ne pouvons savoir à quoi pense l’enseignant à ce moment de son action. Pour y accéder, la méthode de l’auto confrontation est très efficace pour réaliser cet objectif. En effet, c’est l’enseignant lui-même qui revoit et commente son action. Ainsi, nous pouvons mettre le doigt sur une partie cachée de l’action professorale et connaître les motifs, les intentions, ainsi que les difficultés rencontrées pendant l’action enseignante.

⁴³ Francine Cicurel « dire sur le faire, un retour possible ? » article discours d’enseignants sur leur action en classe. p 52.

2. LA THEORIE DE L'ACTION chez Schütz

L'action représente le nœud des recherches qui visent à éclairer les conditions de réalisation de l'agir et l'environnement dans lequel il se produit. Pour Schütz, toute action comporte une part de projection, c'est-à-dire d'anticipation. Le sujet s'imagine à l'avance le résultat de son action, c'est ce que Schütz appelle « le motif en-vue-de » ; cette vision des choses s'inscrit dans le futur.

La deuxième strate est celle du motif « par ce que » ; elle relève du passé, le sujet se base sur ses expériences personnelles passées, qui déterminent son agir présent. Dans la même perspective, Schütz adopte un autre concept pour éclairer davantage l'action en proposant : « la typicalité » ; ce concept a été repris par Laurent Filliettaz en 2002.

Selon Schütz, « la typicalité » est le moyen d'accéder au monde social puisqu'elle permet de le comprendre. Si nous sommes à même d'agir, c'est parce que nous avons une certaine familiarité avec les actions déjà vécues. Ainsi, en s'appuyant sur des situations vécues, le sujet arrive à construire des schèmes de référence comme il devient capable d'interpréter son entourage social. Dans son analyse de l'action, Schütz se focalise essentiellement sur la structure temporelle.

3. LA NOTION D'ACTION CHEZ Laurent FILLIETTAZ

Laurent Filliettaz distingue, dans ses travaux sur l'action, « les actions individuelles » qui sont accomplies par un seul acteur et d'une manière autonome des autres et « les actions collectives » qui sont des actions conjointes. Une « action conjointe » est une action dont les objectifs individuels s'ajoutent à un enjeu commun, il s'agit dans ce cas de l'action du professeur qui ne peut être dissociée de celle des apprenants.

4. LA NOTION D'ACTION CHEZ LAHIRE

Le sociologue Bernard Lahire distingue dans ses travaux deux courants dans les théories de l'action et de l'acteur. Le premier courant s'intéresse aux pratiques réalisées par l'acteur et son rôle social ; c'est ce que le sociologue nomme « le courant contextualiste » ; Le second courant, dit « dispositionaliste », se concentre notamment sur les dimensions socio-historiques ainsi que sur le passé et les expériences de l'acteur.

Dans cette perspective, Lahire se montre sceptique à l'égard des sociologues de l'acteur sans passé. Pour l'enseignant, le passé enrichit son répertoire didactique qui est un héritage, se composant des ressources et expériences capitalisées antérieurement. Par conséquent, le passé joue un rôle primordial lors de l'examen de l'action. En effet, lorsqu'un acteur enseignant est interrogé sur sa propre action, on est pris par la richesse des motifs qui se cachent derrière son apparence calme ; nous avons pu effectivement constater cela au moment des entretiens et de l'autoconfrontation avec les enseignants visités sur le terrain.

Au moment de l'interaction, l'enseignant gère plusieurs tâches à la fois : initier la discussion, répondre à tous les besoins de son auditoire, répartir la prise de parole, etc. Pour réussir sa tâche, l'enseignant puise dans son expérience capitalisée tout au long de son passé. En outre, il porte en lui le souci de réussir son action d'enseignant.

Le lieu où s'opère l'analyse des interactions est celui de l'espace classe. Il présente un lieu d'apprentissage par excellence, il est également un espace social dans lequel circulent les connaissances, par le moyen des interactions entre les participants.

Ce type de travaux peut ouvrir davantage de perspectives à visée pédagogique. En effet, afin d'analyser les interactions en classe, les chercheurs dans ce domaine doivent procéder, tout d'abord, à l'observation et à la description des

situations d'enseignements. Ensuite, vient la phase de la transcription qui permet de faire progresser la connaissance des procédures de transmission. En outre, si notre travail se focalise notamment sur la classe de langue, c'est parce que c'est un espace de production et d'échange interactionnels dont la langue est le moyen de véhiculer les connaissances spécifiques à l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est également dans la classe où se réalisent des méthodes et pratiques pédagogique diverses. Nous considérons la classe comme un espace social où sont pratiquées des interactions dont l'objectif est externe. En outre, les participants qui se trouvent dans ce lieu ont un but commun, c'est d'acquérir des connaissances et progresser dans la langue.

5. L'ORDRE DE L'INTERACTION

Le sujet ne peut se constituer individuellement qu'en se socialisant. Cette socialisation ne se réalise que par l'adoption de rôles différents. Dans ce sens, Habermas affirme que : *« le concept d'adoption de rôle permet de comprendre l'individuation comme processus de socialisation, et en même temps la socialisation comme une individuation »*⁴⁴

Nous pouvons déduire à partir de cette idée de Habermas que l'individuation est étroitement liée à la socialisation et que, par l'adoption de différents rôles, le sujet progresse et accède à la socialisation. C'est aussi grâce à la communication et à l'action que nous pouvons atteindre l'essence même de l'espèce humaine.

5.1 LA GESTION DES FORMES DISCURSIVES

Toute communication conduit les participants à produire du sens grâce aux relations sociales, aux représentations communes et par la construction conjointe de formes linguistiques. Il s'agit bien d'une trame tissée en collectivité. C'est ce que Habermas exprime en affirmant que : *« le langage peut remplir la fonction d'un médium de socialisation »*⁴⁵.

⁴⁴ Vion, Robert. *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris, Hachette Supérieur, 2000. p.93

⁴⁵ Jürgen Habermas, Christian Bouchindhomme (Trad.), *Morale et Communication : Conscience morale et activité communicationnelle*, Éd du Cerf, 1986. P.230

Dans cette perspective, communiquer, c'est gérer les formes discursives comme la conversation ou le dialogue par exemple. Cependant, le langage a été souvent sous-évalué car on négligeait cette gestion conjointe des formes linguistiques et paralinguistiques. Habermas souligne à cet égard que la sous-évaluation du rôle du langage constitue un point de faiblesse de l'interactionnisme symbolique. Habermas classe les théories de l'action en quatre catégories :

- Le modèle téléologique ;
- L'action régulée par des normes ;
- L'agir dramaturgique ;
- L'agir communicationnel.

Seul l'agir communicationnel intéresse Habermas. Il le considère comme « médium langagier ». Pour les autres catégories, il estime qu'elles n'insistent que sur l'une des fonctions du langage. Ainsi, le langage ne serait donc pas un simple outil transparent permettant l'action ou l'expression, mais il forme le lien de structuration de cette action.

5.2 L'HISTOIRE INTERACTIONNELLE

L'histoire interactionnelle de chaque personne porte en elle la totalité des interactions auxquelles il a assisté ou participé durant sa vie. Comme elles sont indéfinies et tellement nombreuses, le sujet n'arrive pas à s'en souvenir. Dans la même perspective, Goffman remarque qu'« *il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale en portant une biographie déjà d'interactions passées avec les autres participants, ou tout du moins avec des participants de même type de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées* ». ⁴⁶

⁴⁶ Goffman cité par Vion. op.cit. p. 99.

D'après beaucoup de psychologues et de psychanalystes, la mémorisation de quelques interactions du passé est très bénéfique pour le développement de la personnalité et la relation du sujet avec le monde. En effet, le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se socialisant. Ainsi, nous sommes amenés à avoir de multiples interactions avec un grand nombre de personnes en société, qui nous sont parfois inconnues.

5.3 VERS UNE TYPOLOGIE DES INTERACTIONS

C'est grâce aux succès des analyses conversationnelles au milieu des années soixante-dix que les sociologues comme Sacks, Schegloff et Jefferson commencent à s'intéresser à l'observation des mécanismes de la parole et à la prise de contact. Cette mutation est due également aux changements théoriques intervenus dans un grand nombre de disciplines. Nous pouvons citer par exemple le développement de la philosophie du langage ordinaire, considérée comme base de la pragmatique, notamment avec la logique de Grice. En outre, les recherches réalisées dans le domaine de l'ethnographie de la communication et de l'ethnométhodologie, les analyses effectuées en sociolinguistique par Labov, la phénoménologie de Schütz et les études sur l'interactionnisme de l'école de Chicago ont permis à Goffman de développer une théorie de l'interaction. Ceci étant, peut-on affirmer que l'interaction est synonyme de la conversation ?

Certes les chercheurs en ethnométhodologie, tels Schegloff et même Goffman, adoptent une conception très large du terme conversation comme l'équivalent d'interaction verbale de face à face. Néanmoins, Goffman signale l'inconvénient que représente un tel rapprochement. Dans ce sens, il affirme : « *suivant la pratique de la sociolinguistique, "conversation" sera utilisé ici de façon non rigoureuse comme équivalent de parole échangée, de rencontre où l'on parle. On néglige, ce faisant, le sens particulier dans lequel ce terme tend à s'utiliser dans la vie quotidienne, usage qui justifie peut-être une*

définition étroite plus limitée. On définirait alors la conversation comme la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme étant une courte période coupée des tâches matérielles, un moment de loisir ressenti comme une liberté, durant lequel chacun se voit accorder le droit de parler aussi bien que d'écouter.»⁴⁷.

Nous constatons à partir de cette citation que Goffman souligne une différence bien nette entre la conversation et l'interaction. En d'autres termes, la conversation est définie comme la parole qui se manifeste au sein d'un groupe de participants, ou dans un moment de loisir où chaque membre a le droit de s'exprimer et d'écouter librement. La conversation n'impose ni normes ni contraintes et la différence dans les opinions est bien respectée et elle ne porte aucun préjudice à la relation dont jouissent les membres de cette conversation. Ceci dit, de par son caractère libre et spontané, la conversation, en tant qu'usage quotidien et parler ordinaire, peut poser des problèmes quant à une observation scientifique qui a comme objectif l'analyse.

En effet, l'observateur n'arrive pas à analyser sans modifier le cadre "spontané", "naturel", "informel" de cette conversation. Ainsi, la conversation est difficilement observable. Face à cette difficulté que représente l'analyse de la conversation "brute", Roulet et d'autres chercheurs ont eu recours à d'autres formes d'interactions dites de nature voisine. À titre d'exemple, Cosnier et Kerbrat-Orecchioni organisent, au sein d'un cadre expérimental, une conversation enregistrée et dont le thème, les acteurs, le cadre et la durée sont entièrement définies avant qu'elle ne commence. Cependant, face à cette situation, que nous pouvons juger comme artificielle, peut-on dire qu'il s'agit d'une vraie conversation ?

Certes, l'interaction peut ne pas se limiter à l'échange langagier. Cependant, elle ne saurait s'en passer. En effet, il a été mentionné que le langage

⁴⁷ Ibid.p.120.

recouvre non seulement la composante linguistique verbale, mais aussi des comportements communicatifs para verbaux ou non verbaux.

Or, l'usage du langage dans des interactions peut renvoyer à plus d'une situation. À titre d'exemple, parler d'un objet absent dans le cas de l'acquisition de la langue 'maternelle' fait passer le sujet à ce que Piaget nomme la phase de « la pensée symbolique »

Nous pouvons parler également d'autres situations où le langage oriente une action en cours. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, le cas d'un entraîneur qui donne des recommandations à ses joueurs engagés dans le jeu sur le terrain. Dans ce cas et d'autres, le langage se trouve inséré dans des séries d'action qui n'ont absolument aucune relation avec les conversations et les discussions échangées.

En plus de ce qui précède, il existe d'autres formes d'interaction : les interactions sans structure d'échange. Il s'agit des productions langagières qui ne sont pas incluses dans le cadre interactif. Nous pouvons citer comme exemple la production littéraire chez Bakhtine qui affirme que toute production linguistique représente un produit interactif, car chaque production est en soi un dialogue avec d'autres productions textuelles. Ainsi, l'aspect intertextuel permet à des textes d'être en situation de dialogue. En effet, un texte ne peut avoir de valeur, ne peut exister que s'il est reçu par un nombre important de destinataires. En outre, il doit aussi faire l'objet d'une multiplicité de commentaires et de lectures différentes. Cette forme d'interaction est dite sans structure d'échange.

À l'opposé, lors des interactions à structure d'échange, les participants ont la possibilité de devenir énonciateurs ; dans ce cas sont intégrées toutes les communications qui fonctionnent sur l'échange, telles que les relations interpersonnelles et la communication dans les groupes...

5.4 LES UNITES DE L'INTERACTION

Une analyse fine des interactions nécessite de prendre en considération un ensemble d'unités constitutives qui se trouvent au sein de celles-ci.

Les linguistes se sont intéressés, à partir des années 70, aux diverses couches d'unités constitutives du discours. Ils sont donc passés du discours monologué au dialogue. Ainsi, le modèle hiérarchique du discours dialogué s'est réalisé en 1975 grâce à Sinclair et Goulthard. Les linguistes attirés par ce modèle sont ceux de l'école de Genève travaillant avec Eddy Roulet. Les premiers travaux de ces linguistes portent sur les actes de langage et la structure de la conversation.

En effet, les analyses conversationnelles ont précédé le modèle hiérarchique, cela s'explique également par l'influence du modèle des maximes de Grice qui a orienté les travaux des linguistes vers l'analyse des tours de parole. Dans cette perspective, Goffman a tenté de faire la distinction entre réponses et répliques. Cette dichotomie, centrée plus sur les mécanismes plutôt que sur des structures, avait l'avantage de donner à ces travaux un aspect fonctionnel. Par conséquent, des concepts encore plus importants font leur apparition, tel le schéma d'action (Kallmeyer et Schütz 1976).

Néanmoins, ce modèle hiérarchique présente l'inconvénient d'être limité à une analyse essentiellement structurelle, autrement dit, descriptive. Il est vrai que les travaux de Roulet portent sur la structuration globale de la conversation. Cependant, son attention se limite à des niveaux tels l'échange, l'intervention et l'acte de langage.

Dans cette optique, l'école de Genève propose un modèle en quatre catégories d'unités :

- L'incursion ou l'interaction ;
- L'échange ;
- L'intervention ;

- L'acte de langage.

Or, comme l'échange ne présente qu'une unité relativement limitée, d'autres linguistes ont pensé à d'autres concepts descriptifs répondant aux besoins de l'analyse. C'est ainsi que Catherine Kerbrat-Orecchioni propose un modèle se composant de cinq rangs. Robert Vion, quant à lui, dans son ouvrage, *La communication verbale, analyse des interactions*, propose six rangs :

- L'interaction ;
- Le module ;
- La séquence ;
- L'échange ;
- l'intervention ;
- l'acte de langage.

L'interaction est définie par Roulet sous le terme de « incursion », chez Goffman comme « rencontre » : « *par une interaction, on entend l'ensemble d'interactions qui se produisent en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir.* »⁴⁸.

Kerbrat – Orecchioni pense, quant à elle, que : « *pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, dans un cadre spatio-temporel.* »⁴⁹. Dans cette définition, Kerbrat – Orecchioni entend par « modifiable mais sans rupture » ce que Vion appelle « cadre interactif ».⁵⁰

- **L'interaction, unité de premier rang**

Pour mieux appréhender l'unité de premier rang, nous devons la définir comme étant une interaction au sens large du mot. Autrement dit, nous ne pouvons pas la considérer comme une unité autonome. Ainsi, nous pouvons

⁴⁸ Ibid. p . 143

⁴⁹ Kerbrat- Orecchioni, citée par Vion, op.cit. p ; 143

⁵⁰ Ibid.p.143

affirmer, en faisant référence à Roulet, que toute interaction s'inscrit dans une histoire interactionnelle.

- **Le module**

D'après Vion, une interaction peut être considérée comme une suite de modules. Ainsi, selon lui, nous pouvons parler de module de conversation ou de discussion, etc. Ces deux notions peuvent être voisines mais non identiques.

- **La séquence**

Kerbrat – Orecchioni définit la séquence comme suit : « *la séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique* »⁵¹.

A partir de cette définition, nous pouvons distinguer deux constituants formant la séquence : des constituants fonctionnels et des constituants sémantiques.

- **La séquence, unité fonctionnelle.**

Ce terme « séquence » a été défini différemment par les auteurs qui se sont intéressés à l'analyse des interactions ; aussi l'école de Birmingham et de Genève l'ont-elles nommé « transaction ». La séquence est également appelée « épisode » par André-Larochebouvy et « phase » par Edmonson.

Il existe, tout au début d'une interaction, une phase appelée séquence d'ouverture qui comprend des salutations, des échanges rituels. C'est également un moment comportant des échanges mais dont l'objectif reste la mise en place de l'interaction. C'est aussi une phase intégrée dans le cadre interactif.

- **La séquence, unité thématique.**

Cette séquence englobe l'ensemble des échanges ayant un même thème. Néanmoins, la difficulté est de cerner ou délimiter le même thème dans un ensemble d'échanges. Dans ce sens, nous pouvons affirmer qu'il est facile de

⁵¹ Ibid. p.218.

définir la séquence comme une unité fonctionnelle alors qu'il est très difficile de la définir sur le plan thématique.

- **Qu'est-ce l'échange ?**

L'échange est « *la plus petite unité dialogique composant l'intervention. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires* ». ⁵²

Goffman distingue deux types : confirmatifs et réparateurs. Les premiers échanges (confirmatifs) interviennent à l'ouverture et à la clôture ; ils ont également la fonction de confirmer ou d'établir une relation entre les interlocuteurs. Si cette relation est réalisée, alors les sujets sont en pleine interaction jusqu'à la clôture. Quant aux échanges réparateurs, ils remplissent la fonction de transition

Alors que pour Auchlin et Zenone, l'échange présente une unité dialogale minimale, pour Sacks, l'échange se limite en « question-réponse », qui représente une paire dialogale. Tout le monde est d'accord pour dire que l'interaction, dans le quotidien et dans le cadre social, est différente de celle qui se déroule en classe.

6. L'ESPACE CLASSE : L'INTERACTION DANS LA CLASSE

L'interaction qui se déroule dans le cadre classe est un phénomène complexe. En effet, l'enseignant se heurte à de nombreuses difficultés, celles d'enseigner et de maîtriser les élèves tout en suivant une méthodologie de l'action. En outre, il est obligé de prévoir des contraintes qui peuvent émerger pendant le déroulement de son action enseignante.

Pour explorer l'agir professoral et découvrir tout le travail que l'enseignant effectue en amont avant d'affronter le public, nous proposons d'y accéder par la voie des entretiens avec les enseignants en question. Ce retour en

⁵² P. F. Strawson « De l'acte de référence » in Etudes de logique et linguistique, Paris, Seuil, 1977, p.12

arrière permet à l'enseignant de revenir sur sa propre pratique en la mettant en perspective. Ce procédé qui étudie les théories personnelles et l'action des enseignants qui se développent tout au long de leur formation et leurs expériences est désigné sous le nom de « théories de l'action ».

Ce courant de réflexion sur l'action humaine ne s'est pas intéressé uniquement aux sciences de l'éducation, mais il a englobé les sciences sociales, la philosophie, la psychologie, tels les travaux de P. Ricoeur (sémantique de l'action). J. Habermas (agir communicationnel) et ceux des sociologues comme A. Schulz (les motifs de l'action), B. Lahire (les ressorts de l'action), ou bien encore des psychologues du langage comme J.P Bronckart (l'agir socio-discursif). Malgré les nombreux désaccords, tous ces travaux sont unanimes sur le fait que l'action ne peut être bien comprise ni bien éclairée que par l'acteur qui l'a accomplie. En d'autres termes, le sujet agissant est le seul à pouvoir donner à son action le sens juste et l'interprétation correcte. Par conséquent, grâce aux explications données par l'auteur d'une action, cette dernière devient en partie compréhensible.

Cependant, Lahire nuance ce propos en affirmant qu'il ne faut pas se fier entièrement aux dires de l'acteur sur son action ; il faut au contraire rester prudent. Néanmoins, nous pouvons croire que seules l'expérience et l'observation des comportements permettent d'interpréter les actions sociales.

6.1 L'AGIR PROFESSORAL :

Selon J.P Bronckart, nous ne devons pas limiter la connaissance de l'agir professoral aux processus interprétatifs, mais il faut distinguer deux niveaux dans l'action d'agir :

- le niveau des « actions premières » qui englobent la phase de l'observation et les pratiques effectives.

- le niveau des « actions secondes » qui comprend l'interprétation de ce qui s'est passé pendant le déroulement de l'action.

Dans cette perspective, Francine Cicurel⁵³ focalise sa recherche sur l'agir professoral en s'appuyant sur les deux mêmes volets : l'observation des interactions et les dires des enseignants à propos de leur propre action. Alors, pourquoi les chercheurs ont-ils recours à ce type de démarche ? Que peut-il donner ce retour de l'auteur sur sa propre pratique ?

Ce travail est en effet très important dans la mesure où il nous permet de compléter la phase d'observation réalisée en classe, où l'enseignant a accompli son action avec les apprenants. Il nous permet aussi de construire d'autres concepts provenant de ce qui est sous-jacent à l'action ou, en d'autres termes, caché pendant le moment de la pratique.

Autrement dit, l'analyse du discours de l'enseignant est insuffisante pour comprendre les intentions qui ont incité le professeur à agir de telle ou de telle manière. L'entretien et la confrontation de l'enseignant avec sa propre action est le moyen le plus efficace pour l'interprétation correcte des gestes et du comportement de l'enseignant pendant sa pratique de classe. En effet, l'enseignant devient un observateur de sa propre action ; par conséquent, il est invité à produire du sens sur sa propre action.

Aussi, pouvons-nous constater que « l'agir professoral » est un objet important à observer si nous voulons comprendre le fonctionnement des pratiques de la classe et les différents styles d'enseignants. En effet, ce moyen de procéder éclaire davantage les intentions des acteurs grâce à l'autoconfrontation⁵⁴. Francine Cicurel a défini l'agir professoral comme suit : « *Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçue ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un 'pouvoir-*

⁵³Cicurel Francine. *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, Collection "Langues & didactique", 2011, p.119.

⁵⁴ L'auto confrontation c'est la confrontation de l'enseignant à sa propre prestation filmée.

*savoir'' à un public donné dans un contexte donné »*⁵⁵. L'intérêt majeur des travaux récents dans le domaine des sciences de l'éducation portant sur l'action des enseignants est l'amélioration des comportements éducatifs dans le but d'une meilleure transmission des savoirs aux apprenants.

En outre, l'action humaine, d'une manière générale, est l'objet d'étude d'un certain nombre de courants, notamment ceux qui optent soit pour l'orientation phénoménologique d'Alfred Schütz, soit pour l'approche sociologique de Lahire.

En effet, dans ses travaux, Schütz se base dans son analyse de l'action sur deux notions fondamentales qui sont « en vue de » et « parce que ». Ces deux notions doivent être impérativement distinguées par l'enseignant afin d'explicitier sa propre action, sa pratique et sa transmission du savoir. D'où la question : quelle est la place dédiée à l'analyse des pratiques de transmission dans le champ de la didactique des langues ?

Les théories des sciences du langage et de la psycholinguistique cherchaient, à partir la seconde moitié du siècle précédent, à développer des modèles issus de l'enseignement dogmatique pour analyser des contextes d'enseignement, alors que la didactique a opté pour des modèles d'enseignement généralisables valables pour tous les contextes.

Ainsi, plusieurs courants de recherche en didactique, notamment les recherches sur la cognition enseignante, ont repris les grands principes de ce nouveau paradigme dont celui qui affirme que c'est dans la pratique que naît la théorie. Ces travaux se sont orientés vers les pratiques de la classe, en particulier « le processus interactionnel ».

Force est de constater cependant que les pratiques que nous pouvons observer en classe ne constituent que la face apparente, permettant le recueil de

⁵⁵ *ibid.* p.115.

données observables que l'on peut enregistrer et analyser. La face cachée de l'action, quant à elle, ne peut être éclairée que par le sujet lui-même.

Ces éclairages apportés par l'enseignant, à travers un discours réflexif, permettent de comprendre le répertoire didactique qui sous-entend son agir professoral et ainsi désambiguïser son action. Il va de soi qu'au début de chaque action devant un public (les élèves), tout enseignant se réfère à une planification dans laquelle il est amené à définir un objectif, tout en respectant le programme, le temps, etc. Dans cette perspective, A. Schütz donne une définition à l'«action» qui semble correspondre à la pratique enseignante : *« le terme 'action' désigne la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire qui est basé sur un projet préconçu ⁵⁶»*.

Néanmoins, cette planification conçue par l'enseignant risque d'être déplanifiée par la parole d'un autre (les élèves). Au cours de son action, pendant le déroulement de son activité en classe, le professeur court le risque de l'émergence d'imprévus et d'obstacles qui peuvent déstabiliser son action enseignante.

Dans cette perspective, L. Filliettaz parle des « produits anticipés », et des « produits émergents » pour décrire ce qui est prévu par l'enseignant au moment de sa préparation du cours et ce qui surgit durant le déroulement de l'action avec les participants.

Pour Francine Cicurel⁵⁷, l'action, notamment celle menée par des professeurs de français langue étrangère, démontre que cet agir professoral comprend un ensemble d'éléments constitutifs. En effet, l'action enseignante est la concrétisation d'un projet pédagogique qui nécessite une préparation au préalable et une forte anticipation de la part de l'enseignant du déroulement de cette action.

⁵⁶ A. Schultz cité par Cicurel. Ibid. p.90.

⁵⁷ Ibid. p.133.

En plus, elle est planifiée et orientée vers un but, à savoir celui de convaincre l'assistance du contenu de son action. Au moment de la réalisation de son action, l'enseignant se trouve obligé d'effectuer plusieurs opérations de manière simultanée : transmettre un savoir, gérer convenablement le temps, maîtriser le tour de parole, susciter l'attention des participants, etc. Dans la pratique, l'auteur de l'action doit savoir gérer l'espace classe, ainsi que les objets didactiques.

A cet effet, nous pouvons distinguer, comme le dit Filliettaz : « l'action individuelle » effectuée par un seul agent et l'action collective réalisée par plusieurs sujets.

Nous pouvons classer l'action menée par l'enseignant dans la catégorie de « l'action conjointe », car elle est associée à celle des participants. Cependant, l'action réservée à l'enseignant diffère de celle des élèves, car c'est lui qui assume le rôle interactionnel (interroge, distribue la parole, corrige...) au moment où il est seul à préparer son cours, avant de le partager avec son public. On peut parler d'une action individuelle, mais dès qu'il l'aborde avec ses élèves, son action devient « action conjointe ». Goffman attribue à cette notion d'action une autre valeur, à savoir celle du danger « fatalité ». Pour lui, seules les activités possédant une « force actionnelle » et dont la moindre erreur peut avoir des conséquences graves (fatales) sont susceptibles d'être rangées dans la catégorie action. Par contre, l'action relevant de la « routine » n'est pas considérée comme action. Cette idée est bien exprimée par Goffman quand il affirme que : « *L'action, je l'ai dit, se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D'ordinaire, l'action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique. L'organisation tend à en exclure le risque, et il n'est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement* ⁵⁸ ».

⁵⁸ Goffman cité par Cicurel. Ibid. p.135.

Goffman souligne dans ses travaux que le concept de « fatalité » est lié étroitement à la condition humaine. Autrement dit, l'être humain est obligé de vivre en société, c'est à dire dans un environnement où il court des risques multiples. La plupart des métiers représentent des dangers. Alors, nous sommes en droit de nous interroger sur la situation de l'enseignant : est-il exposé au danger pendant sa pratique de la classe ? Autrement dit, quels sont, pour ainsi dire, les risques du métier d'enseignant ?

Nous pouvons conclure à partir de cette optique Goffmanienne que l'enseignant, lui aussi, est menacé dans son métier, notamment à des moments précis de sa pratique, de se trouver face aux imprévus et, par conséquent, il est obligé d'improviser. En d'autres termes, cette improvisation le fait exposer aux risques (des situations imprévues), à tel point qu'il pourrait être déstabilisé dans son action enseignante. Ce concept de risque dont parle Goffman dans sa théorie sur la pratique enseignante est bien réel dans la pratique d'un professeur novice, notamment au moment où il fait l'auto-commentaire de sa propre action. Ce professeur novice est confronté à des difficultés pendant le déroulement de son action quand il œuvre devant un public dont les réactions imprévisibles peuvent l'incommoder, voire le déstabiliser ; ce qui peut être vécu comme un échec de l'action didactique.

Or, on peut s'interroger sur les critères de réussite d'une action, autrement dit qu'est-ce qu'une action réussie ? Est-ce celle que l'auteur a réalisée sans obstacle ni imprévu ou plutôt celle qui est claire et efficace ?

Il semble que les critères sont nombreux. Ce qui est encore plus complexe dans la pratique, c'est de réunir la plupart, voire l'ensemble des points positifs pour réussir son action : la congruence entre la planification de son action et la réalité du déroulement de l'action en classe et la justesse du processus de transmission du savoir. Dans cette optique, on peut ajouter à ces critères une caractéristique utile à la réussite de l'action enseignante, c'est la personnalité de l'enseignant qui se manifeste dans son propre style, dans la posture qu'il adopte en réalisant son action devant son auditoire. En effet, nous ne pouvons nier que

chaque acteur se distingue des autres par son style qui donne à sa manière de faire une image bien différente voire unique. Ainsi, nous pouvons conclure que chaque enseignant possède ses propres stratégies et tactiques pour réaliser son action.

6.2 LES MOYENS DE TRANSMISSION : LE REPERTOIRE DIDACTIQUE

Pour transmettre un savoir en classe, l'enseignant met en place des pratiques de transmission adaptées à son auditoire. Le répertoire dont il use pour accomplir son action s'est construit progressivement, grâce à ses expériences, ses rencontres avec d'autres modèles didactiques, ainsi qu'à sa formation académique et pédagogique. Ainsi, l'enseignant se forge des convictions qui sont à la base de son agir dans la classe, même si les professeurs d'une même discipline partagent des codes communs, les mêmes stratégies professionnelles et les mêmes scénarios d'action.

Néanmoins, chaque enseignant possède son propre répertoire didactique que l'observation seule ne peut vraiment décrire. Pour mieux cerner les éléments constitutifs de ce répertoire, le chercheur est obligé de s'informer auprès des acteurs eux-mêmes.

Dans cette perspective, J.C Beacco distingue quatre types de savoirs constitutifs en didactique du français. Ces savoirs ont un rapport étroit avec le répertoire didactique :

1- Les savoirs savants : issus de la formation initiale reçue par un professeur ;

2- Les savoirs divulgués : sont des formes circulantes par lesquelles les acteurs d'un champ ont accès aux savoirs fondamentaux, sous forme « allégée », vulgarisée ;

3- Les savoirs d'expertise professionnelle : il s'agit de savoir-faire lié au métier : « des sujets expérimentés sont définis comme en mesure d'agir avec l'efficacité grâce à des connaissances spécialisées et à des situations types déjà affrontés et dont ils ont mémorisé les protocoles de gestion ». Beacco souligne que ces savoirs professionnels sont liés à la pratique particulière de chaque enseignant, c'est la raison pour laquelle ils sont peu connus ;

4- Les savoirs ordinaires : sont des savoirs sociaux portant sur les représentations à propos de l'image des langues et des méthodologies.⁵⁹

L'enseignement d'une langue demande à l'enseignant non seulement d'être en contact avec les textes issus d'un domaine spécialisé, mais aussi d'être confronté à des situations langagières différentes. C'est grâce à ses expériences, à ses contacts avec les autres enseignants et à l'observation des pratiques d'enseignement que le professeur arrive à se forger l'expertise d'enseignant.

Pour mieux connaître les stratégies d'enseignement, il est important d'observer les pratiques d'enseignement qu'un acteur met en œuvre pour transmettre son savoir. En effet, pour découvrir la notion de « compétence transmise », il faut d'abord connaître le répertoire didactique de l'enseignant.

La compétence transmise est un ensemble de comportements dont use l'enseignant pour transmettre des savoirs. L'acquisition de cette compétence permet l'appropriation d'une matière (une langue par exemple).

L'espace classe voit la mise en place d'un grand nombre de pratiques de transmission, au cours desquelles l'enseignant suit la planification de son action interrompue par des interventions imprévues qui nécessitent des tactiques et de l'improvisation de la part de l'acteur de l'action. Les pratiques de transmission englobent les traditions héritées d'une culture donnée et des modes communicatifs plus actuels et modernes. Or, ces derniers exigent un renouvellement des pratiques pédagogiques. Ce qui nous incite à nous poser la

⁵⁹ J.C. Beacco, cité par F. Cicurel. Ibid. p.152

question de savoir comment les chercheurs procèdent à l'analyse de ces nouvelles « pratiques de transmission ».

Pour définir les pratiques de transmission, nous pouvons affirmer qu'elles se composent de pratiques langagières didactiques et de pratiques interactionnelles qu'un acteur (enseignant) met en œuvre pour transmettre des savoirs et des savoir-faire. A travers ses pratiques, l'enseignant manifeste sa culture d'origine, son expérience et sa personnalité. Dans la même optique, pendant ses pratiques de transmission, le professeur a recours à la fois à des stratégies et à des tactiques, qu'il adopte selon les contextes et les personnes.

Ainsi, si l'enseignant souhaite avoir une compétence transmissive, il doit être capable de puiser dans des ressources professionnelles et personnelles dans le but de faire face à toutes les situations éducatives. Selon F. Cicurel, chaque professeur de langue doit interagir selon quatre plans : Celui de la langue, de la progression et de la gestion de l'apprentissage, de l'interaction avec les apprenants et son implication personnelle dans l'interaction.

Nous avons signalé que chaque enseignant possède son propre style. Pour comprendre mieux sur quoi le professeur se base le plus dans son action, il faudrait avoir des corpus assez longs du même enseignant, pour faire une sélection et isoler ce qui revient comme pratiques de transmission et ce qui est intrus à ces pratiques.

La transmission des contenus se fait au moyen de l'interaction. Cette dernière n'est pas sans impact sur le mode de transmission. En effet, pendant le déroulement de l'action, l'enseignant est confronté aux interventions des apprenants qui peuvent modifier la planification déjà tracée par l'enseignant. Alors, nous pouvons dire qu'aucun cours n'est semblable à l'autre, car plusieurs paramètres interviennent pour distinguer un cours d'un autre (les paroles des participants et leurs réactions, ...). Cependant, et la question nous semble légitime, quelle attitude l'enseignant doit-il adopter au moment de l'intervention de son public ?

Le rôle du professeur consiste à laisser les apprenants s'exprimer tout en les guidant vers un but bien précis. Dans cette optique, la parole de l'apprenant est encouragée, l'enseignant opte pour une interaction coopérative et collective. Ainsi, la classe de langue devient un espace où a lieu une organisation interactionnelle spécifique, car il faut signaler que la prise de parole et son organisation et la façon dont elle se déroule ont un rapport étroit avec les différents contextes éducatifs.

Dans notre recherche, nous allons centrer notre intérêt sur ce qui se passe effectivement dans l'interaction en classe. Cette dernière constitue l'espace ou « le cadre classe » qui fait l'objet d'observation, de description et d'interprétation. C'est un espace qui permet la transmission des connaissances, comme il représente un cadre pertinent pour l'étude des interactions verbales qui sont le moyen de véhiculer le savoir. L'un des objectifs de cette recherche est de dégager les caractéristiques du discours professoral de manière à comprendre comment il permet de construire les compétences des apprenants, notamment en matière de production écrite.

Pour analyser l'action professorale, les chercheurs du champ éducatif ont eu recours aux travaux réalisés sur l'action humaine et son sens. La visée de ce travail éducatif est d'explicitier la tâche complexe de l'enseignant et d'éclairer la face cachée et mystérieuse de l'action enseignante. Quant à nous, nous avons fait le choix d'adopter et d'adapter les travaux de F. Cicurel. Ainsi, pour explorer l'agir professoral, les entretiens avec les enseignants et l'auto confrontation constituent, pour nous, des dispositifs à vocation exploratoire, permettant de découvrir la partie cachée de cette tâche complexe.

Après ce chapitre III, dans lequel nous avons présenté les différentes théories d'action, nous allons aborder dans le chapitre suivant l'autre volet de notre recherche concernant l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous avons jugé important de convoquer les recherches et les approches qui ont déjà traité l'écrit dans toutes ses dimensions.

CHAPITRE IV : PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE DE L'ECRIT

1. POUR UNE PEDAGOGIE EFFICACE DE LA PRODUCTION ECRITE

L'une des fonctions fondamentales de l'école est d'apprendre à tous les élèves à lire et à écrire dans le but de devenir des lecteurs experts et des scripteurs habiles. En effet, les activités de lecture et d'écriture sont omniprésentes dans la classe de FLE. Dans cette perspective, la classe est le lieu privilégié où les apprenants sont amenés de manière constante à lire et à écrire. Alors, la question essentielle que nous voulons examiner et analyser dans notre travail de thèse est la suivante « quel type de relation existe-t-il entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écrit ? Autrement dit, quel est l'impact de la lecture sur l'écriture en classe de F.L.E et inversement ?

Nous savons que la finalité de l'enseignement du FLE est de doter les apprenants de compétences prévues dans le cadre de leur formation. Il s'agit précisément de les rendre capables de communiquer clairement à l'oral et de s'exprimer correctement à l'écrit. Néanmoins, d'après nos constatations faites dans les différentes classes observées, l'activité de l'écrit reste artificielle. En d'autres termes, dans la plupart des cas on demande aux élèves de produire un texte sur un sujet. Or, un texte doit être en relation avec la réalité et le produit d'une situation de communication. En effet, les travaux de recherche sur le fonctionnement de la communication affirment que la communication à l'oral ou à l'écrit n'a pas pour cible de dire (parler pour parler) mais elle a un objectif bien précis, c'est agir sur celui avec qui on communique.

En outre, écrire ne consiste pas seulement à juxtaposer des phrases syntaxiquement correctes. Une compétence d'écriture demande qu'un élève arrive à produire un ensemble cohérent qui réponde à des règles bien précises.

L'acte d'écrire fait appel à plusieurs compétences en parallèle : cognitives, linguistiques et textuelles etc.

A cet égard, J. Ricardou affirme qu'« *Ecrire un texte, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants (...) les composants d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit : d'autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires* »⁶⁰

En outre, l'apprentissage de l'écrit nécessite une organisation de ce travail sur le terrain. Il est important de prévoir deux pôles d'activités : des situations fonctionnelles et des activités de structuration. L'action seule ne peut constituer un apprentissage efficace. En effet, il ne suffira donc pas d'écrire pour apprendre à le faire, mais il est nécessaire de prévoir des situations réelles d'écriture en relation avec celles de la vie quotidienne et des moments spécifiques d'apprentissage.

En effet, les situations fonctionnelles sont des situations où l'activité d'écriture a une relation avec la vie sociale et a une fonction sociale ; c'est la situation d'écriture de communication.

1.1 DISTINCTION « COMMUNICATION » ET « EXPRESSION »

Dans cette optique, la distinction entre « communication » et « expression » était le centre d'intérêt d'un nombre important de didacticiens.

En effet, la communication se définit comme, on le sait tous, par la coexistence en chacun des pôles de la double fonction d'émission et de réception. Autrement dit, dans une situation de communication, un émetteur devient récepteur et réciproquement. Par conséquent, une communication ne peut aboutir que par le respect de ce principe de réversibilité des actants : chaque sujet

⁶⁰ Ricardou Jean, *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Tel Quel, 1967, p 25.

(émetteur ou récepteur) doit produire un message dans le but d'avoir une réponse. Son intervention au sein de cette situation de communication doit répondre aux attentes de l'autre, l'émetteur est obligé d'ajuster son message de peur que sa communication ne perde son efficacité.

La situation d'expression, quant à elle, est centrée sur l'émetteur alors que le récepteur n'a pas de rôle. Ce qui est important dans ce type de situation c'est le désir de celui qui s'exprime.

En somme, ce qui oppose situation d'expression et situation de communication, c'est que la première procure une certaine liberté et plaisir sans avoir des contraintes du respect des règles d'écriture, tandis que la seconde conduit à obéir à des règles sociales et psychologiques.

1.2 VERS UNE DIDACTIQUE DE L'ECRIT

Les travaux sur la didactique de l'écrit s'inscrivent essentiellement dans la sociologie, l'anthropologie et la linguistique. Ils ont comme finalité de rechercher des éléments de référence pour les activités scolaires relatives à l'écrit. Ce sont également des recherches visant à décrire les moyens mis en œuvre par l'apprenant afin de s'approprier les techniques et les règles de l'écrit.

Dans cette perspective, Goody⁶¹ a soutenu que les écritures, notamment alphabétiques, avaient un impact important dans le développement « des formes de rationalité abstraite ou scientifique ». D'autres recherches se sont développées, démontrant la relation d'interdépendance entre « contextes socioculturels et pratiques scolaires d'écriture. »

Dans le domaine sociologique, ont parus d'autres travaux centrés sur les diverses pratiques d'écriture ordinaires attestables en un même groupe social, tels

⁶¹ Jack Goody est un anthropologue britannique (1919, 2015)

les travaux de Lahire⁶² portant sur un échantillon spécifique, qui s'est pratiqué sur des familles de milieu populaire ; Blanc s'est intéressé aux adolescents, Boulet (1995) a travaillé sur les productions de l'écrit des professionnels en situation de travail.

D'autres recherches se sont concentrées sur les représentations de la langue écrite et ou des situations et tâches d'écriture. Les travaux de Bautier, Charlot et Rochex ont démontré qu'à travers le rapport à l'écriture se jouait aussi le rapport au savoir et à l'institution scolaire et, en définitive, était engagée la question de la construction de l'identité du sujet élève. Selon ces travaux, un enseignant efficace de l'écrit est celui qui intègre un travail de transformation des attitudes des représentations qui ont un rapport avec le statut de l'activité d'écriture. Nous pouvons ajouter à ces recherches d'autres effectuées par certains historiens de l'éducation, comme celles de Chevel (1992) qui montre qu'au XIX^e siècle, l'écriture a pris une place importante dans le système scolaire.

1.2.1 STRUCTURE ET GENRES DE TEXTES

Volochinov a centré ses travaux sur l'identification et le classement des divers genres de textes du français. Ainsi, il a montré leur rapport d'interdépendance avec les situations de communication auxquelles ils étaient adaptés. En plus, Volochinov a essayé d'identifier la structuration de tout texte. Dans la même optique, Bronckart a élaboré un modèle de l'architecture textuelle dans laquelle il distingue les genres de texte en les qualifiant d'unités communicatives et les « types de discours », en tant que formes énonciatives.

1.2.2 LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT

Dans cette perspective, nous trouvons d'autres travaux d'inspiration piagétienne, réalisés notamment par Emilia Ferreiro au Mexique, portant sur les modalités de construction. D'autres chercheurs ont focalisé leur analyse sur des

⁶² Bernard Lahire : sociologue français, professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure de Lyon et directeur de l'équipe Dispositions, Pouvoirs, Cultures, socialisations du Centre Max-Weber. (C.N.R.S)

représentations de l'écriture comme système, notamment chez l'enfant. Ainsi, ils ont proposé un processus d'apprentissage allant du premier stade pré syllabique au stade alphabétique. Dans cette optique, nous pouvons souligner également des travaux importants réalisés dans le domaine cognitif comme ceux de Hayes et Flower en 1980. Par ailleurs, d'autres recherches ciblent l'identification de différents types de raisonnement employés dans les activités d'écriture.

D'autres réflexions ont adopté comme base le modèle de l'architecture textuelle. En effet, ils ont tenté de décrire le processus de cette architecture : la cohésion nominale et la cohésion verbale. Dans cette optique, nous pouvons citer l'exemple des travaux proposés par Bronckart et Bourdin en 1993.

Pour analyser l'activité d'écriture littéraire, d'autres chercheurs se sont basés soit sur l'analyse de brouillons des écrivains, pour montrer les différentes stratégies dont usent les hommes de lettres pour produire leurs textes, soit par l'analyse des discours et des réflexions des écrivains sur leur propre production. Or, la définition des spécificités de ces pratiques permettra à la didactique de l'écrit de s'en inspirer.

La plupart de ces recherches ont été réalisées sur le terrain scolaire, en collaboration avec les acteurs de la classe (des enseignants), des formateurs et des chercheurs. Tous les résultats dégagés de ces recherches étaient destinés à être exploités directement dans le système didactique. Ce travail de collaboration a donné de nouvelles orientations didactiques pour l'enseignement de l'écrit. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, la démarche centrée, dans l'enseignement de l'écrit, sur un apprentissage structuré de la maîtrise des genres de texte. Cette expérience était appliquée en Suisse.

1.3 QUELS CRITERES POUR LA PRODUCTION D'UN TEXTE EN LANGUE FRANÇAISE ?

Selon Chartrand et Blaser, « *Pour produire un texte, il faut le concevoir, l'écrire, le réviser, l'éditer.* »⁶³. Il est nécessaire de le planifier. Dans cette optique, Bronckart affirme que « *la planification permet au scripteur d'ancrer son texte dans une information discursive, textuelle et linguistique disponible à travers les genres* »⁶⁴. Piolat et Roussey ajoutent que « *la mise en texte correspond à la construction du sens, à la linéarisation du propos ainsi qu'à sa textualisation. Cette dernière permet d'établir la connexité entre les mots et les phrases, d'établir la cohésion du texte en fonction du thème, du contexte et du cotexte, et d'effectuer les modalisations requises pour révéler les positions des interlocuteurs entre eux et par rapport au thème.* »⁶⁵

Il s'agit en l'occurrence du processus qu'impose l'écriture d'un texte. Il est donc nécessaire d'effectuer une révision qui a pour fonction d'évaluer l'adéquation du texte produit aux buts visés. Par conséquent, le scripteur, grâce à cette révision, arrive à repérer les problèmes et à effectuer les modifications qui s'imposent.

Par ailleurs, d'autres didacticiens considèrent la compétence scripturale comme « *un sous-ensemble de la compétence langagière* ». En effet, si nous remontons l'histoire de la linguistique, nous trouvons que deux écoles ont donné leur conception concernant la notion de compétences langagières. Il s'agit de l'école de Chomsky et de celle de Hymes. La conception Chomskyenne (Chomsky, 1971) de la compétence dite « linguistique » associe cette compétence à ce qui est biologique et universel du langage, sorte de faculté innée chez l'homme, se manifestant dans la maîtrise de la grammaire d'une langue. Cela

⁶³ Blaser, Christiane et Suzanne-G. Chartrand. *Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. Québec français*, numéro 154, été 2009, p. 114.

⁶⁴ Bronckart, Jean-Paul. *Activité Langagière, Textes Et Discours. Pour Un Interactionnisme Socio-Discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1997, p. 66.

⁶⁵ Piolat, A., & Roussey, J.-Y. *Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive*. Langages, 106, 1992, p. 112.

engendre la production d'une multitude de phrases sensées et inédites. Cette conception de Chomsky est devenue celle du courant structuraliste dans son ensemble.

Hymes (1984), quant à lui, propose une conception contextualisée de la compétence langagière qu'il appelle « de communication », c'est-à-dire que la communication correspond au lieu d'émergence de compétences diverses. C'est aussi la capacité d'adopter ses productions langagières aux contextes et aux enjeux de la communication. Pour Hymes, la compétence linguistique ne peut se concrétiser qu'au sein des interactions sociales. En effet, elles fournissent les règles d'ordre socioculturel et pragmatique (registres, enjeux et intentions, référent...); autrement dit, des éléments indispensables à la réussite d'une communication. A partir de cette position de Hymes, la dimension sociale est importante dans la compétence langagière. Ainsi, cette conception rejoint la vision du courant sociolinguistique.

1.4 LIRE, ECRIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

L'enseignement du français au lycée s'inscrit dans la perspective de maîtrise des langues étrangères. Dans cette optique, la première mission de l'enseignement du FLE est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences : réception de l'oral, production de l'oral, réception de l'écrit et production de l'écrit. C'est ainsi que les activités de lecture et d'écriture doivent occuper une place de choix dans les progressions de chaque apprenant. En effet, lire et comprendre un texte suppose que l'élève mobilise de nombreuses compétences : les compétences cognitives générales : (mémoire, attention, raisonnement...) et les compétences linguistiques.

Ainsi, pour lire et comprendre un texte, l'apprenant doit passer par plusieurs phases et opérations pour aboutir à la construction d'une représentation mentale du texte dans le but d'en saisir le sens. La lecture occupe une place

privilegiée dans le cours de français. En effet, elle est à la base de nombreuses activités. Par conséquent, il serait donc pertinent de mener une réflexion sur l'impact de cette activité sur les autres moments d'apprentissage de la langue, notamment « l'écrit ». En effet, d'après notre expérience en tant que praticienne, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont complémentaires et se renforcent mutuellement. Notre intention en menant une telle recherche, c'est d'apporter des éclairages sur cette relation entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture. Il s'agit aussi de réfléchir aux dispositifs à mettre en place pour rendre l'apprenant conscient de cette correspondance qui existe entre la compréhension d'un genre de texte en lecture et sa production à l'écrit.

1.5 LA NOTION DE COMPETENCE

Le système éducatif marocain adopte depuis plus d'une décennie le concept de compétence pour penser les programmes destinés aux différents cycles. L'objectif est d'orienter les interventions pédagogiques et didactiques et préparer les élèves à exercer leur rôle de citoyen. L'enseignement/apprentissage de la langue française dans nos classes est centré désormais sur les compétences langagières, à savoir celle de l'activité de lecture, de communication orale et de production écrite. Notre travail de recherche s'intéresse à la compétence scripturale, plus particulièrement à celle qui s'inspire de l'activité de la lecture. En effet, nous visons à montrer l'utilité des deux activités et la relation qui les relie. Nous tenons également à souligner, à travers ce travail, le rôle décisif que jouent les interactions dans la réalisation de la compétence de l'écrit.

Plusieurs chercheurs se sont attelés à définir la notion de compétence. Parmi eux, nous pouvons citer Le Boterf, qui la définit comme suit : « *Elle est un savoir d'agir qui consiste à mobiliser des ressources, à les combiner et à les adapter*

aux conditions des situations toujours inédites⁶⁶ ». Perrenoud affirme, quant à lui, qu'« Elle est plus ou moins limitée à un ensemble de tâches ayant des propriétés similaires et appartenant à un même 'univers de référence' »⁶⁷, et à Tardif d'ajouter qu'« Elle dépasse le simple savoir procédural en ce qu'elle est stratégique : les actions qui en découlent s'avèrent intentionnellement orientées et utiles à l'atteinte d'un but visé »⁶⁸.

À partir de ces citations, nous pouvons dire que la compétence est un savoir-faire qui nécessite la mobilisation de plusieurs ressources dans l'objectif de réaliser des pratiques ou des performances scolaires demandées. Faire appel à la notion de compétence nous a paru important, dans la mesure où elle répond à la visée générale de notre travail qui est centré sur la compétence scripturale et de sa relation avec la compétence de lecture.

En didactique de l'écrit, la notion de compétence scripturale est définie par Y. Reuter comme « l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité (d'écriture) »⁶⁹. La capacité scripturale est définie par Chartrand et Blaser (2008) comme le « système d'actions qui implique qu'il puisse s'adopter au contexte et au référent, mobiliser des modèles discursifs et maîtriser des opérations psychologiques et des unités linguistiques ».⁷⁰

2. LA PLACE DE LA PRODUCTION ECRITE DANS QUELQUES APPROCHES PEDAGOGIQUES

Avant d'aborder les approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de l'écrit, nous proposons de revenir sur la situation de l'écrit dans

⁶⁶ Le Boterf, G. *L'ingénierie des compétences* (2 Ed.). Paris : Éditions d'organisation, 1999, p.38

⁶⁷ Perrenoud, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?* Pédagogie collégiale, 12(3), 1998, pp14-22.

⁶⁸ Tardif, J. *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation, 2006, p. 22.

⁶⁹ Reuter, Y. et Penloup, M.-C. (dir.). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves [numéro thématique]. *Repères*, 2001, p. 23.

⁷⁰ Chartrand, S.-G ; Blaser, C. *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2008, p. 45.

notre système éducatif. En effet, rédiger est un processus complexe et le fait d'amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche facile. C'est la constatation que nous avons faite lors de notre visite dans les classes. Pour mieux comprendre les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite, nous suggérons de consulter les différentes recherches réalisées dans ce domaine. Dans cette perspective les approches et les méthodologies qui ont marqué l'enseignement de l'écrit sont au nombre de cinq :

- 1/ L'approche grammaire – traduction ;
- 2/ L'approche audio-orale ;
- 3/ L'approche structuro- globale audiovisuelle ;
- 4/ L'approche cognitive ;
- 5/ L'approche communicative.

Avant de définir ces cinq approches pédagogiques, nous souhaitons définir dans un premier temps la notion d'approche. D'après Besse (1985) : « *une approche se définit comme un ensemble raisonné de propositions et de procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde* ». ⁷¹

En ce qui concerne l'approche grammaire- traduction, il s'agit d'une méthode traditionnelle qui met l'accent sur l'enseignement de la grammaire. En effet, l'enseignement de l'écrit par l'approche grammaire- traduction est centré sur les textes littéraires de grands et célèbres auteurs tels Châteaubriand, de Goncourt, Michelet, etc.

Pour les exercices d'écriture, ils portent particulièrement sur la grammaire (l'ordre des mots dans les phrases, élaboration d'une phrase sur l'approche grammaire- traduction restent assez rigide.)

⁷¹ Besse, Henri, *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, Paris : CREDIF/Didier, 1985, p. 14.

2.1 L'APPROCHE AUDIO-ORALE

Cette approche s'est développée aux Etats-Unis dans les années quarante. Elle avait comme objectif de répondre aux besoins de l'armée américaine et d'assurer le bilinguisme pratique des militaires. Cette approche, qui se fonde sur le modèle structuraliste de Bloomfield, promeut l'idée que l'apprentissage de la langue comme acquisition d'un ensemble de structures linguistiques par le biais des exercices orientant l'apprenant vers un apprentissage basé sur l'automatisme.

2.2 L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Vers la fin des années soixante, l'approche audio-orale commence à perdre du terrain. En effet, elle ne répond plus aux besoins des apprenants qui se trouvent incapables d'utiliser les structures apprises en classe dans diverses situations de communication et en présence d'interlocuteurs de la langue cible. Ainsi, les chercheurs étaient obligés de mettre en place d'autres moyens pour satisfaire leurs besoins de communication.

Dans cette perspective, émergent les travaux de Hymes aux Etats-Unis et ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe (Threshold Level English 1975) qui vont donner naissance à une nouvelle conception de la didactique des langues dont le principe est que la langue est considérée comme un instrument de communication et surtout d'interaction sociale.

Il en découle que les programmes à enseigner doivent répondre, en priorité, aux besoins des apprenants en communication. Certes, la connaissance des structures linguistiques d'une langue est nécessaire mais demeure insuffisante pour communiquer.

Dans ces circonstances, l'écrit continue à gagner du terrain et à prendre de plus en plus d'importance, puisqu'enseigner l'écrit ne se limite plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à produire des énoncés conformes aux règles syntaxiques. En outre, l'écrit n'est plus un simple moyen de contrôler l'oral. C'est ce qu'affirme Moirand dans son ouvrage *situations de l'écrit* (1979) : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »⁷².

Dans le même ouvrage, Moirand propose une méthode originale pour l'enseignement de l'écrit en langue seconde. Grâce à une démarche systématique, on fait acquérir aux apprenants des stratégies de lecture à partir des écrits non littéraires, tels la lecture d'articles de presse et de comptes rendus, etc. En se basant sur cette compétence acquise, l'apprenant arrive progressivement à produire des écrits de ce même modèle. Nous constatons, à partir de cette démarche proposée par Moirand dans son ouvrage *situations d'écrit*, que la lecture est considérée comme une phase initiale où l'on propose des modèles des écrits. S'appuyant ensuite sur ses acquis, l'apprenant passe progressivement à la production de l'écrit ; autrement dit, il arrive à une autonomie de l'écriture.

2.3 L'APPROCHE STRUCTURO- GLOBALE AUDIOVISUELLE

C'est une approche qui s'appuie, dans l'enseignement de la langue sur la phonétique. L'apprenant est obligé, au début de son apprentissage, d'assimiler parfaitement les énoncés entendus (les sons, le rythme et l'intonation).

Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours qu'on juge l'apprenant apte à passer à la langue écrite. C'est une méthode qui favorise l'oral. Elle considère l'écrit comme peu utile.

⁷² Sophie Moirand (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE international, p.82.

2.4 L'APPROCHE COGNITIVE

Cette approche considère l'apprentissage d'une langue comme un processus dans lequel l'apprenant effectue de nombreuses opérations pour aboutir à un objectif, à savoir une connaissance. Ainsi, les cognivistes tels Ausubel et Carroll (1971) ouvrent un champ de réflexion sur les processus mentaux à l'œuvre dans les moments d'apprentissage. L'un des principes de l'approche cognitive est l'amélioration des points forts de l'approche audio-orale, à savoir la création des automatismes, mais sans négliger la compréhension, car cette approche accorde une grande importance à l'écrit.

Après cet aperçu sur les différentes approches, nous pouvons constater que la production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de sous-savoirs que l'enseignant doit faire acquérir progressivement à ses apprenants. En commençant par l'enseignement des règles grammaticales et d'orthographe. A partir des approches présentées, nous ne pouvons qu'affirmer que la production écrite est une tâche complexe et contraignante, car elle requiert que l'apprenant exécute un ensemble d'opérations cognitives complexes.

Dans cette optique, le processus d'écriture a fait l'objet d'étude d'un grand nombre de chercheurs, parmi eux on peut citer l'anglais F. C, Bartlett. En effet, son ouvrage *Remembering: A study in experimental and social psychology* (1932) est une référence dans ce domaine. Comment s'organise la mémoire et comment fonctionne-t-elle dans le traitement de l'information ?

Pour le psychologue Smith, la mémoire se définit comme un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information. Elle se compose de trois niveaux :

- la mémoire sensorielle ou réserve sensorielle ;
- La mémoire à court terme ou mémoire de travail ;
- La mémoire à long terme.

Il faut noter que ces trois niveaux fonctionnent en étroite relation. Ainsi, l'organisation de la mémoire nous incite à réfléchir sur la manière dont fonctionne la mémoire en situation d'écriture. Autrement dit, quelles sont les opérations cognitives qui s'effectuent au moment où l'apprenant produit un texte ?

Pour répondre à cette question, nous allons aborder le fonctionnement de ces trois niveaux constituant la mémoire, ainsi que la manière dont se font les opérations de mémorisation et de traitement de l'information.

Comme nous l'avons déjà signalé, la mémoire sensorielle est la porte d'entrée de notre mémoire. Elle retient rapidement une information qui vient de l'extérieur ou une image d'un mot pendant la lecture. Cette image est acheminée vers la mémoire à court terme, qui transfère ensuite l'information à la mémoire à long terme qui retient tout ce que nous avons vécu. Signalons que les données qui s'y trouvent dépendent de la qualité du traitement de l'information dans la mémoire à court terme et de leur importance, car le stockage d'une information d'un grand intérêt nécessite beaucoup d'attention.

Dans cette perspective, pendant une situation de l'écrit, il y a un échange constant, une interaction organisée entre les trois niveaux de la mémoire. Le scripteur sélectionne l'information à partir de la mémoire sensorielle et fait appel aux connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

En ce qui concerne les types de connaissances emmagasinées dans la mémoire qui est à l'origine de la réalisation de toute tâche ou activité, soit en situation de l'écrit ou autre, Stein (1986), en distingue trois :

- les connaissances déclaratives ;
- les connaissances pragmatiques ;
- les connaissances procédurales.

En effet, le premier type regroupe les connaissances déclaratives qui correspondent à des connaissances théoriques, à savoir (les connaissances de faits et de règles syntaxiques...) ; c'est ce que Anderson a tenté d'expliquer par la

théorie du schème. En fait, le scripteur, pour produire son énoncé, sélectionne certains schèmes dans l'ensemble des connaissances stockées dans sa mémoire. On distingue des schèmes supérieurs et des sous-schèmes. Il faut ajouter enfin que ces schèmes se modifient selon l'âge, l'expérience et l'acquisition d'autres connaissances.

Pour mieux expliquer cette opération cognitive ou cette théorie des schèmes, Anderson l'a comparée aux pièces d'un puzzle. En effet, la mémoire de chaque individu comprend des espaces libres qui seraient par la suite comblés par l'acquisition de nouvelles connaissances. En outre, notre mémoire est un processus actif. Elle est en mouvement ininterrompu, tout comme la manière dont se complètent les pièces d'un puzzle, chaque pièce complétant l'autre. C'est de cette manière que s'organisent des connaissances dans notre mémoire.

Les connaissances pragmatiques :

Ce type de connaissances sont nommées « connaissances conditionnelles » puisqu'elles se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre.

Les connaissances procédurales :

Elles ont le rôle d'actualiser les connaissances de type déclaratif. Elles permettent, selon Le Blanc, de répondre à la « connaissance du comment faire quelque chose. »

Ainsi, la production d'un énoncé à l'écrit obéit à des règles qui entrent en relation avec des connaissances emmagasinées dans la mémoire. Autrement dit, pour rédiger un message, le sujet fait appel dans sa mémoire à des données linguistiques, psychologiques et sociologiques qui conviennent à cette situation de communication.

Dans cette optique, le psychologue Anderson (1982) affirme que l'acquisition des connaissances procédurales se réalise dans l'apprentissage d'une langue seconde en trois étapes :

- la compréhension des règles syntaxiques et du vocabulaire ;
- l'apparition des premières productions ;
- la production « automatique » d'énoncés appropriés à la situation.

Ainsi, l'apprentissage d'une langue passe par des étapes et à travers un modèle didactique présentant des habiletés réceptives qui précèdent la production de l'écrit.

En revanche, certaines recherches affirment que la pratique de l'écriture peut améliorer le niveau de la compréhension de l'écrit. Dans cette perspective, Stotsky, suite à un examen des études portant sur cette même question, conclut que la pratique d'activités de l'écrit aide l'apprenant à progresser en lecture et en compréhension de l'écrit.

Boulouffe pense que la production de l'écrit aide l'apprenant à comprendre un texte et que les deux activités (lecture et production de l'écrit) « gagnent à s'imbriquer plutôt qu'à se succéder [...] même si la compréhension crée le terrain de l'apprentissage, la production en constitue probablement le moteur principal. »⁷³

⁷³ Boulouffe, Jacqueline. « Les évitements de l'enseignement axé compréhension ». Actes du colloque *Les thématiques, une police pour la pédagogie en didactique des langues* (1989). Revue Québécoise de linguistique., 1992, p. 78.

3. LES MODELES DE PRODUCTION ECRITE

L'activité de production écrite est une pratique pédagogique comme toutes les autres pratiques. Elle est liée directement ou indirectement à une certaine conception de l'apprentissage. Autrement dit, cette activité se base sur un modèle de production écrite déjà élaboré et qui représente une théorie comportant des idées et des hypothèses tirées de multiples réalités de ce processus d'écriture. Ainsi, à partir des années 1980, les chercheurs ont commencé à proposer des modèles dans le but d'expliquer ce processus de production écrite. En général, ces études se sont inspirées des recherches menées en psychologie. Dans cette optique, Hayes et Flower, tout en gardant les étapes du processus d'écriture de Rohmer⁷⁴, adoptent un modèle non linéaire qui est un système d'analyse plus complexe dans le sens où l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais se base sur une interrelation d'activités cognitives. En d'autres termes, cette démarche met l'accent sur les opérations cognitives qui ont lieu pendant le processus de la production écrite. Signalons que ce modèle de Hayes et Flower a été élaboré à partir de la technique de réflexion à haute voix (think aloud). En effet, dans cette situation de production écrite, le scripteur rédige un texte tout en expliquant oralement comment il s'y prend. Ce modèle de *Hayes et Flower* se compose de trois grandes composantes :

- 1- Le contexte de la tâche ;
- 2- La mémoire à long terme du scripteur ;
- 3- Les processus d'écriture.

Le contexte de la tâche d'écriture représente toutes les variations qui peuvent avoir un impact sur l'écriture du texte à produire, notamment l'environnement physique. La deuxième composante de ce modèle de Hayes et Flower concerne le rôle que joue la mémoire à long terme dans la production d'un

⁷⁴ Rohmer est l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour langue maternelle, son modèle se subdivise en trois grandes étapes, la préécriture, l'écriture et la réécriture (modèle linéaire)

texte puisque l'apprenant (scripteur) puise dans sa mémoire à long terme pour avoir toutes les connaissances dont il aura besoin pour accomplir sa tâche de produire un texte. Ce sont ces connaissances qui seront actualisées par le biais des grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

Pendant la phase de la planification, le scripteur puise dans sa mémoire à long terme des connaissances qui ont un rapport direct avec le domaine de référence du texte en question. En outre, l'élaboration de son plan de travail est basée sur les données obtenues au moment de la première phase de réflexion. Une fois son texte produit, l'apprenant passe à l'étape de la révision qui se caractérise par une lecture très attentive du texte écrit en revenant sur les formes linguistiques et le plan du travail choisi. C'est également à cette étape que l'apprenant incorpore de nouvelles idées tirées toujours de la mémoire à long terme.

Ainsi, nous constatons que le modèle proposé par Hayes et Flower décrit clairement le cheminement du scripteur habile en situation d'écriture. Dans cette optique, en 1987, Bereiter et Scadarmalia proposent deux autres descriptions centrées essentiellement sur l'analyse du comportement des scripteurs pendant l'acte d'écriture. La première description est intitulée « Knowledge-telling model », en français « connaissances-expression ». Cette démarche s'intéresse aux difficultés éprouvées par les scripteurs novices qui rédigent leur texte sans se soucier des renseignements préliminaires précis concernant le texte à produire. Autrement dit, ils se limitent uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances.

Par conséquent, ces scripteurs malhabiles finissent par produire un texte mal organisé et dont le contenu est incompréhensible. En revanche, la deuxième description, portant le nom de « knowledge-transforming model », que nous pouvons traduire par « connaissance transformation », est centrée sur un autre type de scripteur qui, durant le processus d'écriture, arrive à ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à effectuer. Il est vigilant face aux différentes difficultés et apporte des

remédiations. Destinant son produit à ses lecteurs, ce type de scripteur habile donne une grande importance à la recherche de matériel, car il considère cette étape comme cruciale dans ce processus de production de l'écrit et dans la construction du message.

Nous constatons que cette description met l'accent sur les interactions qui sont créés entre le scripteur, le lecteur et le texte. En adoptant cette deuxième démarche, le scripteur est « maître » de son texte. Il déploie des stratégies sur son texte, à savoir la planification et la révision. Cette réorganisation du travail rend son texte plus accessible aux lecteurs.

En somme, du point de vue de la didactique de l'écrit, ces deux descriptions sont intéressantes dans la mesure où elles nous présentent les deux extrêmes de la production écrite : un scripteur incapable de maîtriser cette opération de l'écrit qui a des difficultés à produire un texte bien compréhensible et qui plaira au lecteur, et un autre scripteur qui a un objectif qu'il tente d'atteindre en usant des stratégies efficaces du travail, à savoir la planification et la révision.

Dans cette optique, le psychologue québécois André-Jacques Deschênes propose un autre modèle dans son ouvrage intitulé *la compréhension et la production de textes*⁷⁵, dont l'objectif est de fournir un cadre théorique permettant de comprendre les processus psychologiques implicites des activités cognitives de la production et de la compréhension. En effet, ce travail de Deschênes a pour objectif d'établir le rapport avec l'activité de compréhension écrite que le psychologue considère comme condition fondamentale qui précède toute production écrite.

Dans cette perspective, Deschênes a élaboré un modèle de lecture en mettant l'accent sur les facteurs importants qui pourraient avoir un impact aussi bien sur la compréhension que sur la production. Signalons que ce modèle de production écrite de Deschênes est un travail récent que nous pouvons fort bien

⁷⁵ André-Jacques Deschênes. *La compréhension et la production de textes*. Monographies de psychologie. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1998.

adopter pour l'analyse cognitive en processus d'écriture en langue seconde, puisqu'il n'existe pas d'autres modèles plus récents qui ont traité le sujet. En outre, les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et la langue seconde.

Dans son modèle de production écrite, Deschênes propose deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. La première grande variable englobe tous les éléments qui peuvent avoir un impact sur l'écriture notamment :

- 1- La tâche à accomplir ;
- 2- L'environnement physique ;
- 3- Le texte lui-même ;
- 4- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur ;
- 5- Les sources d'information externes.

La tâche, c'est ce que le scripteur doit faire. Il s'agit, en effet, des directives et des contraintes fournies pour orienter le scripteur vers l'objectif à atteindre. Cette activité d'écriture se passe à un moment donné, dans un lieu particulier. C'est ce que Deschênes nomme l'environnement physique. Le but du scripteur est de produire un texte, qui est aussi un message, intégré dans un contexte bien défini.

Des personnes peuvent aider le scripteur à mieux cerner son sujet. Au cours de son travail d'écriture, le scripteur fait appel à des documents qui font partie de la situation d'interlocution.

Tous ces éléments présentés par Deschênes sont des informations nécessaires à l'élaboration de cette tâche (message, texte). Ce sont des outils de travail que le scripteur doit classifier et traiter pendant son écriture du texte. Le bon scripteur est donc celui qui met en œuvre des stratégies efficaces pour réussir l'écriture de son message. C'est également celui qui sait contourner les contraintes de la tâche d'écriture.

La deuxième grande variable, « scripteur », est la plus importante selon Deschênes et comprend deux grands ensembles : les structures de connaissance et les processus psychologiques.

Les structures de connaissance, comme mentionné précédemment, résident au niveau de la mémoire à long terme. Ce sont des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques et référentielles, etc. Elles sont présentées dans la mémoire sous forme de schèmes qui incluent une partie affective en relation avec la tâche ou l'environnement. Par conséquent, cet aspect affectif peut avoir un impact sur le processus d'écriture.

Les processus psychologiques se composent de cinq éléments, correspondant à cinq phases qui sont selon Deschênes.

- 1- La perception- activation ;
- 2- La construction de la signification ;
- 3- La linéarisation ;
- 4- La rédaction- édition ;
- 5- La révision.

A partir de ces éléments, Deschênes propose son essai de description de la mémoire. Pour ce psychologue, le traitement de l'information devrait se faire comme suit : au moment de l'expression écrite, le scripteur devrait tenter de définir en quoi consiste la tâche. Par la suite, le scripteur active certains schèmes ou renseignements emmagasinés dans sa mémoire, qu'il va essayer d'enrichir à l'aide d'autres données sur le sujet à traiter.

À cette étape de perception- activation succédera celle de la construction de la signification où le scripteur est amené à établir la macrostructure du texte, en d'autres termes un plan de son texte. Cette étape se subdivise en trois activités cognitives importantes à savoir : la sélection, l'organisation et la gestion de l'activité.

Au moment de la sélection, le scripteur choisit les informations provenant de sa mémoire, tout en veillant à ce qu'elles aient une relation avec le

sujet à traiter. Ensuite, il les organise dans le but d'élaborer un plan pour son texte. Enfin, un bon scripteur est celui qui maîtrise sa tâche ou bien qui arrive à mieux gérer ses réflexions pendant la tâche d'écriture ; c'est aussi celui qui est en mesure d'activer de nouvelles recherches dans sa mémoire, en étant capable d'effectuer des retours en arrière. En somme, le bon scripteur, habile, est celui qui sait comment améliorer et enrichir son texte.

Avant la rédaction de son texte, le scripteur doit organiser ou linéariser les éléments de son plan. Après avoir parcouru ces étapes, il arrive à la phase de la révision qui constitue la dernière étape dans le modèle de Deschênes ou le dernier processus psychologique. L'objectif de la révision est d'apporter les corrections nécessaires au texte final. En effet, en révisant son travail, le scripteur pourra supprimer, ajouter, rectifier certains énoncés. Il faut signaler que cette étape (la révision) sous-entend la mise en œuvre d'activités cognitives importantes.

Par ailleurs, l'activité d'écriture s'effectue selon un ensemble d'opérations complexes. En effet, la production d'un texte ne se limite pas à une simple transposition de quelques connaissances, mais il s'agit d'une construction où le scripteur doit être bien vigilant et conscient. C'est également une activité complexe dans la mesure où elle résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

D'après les modèles qui précèdent, nous pouvons conclure que les processus psychologiques se rapportent aux activités cognitives mises en œuvre pendant l'activité de l'écriture d'un texte. Néanmoins, peu de travaux s'intéressent à l'étude de ces processus psychologiques, notamment ceux concernant le cas de l'enfant.

Récemment, grâce à ces modèles et recherches menées dans le domaine de l'écrit, nous constatons que la conception de la production écrite a beaucoup évolué puisqu'elle est passée d'un simple modèle centré sur des listes séquentielles d'activités à un modèle complexe dans lequel le scripteur est amené

à effectuer un nombre important d'opérations cognitives, entre lui-même, le texte et le contexte.

Ceci dit, nous ne pouvons pas affirmer que ces modèles élaborés à l'écrit apportent des solutions définitives pour l'apprenant, mais l'importance des connaissances présentées dans ces modèles participent dans une large proportion à l'amélioration des pratiques enseignantes.

Pour Deschênes et Moirand, l'apprentissage de l'écrit en langue seconde doit nécessairement passer par la lecture. En effet, c'est au moment de la lecture en classe que l'enseignant devrait présenter à l'apprenant les différents types de textes. Ainsi, c'est grâce à l'étude des textes de différents sens et structures que l'apprenant arrive à connaître les caractéristiques spécifiques de chaque type de texte. Par conséquent, il en devient conscient au moment de la reproduction. À cette étape de l'apprentissage de l'écrit, l'apprenant devient plus conscient des normes, des caractéristiques et des structures de chaque type de textes. Il devient, de ce fait, capable de les reproduire plus facilement. Dans cette optique, nous pouvons dire que le texte narratif est le type le plus accessible à la majorité des apprenants, cela s'explique par la simplicité de sa structure. En outre, il représente le texte le plus familier, l'enfant est habitué à écouter des contes et des histoires dès son bas âge.

- Comment aider nos apprenants à produire des textes de différents types ?

Pour réaliser cette tâche, l'enseignant devrait expliquer, tout d'abord, la nature de ces textes et expliciter les caractéristiques de chaque type. Dans cette optique, il faut connaître certains travaux sur la typologie des textes ainsi que les études de la rhétorique contrastive en langue maternelle et seconde.

En fait, de nombreux travaux ont centré leurs recherches sur la langue maternelle : en langue française, c'est à Jean-Michel Adam (1985) que revient le mérite d'aborder cette question de typologie de textes, en décrivant l'organisation textuelle de différents types d'écrits.

Signalons qu'Adam a présenté des types structuraux liés à des processus cognitifs. En 1994, il a davantage développé sa réflexion sur la typologie et appelé ces types d'écrits produits pour chaque type, des « schémas séquentiels ». Il propose un schéma prototypique de la séquence narrative qui permet d'identifier une séquence de description ou d'argumentation. Par conséquent, c'est grâce à l'image mentale du prototype que le lecteur arrive à reconnaître les différents types ; par exemple si le lecteur est en train de lire un texte qui débute par la phrase il était une fois... il se rend compte rapidement qu'il s'agit d'un conte.

Ainsi Adam propose cinq prototypes de séquences :

- la séquence narrative ;
- La séquence descriptive ;
- La séquence explicative ;
- La séquence argumentative ;
- La séquence de dialogue.

Adam explique que la difficulté de compréhension du texte dont souffrent les sujets novices provient notamment de la non maîtrise des schèmes textuels prototypes. Signalons que les typologies ne sont ni plus ni moins que des tentatives pour déterminer le type d'un texte, car, nous pouvons trouver à l'intérieur d'un texte narratif des descriptions.

Néanmoins, nous ne pouvons pas confirmer que ces modèles élaborés à l'écrit apportent des solutions définitives pour l'apprenant, mais l'importance des connaissances présentées dans ces modèles participent à l'amélioration des pratiques enseignantes.

4. LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES SELON LES SOCIOLINGUISTES

La notion de compétences langagières trouve ses origines dans le domaine de la linguistique et remonte à l'époque de la révolution cognitive en sciences humaines, Ainsi, on distingue deux écoles de pensée et deux conceptions des compétences langagières : l'école de Chomsky et celle de Hymes.

La première, celle de Chomsky 1971, considère cette compétence comme une disposition biologique et universelle pour la langue, celle que possède l'espèce humaine. La même conception du courant structuraliste de la linguistique.

Par contre, Hymes (1984) propose une conception contextualisée de la compétence qu'il nomme « de communication », c'est-à-dire la capacité d'adapter son langage aux contraintes de la situation de communication. En effet, il associe le développement d'une langue aux interactions sociales. En d'autres termes, la dimension sociale est inextricable de la dimension langagière. Cette conception a un rapport avec le courant sociolinguistique. Ainsi, pour apprendre et communiquer, les sujets doivent partir des acquis à l'oral pour construire une compétence scripturale, puisque les apprenants ont tendance à s'appuyer sur ce qu'ils savent déjà (le déjà-là) pour apprendre à rédiger.

De plus, Lahire considère l'appropriation, au sens large du terme, comme « *des rapports au monde social et aux autres, des manières d'agir dans des situations particulières avec les autres et les objets* »⁷⁶ ; c'est-à-dire qu'il faut être capable d'utiliser ces savoirs selon les différentes situations. Dans cette optique, Britt-Mari Barth définit les savoirs comme étant complexes, évolutifs, affectifs, culturels et contextuels. Ainsi, c'est à travers les interactions sociales qu'une personne s'approprie des ressources, crée des relations avec le monde qui

⁷⁶ Lahire, Bernard, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2008, p. 164

l'entoure. Par conséquent, elle devient apte à interagir avec les différentes interactions sociales qu'elle rencontre dans sa vie.

Par ailleurs, les études et recherches menées sur la rhétorique contrastive en langue seconde ont montré que les conventions, les normes et les choix délibérés sont loin d'être évidents pour le scripteur qui écrit dans une langue seconde. Dans cette optique, plusieurs travaux récents réalisés en anglais langue seconde ont souligné ces différences de conventions et de normes. Nous pouvons citer Oster (1987), qui a travaillé sur le cas des étudiants arabes de niveau universitaire écrivant des textes informatifs en anglais langue seconde. A partir de cette recherche, Oster a conclu qu'une tradition orale persistait dans les textes produits par les étudiants arabes. Cette tradition provient de l'influence du Coran. En effet, ces étudiants qui écrivent dans la langue seconde (l'anglais) commencent leurs textes avec une phrase très générale qui n'existe pas en anglais écrit, mais qui est normale en arabe. Ils finissent également leur production écrite en anglais par un genre de proverbe ou d'aphorisme, chose qu'on ne retrouve pas non plus dans des textes écrits en anglais.

Nous constatons, d'après cette recherche menée par Oster, que les étudiants qui écrivent en langue seconde (Anglais ou autre) transfèrent leurs traditions rhétoriques, voire certaines conventions orales dans cette langue.

Comme nous l'avons déjà mentionné, ce chapitre IV a été consacré à la didactique de l'écrit et aux recherches déjà effectuées dans ce domaine. Nous pouvons évoquer dans ce sens les travaux de Volochinov (1929-2010), cherchant à identifier et à classer les divers genres de textes en français. Dans la même optique, Bronckart a élaboré un modèle de l'architecture textuelle dans lequel il distingue les genres de texte, en les qualifiant d'unités communicatives et les types de discours, en tant que formes énonciatives sur l'analyse des discours et les réflexions des écrivains sur leur propre production. Définir les spécificités de ces pratiques permettra à la didactique de l'écrit de s'en inspirer. C'est ce que les

approches pédagogiques ont essayé de faire en traitant chacune un phénomène particulier de la didactique de l'écrit.

Nous constatons enfin que l'apprentissage d'une langue passe par des étapes et se réalise à travers un modèle didactique présentant des habiletés réceptives qui précèdent la production écrite. Nous avons abordé également, dans ce même chapitre, les modèles de production écrite présentés par des chercheurs en didactique de l'écrit, entre autres le modèle élaboré par Hayes et Flower qui décrit clairement le cheminement du scripteur en situation d'écriture. Deschênes, lui, propose un autre modèle dont l'objectif est de fournir un cadre théorique permettant de comprendre les processus psychologiques implicites des activités cognitives de la production et de la compréhension.⁷⁷

⁷⁷ Deschênes, André-Jacques. *La compréhension et la production des textes*, Monographies de psychologie, Editeur de l'université du Québec, octobre 1988.

CHAPITRE V : QUELLES INTERVENTIONS PEDAGOGIQUES DANS LE DOMAINE DE L'ECRIT ?

Certes, le volet théorique que nous avons présenté nous a permis de donner un aperçu général sur l'apprentissage de l'écrit, mais la pratique de la classe et les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants présentent une réalité autre. Les psychologues et les linguistes, en particulier, ont analysé et interprété les phénomènes d'apprentissage de l'écrit, bien que des points restent ambigus, notamment dans les différents pôles et leur combinaison au cours de l'activité de production écrite.

D'après nos visites dans les classes marocaines, nous avons constaté que les apprenants possèdent un répertoire de stratégies limité et parfois inadéquat à la consigne proposé par l'enseignant.

Par ailleurs, les chercheurs et didacticiens en langues reconnaissent que la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité (André Inizan) ; elles sont complémentaires. L'apprenant doit d'abord comprendre un modèle et une structure textuelle en lecture pour pouvoir le produire à l'écrit ; c'est cette correspondance entre ces deux activités que nous allons tenter d'éclaircir au cours de la partie empirique de ce travail.

Le travail de production écrite en classe de français langue étrangère ou seconde comprend trois grands niveaux : la planification, la mise en texte et la révision.

Premièrement, il est à signaler qu'avant de commencer à rédiger un texte, il est important de sensibiliser l'apprenant sur le fait que l'on veut établir un contact verbal avec un ou plusieurs destinataires, car écrire, c'est communiquer, même si ce type de réflexion comporte quelques difficultés puisqu'on n'a pas de données concernant les destinataires qui nous sont inconnus.

Le deuxième point de cette phase de planification, c'est la recherche de la documentation. En effet, il s'agit de trouver des renseignements en rapport avec le sujet à traiter. Les sources des données peuvent être des documents oraux ou écrits.

Après avoir rassemblé certaines idées sur la tâche à réaliser, l'enseignant doit sensibiliser les apprenants au type d'écrit qu'ils vont produire. Il devrait même leur proposer un éventail de modèles en vue d'étudier et de sélectionner le modèle adéquat à la consigne d'écriture.

1. LA MISE EN TEXTE

Pour la réalisation d'une tâche à l'écrit, il est indispensable que la consigne de travail présentée aux apprenants soit bien précise, puisque la consigne est le repère indispensable qui guide l'apprenant à effectuer son travail sans se perdre dans d'autres pistes qui ne répondent pas à ce qu'on attend de lui.

Dans cette optique, Marquillo Larruy ⁷⁸ note que deux éléments sont essentiels dans une consigne d'écriture :

1/-des éléments d'information qui définissent la thématique, les contenus du sujet à traiter (par exemple, vous avez vu les trois articles portant sur ...);

2/-la consigne d'écriture proprement dite avec orientation possible vers le texte (racontez, décrivez, critiquez).

Marquillo affirme qu'il est fructueux d'analyser et d'expliquer le sens exact de la consigne d'écriture avec les apprenants, en vue de les motiver à produire et les amener à comprendre les critères à respecter.

⁷⁸ Martine Marquillo-Larruy, chercheur dans le domaine de la cognition, a mené une étude avec Pascale Trévisiol-Okamuror sur le répertoire des stratégies reformulatives et explicatives adoptées par les participants dans le cadre d'un cours de FLE en visioconférence poste à poste.

*** La révision**

Cette phase est importante dans l'apprentissage de l'écrit. Nous avons constaté qu'elle est négligée dans la majorité des cours auxquels nous avons assisté pendant nos visites dans les classes.

Pour les didacticiens en langues secondes, apprendre à écrire, c'est également apprendre à réviser (Barnett (1989), Bisailon (1991), Marquillo (1993, Smith (1982)). Dans ce sens, il est essentiel de sensibiliser les apprenants à l'importance de la révision en soulignant ses avantages et son impact positif sur leur produit final.

En effet, le fait de lire et de relire très attentivement permet d'entrevoir d'autres possibilités pour améliorer le contenu de son texte. Cette technique permet de mieux former à l'écrit. Dans cette optique, Mitton propose d'aider les élèves à détecter et à corriger leurs erreurs en faisant réviser leurs textes par leurs pairs, c'est-à-dire de faire l'échange et de s'évaluer mutuellement.

Cette stratégie de travail a plusieurs avantages selon le chercheur. Ainsi, une telle opération permet d'abord aux apprenants d'être dans la situation des lecteurs authentiques et d'avoir les mêmes réactions que celles des vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants arrivent à comprendre et à mieux cerner les besoins d'un lecteur. Ce type de travail et de réflexion leur donne un sens critique : qualité primordiale d'un bon scripteur. Enfin, cette correction mutuelle et les commentaires partagés doivent être bien acceptés par le groupe classe.

Ainsi, nous pouvons conclure que l'activité d'écriture est le résultat d'interaction de plusieurs processus à la fois, à savoir l'activation de connaissances emmagasinées dans la mémoire, la représentation de la situation de communication et l'évaluation d'un contenu (lexicalisation, cohésion ...)

Par ailleurs, la didactique de l'écriture a toujours été au cœur des préoccupations de certains chercheurs et didacticiens. Nous pouvons citer dans ce sens les travaux de Jean -François Halté. Ce dernier a, en effet, manifesté un

intérêt particulier pour l'écriture en intégrant des notions nouvelles : l'interaction, le cognitif et le communicatif. Nous pouvons, à cet égard, rappeler que J.F Halté s'est penché sur l'écriture des experts, sans négliger le sujet épistémique. Il s'est ainsi focalisé davantage sur l'apprenti grammairien qui doit répondre à des programmes scolaires. Ainsi, une pensée didactique a émergé dont l'objectif majeur est de traiter l'écrit scolaire et l'apprentissage continu de l'écriture. Dans cet optique, nous pouvons souligner les contributions de la revue française « Pratiques », notamment le numéro 26 intitulé « *écrire en classe* » qui marque une nouvelle orientation didactique de J.F Halté. Il y a donc lieu de s'interroger sur l'origine de la didactique de l'écriture et de sonder les facteurs qui ont favorisé son émergence.

La didactique de l'écriture naît dialectiquement des remises en cause critiques qui sont émises à l'encontre de l'enseignement de la littérature et de la responsabilité que doit avoir cette discipline dans l'échec scolaire en ce qui concerne la production écrite. En effet, parmi les critiques adressées au système scolaire qui ont favorisé la naissance de la didactique de l'écrit, il y a le fait que la rédaction n'était pas considérée comme un objet d'enseignement, mais plutôt comme une pratique sclérosée par une idéologie conservatrice et aliénante.

La conception propre à J.F Halté en matière de didactique de l'écrit se présente comme suit : il s'agit de mettre en place une didactique du français intégrante favorisant une implication praxéologique de l'écriture à des projets complexes qui visent un savoir (transformateur) sur le monde et une expression communication de soi (un soi socialisé interagissant). De plus, cette vision sur l'écrit scolaire doit comprendre et synthétiser les dimensions du faire et du comprendre (soi, le monde).

Certes, la conception Haltéenne ⁷⁹ de la didactique de l'écriture peut parfois paraître d'une grande complexité. Néanmoins, nous allons essayer

⁷⁹ Jean-François Halté est un universitaire et un auteur de manuels scolaires et d'ouvrages de didactique. Il est l'un des fondateurs de la revue « pratiques » en 1974. Parmi ses ouvrages : la didactique du français (1992), langue et études de la langue, approches linguistiques et didactiques sous la direction de Claude Vargas.

d'expliciter le sens global de sa réflexion. En effet, elle est centrée sur trois idées majeures :

- le projet d'écriture longue ;
- le texte comme production scolaire ;
- la rédaction liée à des choix énonciatifs.

2. PRAXEOLOGIE ET PLURIDISCIPLINARITE

L'écriture se définit de prime abord comme principe dynamique, implicatif et intégrateur des dimensions cognitives et interactionnelles de la compétence langagière.

La réflexion théorique de Jean -François Halté sur l'écriture est la plus abstraite dans sa conception sur la didactique de l'écrit. Ainsi, "intégrateur" est utilisé pour mettre en exergue la complexité du processus scriptural dans la mesure où ce dernier requiert l'intervention de pôles opposés : théorie et pratique, sujet et groupe, didactique et pédagogie et enseignement et apprentissage.

Par ailleurs, nous constatons une difficulté corrélative concernant le champ de la discipline scolaire. La conception épistémologique de J.F Halté est alimentée par la philosophie du sujet scolarisé par le travail et le langage (L. Sève (1975) ; F. Jacques (1979)) et par la sociologie scolaire (B. Charlot et M. Figeat (1979), P. Bourdieu et J-CI-Passeron (1970))), comme il s'est inspiré du courant socioconstructiviste des théories d'apprentissage (J. Piaget (1979), M. Lautrey (1980), sans oublier l'ouvrage de Marcel Lesne paru en 1979 : *travail pédagogique et formation d'adultes*).

En quoi consiste le projet d'écriture longue proposé par J.F Halté dans le domaine de l'écrit scolaire ? Il s'agit d'amener les élèves à la formulation d'un projet de travail d'écriture dans les classes. Étalaé dans le temps, ce travail est encadré et co-évalué lors de la table de lecture des textes produits par les élèves. Ces textes seront par la suite diffusés auprès d'autres classes qui ne sont pas concernés par le projet

d'écriture. Dès lors, le « texte » à élaborer surdétermine le mode de travail dans la classe et la sélection des objets d'enseignement.

Ainsi, cette activité d'écriture perd de son abstraction, car chaque acteur scripteur devient de plus en plus conscient de sa tâche. En outre, ce type de travail a pour visée de former et de mobiliser sur deux plans importants : la socialisation et les apprentissages continués en lecture et en écriture. Dans cette optique, nous constatons que cette conception du travail est en accord avec celle de Marcel Lesne (1977), dont le cadre pédagogique dit « appropriatif » définit l'apprenant comme agent socialisé, maître de sa formation.

Jean -François Halté est considéré comme l'un des premiers didacticiens qui ont dédié leurs recherches à la théorisation didactique des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écriture. En effet, nous pouvons distinguer trois étapes dans sa conception de l'écriture, à savoir :

- * la pluridisciplinarité ;
- * la praxis ;
- * la transposition didactique.

La pluridisciplinarité signifie que plusieurs disciplines d'enseignement sont convoquées. En outre, nous pouvons affirmer que la pluridisciplinarité invite à une conception transversale de l'écrit scolaire, comme elle permet de souligner le rôle des interactions entre la lecture et l'écriture ainsi que l'importance des supports écrits étudiés en classe.

3. L'ÉCRITURE COMME PRAXIS

Nous allons présenter quelques passages de la définition du mot praxis, telle qu'elle est proposée par P. Siblot (Détrie, Siblotet Verine 2001) en vue d'explicitier ce que signifie la tâche d'écriture comme praxis. En effet, il s'agit de la constitution d'un texte qui est une réponse complexe et intentionnelle à un problème cognitif déjà posé.

« [...] le substantif est dérivé du verbe *prassein* (*pratiquer, réaliser, achever, réussir bien ou mal*) qui exprime l'idée d'un effort et d'une activité volontaire en vue d'une fin et qui suppose une orientation subjective. [...]. La *Praxis* fournit alors le cadre réel, pratique au sein duquel se déploient simultanément le processus de la connaissance et la finalité de l'activité théorique ». ⁸⁰

Cette définition éclaire le lien étroit qui existe entre la didactique et la pédagogie d'une part et l'enseignement et l'apprentissage d'autre part. En effet, les savoirs sur la langue et les textes relèvent du savoir et de la responsabilité du didacticien.

La pédagogie, quant à elle, définit le cadre réel, à savoir la consigne, la durée, les conditions d'évaluation et les destinataires, fixe les règles d'élaboration de la tâche dont dépendra la réussite de l'activité cognitive, ainsi que le suivi du processus et du développement de la production du texte. C'est à ce niveau que l'écriture comme *praxis* est complémentaire au travail pédagogique de type appropriatif.

Par conséquent, le savoir-faire évolue chez l'apprenant et sa compétence augmente, à condition que l'enseignant suive ce processus d'écriture, notamment l'intention signifiante du texte, sa forme et son sens.

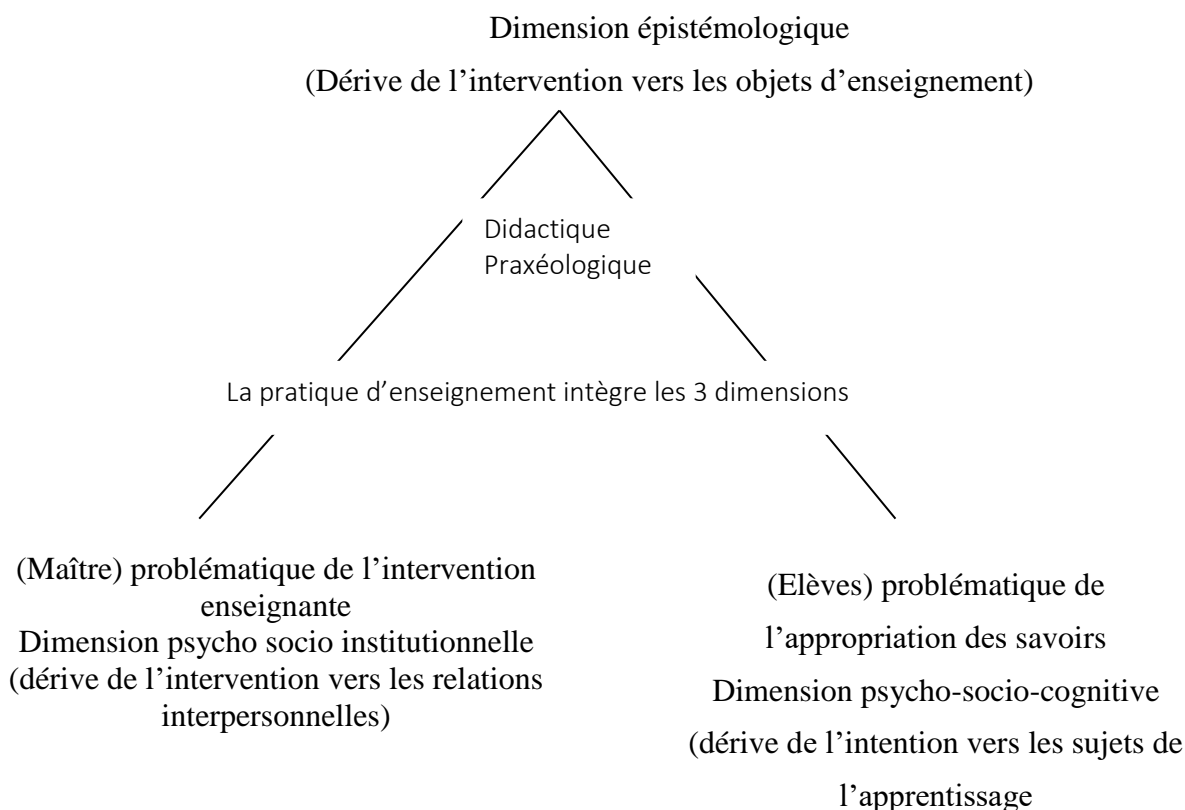
La transposition didactique :

Signalons que ce concept est emprunté à Chevallard (1985) qui lui-même le reprend à Verret (1975). Ce dernier concept est important dans la construction de l'approche didactique de l'écriture élaborée par J.F Halté en 1992 ; cette dernière comporte une version particulière du triangle didactique conçue par J.F Halté. En effet, la schématisation du triangle didactique est un descripteur important d'une pratique d'enseignement qui dépasse la simplification binaire du couple

⁸⁰ Détrie, C.; Siblot, P. & Verine, B.. *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique.* Paris, Éditions Champion, 2001. p.323.

démarche/contenu. Ce triangle didactique a pourtant gardé les trois pôles de l'ancien triangle. Il est intitulé « *Vers la didactique praxéologique* » (Halté 1992)⁸¹.

(Savoirs) problématique de l'élaboration des savoirs



Dans ce schéma, J.F Halté suggère, en plus de la permanence des trois pôles, l'idée d'une méta-didactique pour toutes les autres disciplines d'enseignement. En outre, il affirme que les matières scientifiques, telles les mathématiques, la biologie, la physique, sont à l'origine de sa réflexion épistémologique sur le sujet cognitif. Il s'ensuit une conséquence importante dans la didactique de l'écrit : le pôle des savoirs est envisagé de manière critique et à des fins de formation des enseignants.

Les savoirs en français ont connu deux temps forts distincts : la lecture comme pratique, où est inclus le côté psycho-cognitif et culturel, et l'écriture considérée désormais comme processus.

⁸¹ Caroline Masseron « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? ». in pratiques : *La didactique du français, Hommages à Jean-François Halté*. n° 137-138. 2008. Schéma page 86.

Ainsi, nous pouvons conclure que J.F Halté est l'un des précurseurs en matière de didactique de l'écriture. En effet, il n'a cessé de renouveler ses principes et on lui doit sa vision praxéologique. Pour J.F Halté, l'écriture ne s'apprend que si elle se pratique. Pour réaliser ce but, il faut mettre en œuvre des situations problèmes à résoudre par l'écriture. En outre, il est nécessaire d'inciter l'apprenant dans sa tâche d'écriture à la transformation du réel, ce n'est qu'ainsi qu'il peut être conscient des opérations rédactionnelles qu'il effectue en sélectionnant les meilleures pour la production de son texte.

Dans le champ de la recherche théorique en didactique, nous relevons des concepts spécifiques à cette discipline qui aident le chercheur à mieux comprendre les différents comportements d'un apprenant au moment de son travail ou de son apprentissage. Ces mots sont « représentations », « rapports à » et « postures ». Il faut signaler que chaque notion renvoie à un domaine épistémologique : les « Représentations » renvoient à la psychologie sociale, « rapports à » à la sociologie de l'école et du langage, « Postures » relève du croisement de ces deux champs avec les théories cognitives de l'action.

Grâce à ces champs de recherche, les didacticiens ont pu identifier la nature des obstacles rencontrés par les apprenants et les enseignants. Ainsi, les notions de '*représentations*' de l'écriture et de '*rappports à*' ont apporté des explications efficaces à certains blocages des apprenants. En ce qui concerne la notion de '*postures*', elle a deux fonctions importantes, elle vient d'abord compléter cette approche, en corroborant une idée nouvelle selon laquelle les apprentissages doivent se baser sur le « déjà là » qui représente des savoirs acquis, des conduites, des procédures, des expériences déjà installés dans la mémoire de l'apprenant et que ce dernier doit mobiliser au moment du déroulement de l'action. Dans le contexte de la didactique du français, le concept de '*postures*' renvoie également à une modélisation des types de conduites langagières observées quand les élèves abordent une tâche scolaire.

4. LA NOTION DE POSTURE

*« Les « postures » sont les schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles et préformées que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée ».*⁸²

Cette définition représente une référence pour toutes les études portant sur les postures d'apprentissage des élèves en français et même pour les autres disciplines. Son importance réside dans le fait qu'elle réunit plusieurs théories, à savoir les pratiques langagières sociocognitives de Bautier (1989), la théorie psychologique des concepts en acte de Vergnaud (1992), et la pragmatique (P. Pastre , 1999).

En effet, pour Vergnaud, « les concepts en actes » permettent une représentation des seules caractéristiques de la situation qui sont importantes à la réalisation de l'action (tâche). Son disciple Pastre considère que les concepts mobilisés dans l'action sont nommés « concepts pragmatiques »; c'est grâce à cette réflexion que le sujet apprenant arrive à faire le diagnostic de la situation et réussit ainsi à orienter et à contrôler le déroulement de son action.

En somme, tous les deux (Vergnaud et Pastre) sont d'accord pour dire que les « concepts en actes » sont des « filtres de la pensée » qui favorisent la lecture et la compréhension d'une tâche.

Cette approche de la pensée a amené les chercheurs à observer l'activité d'un élève et la diversité des postures d'écriture et à décrire les différentes actions des enseignants. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, la posture qui nous intéresse de près est celle qui représente un mode de penser, parler et agir. Il est à signaler que l'apprenant dispose de plusieurs postures. Il a en fait le choix selon la nature de la tâche à effectuer. L'usage de la posture est donc en rapport avec le contexte et la nature de la tâche à réaliser.

⁸² Bucheton, Dominique, Op.cit., p. 101.

Nous pouvons dire que ‘*les postures*’ sont des « instruments psycholinguistiques » qui aident l’apprenant à réfléchir sur la tâche. Par conséquent, les élèves qui réussissent leur tâche sont ceux qui disposent d’un large éventail de postures. En outre, ce sont les postures qui aident le sujet à résoudre un problème donné (tâche). En effet, on distingue plusieurs types de postures, telles la posture « première », la posture ludique et créative et les postures réflexives.

4.1 LA POSTURE PREMIERE

Cette posture est essentielle et indispensable dans ce processus de l’écriture. C’est l’écriture du « brut de pensée », elle est le premier jet où l’apprenant fait sortir ses idées en vrac, sans analyse ni organisation. C’est aussi à cette première étape de l’écriture que les affects se manifestent. Dans cette perspective, Damasio montre le rôle important que jouent les affects dans le déclenchement de la pensée sur soi, sur le monde et sur les autres « *les émotions qui sont l’extériorisation de l’affectivité amorcent ainsi des changements qui tendent à les réduire elles-mêmes (...) dans le développement psychique, cette intuition pratique précède de loin le pouvoir de discrimination et de comparaison. Elle est une première forme de compréhension, mais encore toute dominée par l’intérêt du moment et engagé dans les cas particuliers* »⁸³.

À signaler que dans cette première posture, l’apprenant est emporté par ses idées à tel point qu’il ignore la syntaxe et l’orthographe de son texte. En effet, l’écriture devient un plaisir, un moyen pour exprimer ses sentiments. C’est un acte qui développe la subjectivité au niveau du sentiment de soi. Ainsi, l’écriture est loin d’être une « corvée ».

Néanmoins, le côté négatif de la posture première, c’est que l’élève se trouve dans une position sans « frontières » ; de surcroît, il n’a pas ce souci de la

⁸³ Damasio, Antonio R. *L’erreur de Descartes, la raison des émotions*, Traduit de l’anglais par Marcel Blanc. Paris : ODILE JACOB, 1995, p. 76.

syntaxe et de l'orthographe et il ne contrôle pas son texte. Par conséquent, les textes obtenus sont dominés par une sorte d'oral intérieur. L'enseignant doit guider et aider ses élèves en leur proposant de nouvelles consignes ou conseils.

4.2 LA POSTURE LUDIQUE ET CREATIVE

Elle concerne spécialement des apprenants qui cherchent à se soustraire des normes et des contraintes. En effet, ils visent dans leurs tâches à détourner la consigne en jouant sur le langage. Certes, cette posture est positive dans la mesure où elle est reconnue comme nécessaire pour la santé mentale. En outre, ce type de posture permet au sujet de s'y investir encore davantage, car il sent qu'il ne subit pas cette activité. En revanche, le sujet peut courir le risque de tomber dans le « hors-sujet » si l'écart entre la consigne et la tâche réalisée est trop grand.

Ainsi, nous pouvons dire que la posture ludique adoptée par certains apprenants est une forme de refus du système scolaire et de ses normes. Ces écrits inadaptés aux consignes proposées par l'enseignant sont peu encouragés, voire sanctionnés.

4.3 LES POSTURES REFLEXIVES.

Ce type de postures peut avoir plusieurs formes. Le scripteur peut avancer dans sa réflexion comme il peut revenir sur ses idées. Il prend le temps de réfléchir sur son contenu en analysant ses points de vue. Cette forme d'écriture réflexive incite le sujet à adopter un point de vue particulier et argumenté. À signaler que cette forme est la plus valorisée par le système scolaire, elle est exigée dans toutes les disciplines. Elle est l'un des objectifs importants visé par l'enseignement d'une langue.

En outre, le scripteur habile est celui qui a davantage tendance à adopter des postures réflexives différentes, en cherchant à chaque fois à les adapter à la situation d'écriture qui se présente. En effet, d'après des études menées dans ce sens, un grand nombre de chercheurs affirment que le sujet est obligé de faire appel à plus d'une posture pour résoudre une tâche. Il doit, à cet effet, être capable de circuler dans plusieurs postures afin de résoudre un problème donné. Cependant, il est aujourd'hui avéré que l'accompagnement de l'écriture dans l'espace classe est nécessaire. En effet, l'apprenant rencontre, au cours de ce processus d'écriture, plusieurs difficultés, il peut même être bloqué. Quels sont alors les problèmes importants d'un élève à l'écrit ?

D'après notre enquête et les réponses obtenues après l'administration du questionnaire, les enseignants de la langue française sont unanimes pour affirmer que les élèves ont beaucoup de lacunes en orthographe, grammaire, vocabulaire, etc. En somme, les enseignants pointent l'insuffisante « maîtrise de la langue ». À partir de ce ressenti général, nous pouvons constater que l'accent est mis sur la langue et non sur le langage qui a une dimension sociale importante pour l'apprentissage de la langue. Grâce aux linguistes et sociolinguistes, on est arrivé à faire la distinction entre les deux concepts. L'objectif de cette clarification sémantique est de mieux comprendre les pratiques langagières des adolescents et, par conséquent, de saisir l'impact de ces pratiques sur leurs textes produits en classe.

5. LANGUE ET LANGAGE, QUELS ENJEUX DIDACTIQUES ?

La langue est l'« *Ensemble des règles concernant les diverses composantes d'un système linguistique. C'est une manière de parler, de s'exprimer, considérée du point de vue des moyens d'expression à la disposition des locuteurs.* »⁸⁴

Le langage, quant à lui, désigne « *une utilisation sociale de la langue, le langage est toujours contextualisé et partagé* »⁸⁵.

Continuer à croire que nos apprenants n'écrivent pas correctement car ils ne « maîtrisent pas bien la langue », tout en oubliant le côté social représenté par le langage, est un point de vue réducteur car il se focalise uniquement sur le sens des mots écrits par les élèves dans leurs copies et ne s'intéresse nullement à leur emploi adéquat en contexte. Dans ce sens, Dominique Bucheton affirme que « *aider les élèves à écrire exige de renoncer à une perspective de maîtrise de la langue, considérée comme un ensemble de savoirs ne dépendant pas du contexte d'utilisation, extérieur à l'usage, enseignable de façon autonome par rapport à celui de la discipline, pour passer à celle de pratiques langagières disciplinaires inséparables de la construction des savoirs de la discipline* »⁸⁶.

Dans cette optique, abordant la question de la pensée et du langage, Vygotski souligne « *qu'il ne peut y avoir accès à une pensée indépendamment des mots qui la disent* »⁸⁷. Néanmoins, il insiste sur le fait que « *la pensée ne se compose pas de mots isolés comme le langage* ». En effet, la pensée a un fonctionnement très différent, elle procède par flashes confus, dans un mouvement global ». En revanche, le langage qui l'exprime se présente comme une « chaîne qui juxtapose des éléments linguistiques ». En outre, Vygotski a conclu sa

⁸⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180>

⁸⁵ Moscovici, S. The phenomenon of social representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.) Social Representations. Cambridge : Cambridge University Press /Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984, p.69:

⁸⁶ Cité par Bucheton, op.cit., p 67

⁸⁷ Vygotski, Lev Sémiionovitch. *Pensée et langage*. Trad Françoise Sève, Paris : Éditions La Dispute, 1997, p. 38.

réflexion sur la pensée et le langage en disant que « *le langage permet une représentation du monde et il n'est pas la vérité du monde* ». ⁸⁸

Dans le cadre de notre recherche, dont l'objet majeur est d'analyser le rôle des interactions didactiques dans la transmission d'une compétence de l'écrit, nous pouvons déduire, suite à ces citations de Vygotski, que la pensée et le langage sont parmi les piliers fondamentaux du processus d'apprentissage de l'écrit.

Pour Brian Fitch (2003), l'écriture est la matérialisation de la pensée, elle extériorise ce qui est d'abord intérieur dans la conscience du scripteur. Ainsi, la pensée apparaît « en toutes lettres » dans l'esprit lors de l'acte d'écriture : « *Celui-ci procède à une espèce de pré écriture mentale qui anticipe sur le geste de poser la plume sur le papier et de cocher des lettres sur la feuille pour former des mots et des phrases. Le cas le plus évident de cette visualisation du langage est sans doute fourni par le travail du poète* » ⁸⁹.

Notons que le laps de temps qui s'écoule entre la visualisation interne des mots et leur transcription peut être infime. Ainsi, le langage et la pensée deviennent interdépendants puisque le langage concrétise la pensée et lui donne une forme bien réelle.

Pour l'enseignant de l'écriture, sa tâche est d'accompagner l'apprenant dans sa production, en l'aidant à construire un texte qui respecte les normes demandées à une écriture correcte. L'apprenant doit sélectionner les unités linguistiques adéquates pour concrétiser sa pensée. Dans cette perspective Vygotski souligne que la pensée « *ne s'exprime mais se réalise dans le mot* » ⁹⁰.

Par ailleurs, l'enseignement de l'écriture (écrit) reste un champ complexe qui manque de repères. Il est question d'une véritable crise touchant tous les cycles de l'enseignement. En effet, les enseignants éprouvent un malaise,

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Brian T. Fitch. *Le langage de la pensée et l'écriture : Humboldt, Valéry, Beckett*. Montréal : XYZ éditeur, 2003, p. 63.

⁹⁰ Vygotski Op.cit., p 44.

un découragement face à la pratique de l'écrit. En outre, les programmes destinés à l'enseignement au Maroc ne disposent pas de contenu ni de méthodes spécifiques à l'enseignement de l'écrit, cette pratique est laissée libre. Autrement dit, c'est l'enseignant qui doit choisir le contenu didactique qui convient. Nous pouvons avouer que ce n'est pas toujours réussi et que cette situation de l'enseignant abandonné dans sa classe pour décider de sa pratique de l'écrit est illusoire.

6. QUELS REPERES ET METHODES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT ?

Selon Dominique Bucheton ⁹¹, nous pouvons distinguer quatre grands modèles dans l'histoire de la discipline : l'ancêtre, le modèle de la rédaction, le modèle des types de textes et processus rédactionnels, le modèle des ateliers d'écriture et de production des textes littéraires et le modèle culturel du sujet écrivain.

Il est à noter que ces modèles sont différents par des centrations, orientations, pondérations didactiques et pédagogiques. En effet, si on analyse le premier modèle de la rédaction, nous constatons qu'il est centré essentiellement sur les normes de la langue écrite. Il représente un modèle ancien de la rédaction qui se base souvent sur la consigne suivante : « raconter quelque chose de personnel ». Néanmoins, c'est un modèle qui continue à résister. Lahire l'appelle « *l'inconscient scolaire qui hante les pratiques* »⁹².

En ce qui concerne le dernier modèle des types de texte et processus rédactionnels, il apparaît vers 1986 dans la revue *Pratique*. Il exige une double centration sur les genres de l'écrit et leurs contextes et sur les processus rédactionnels. Dans cette perspective, on assistait à cette époque à la rencontre des courants de recherches décryptant la linguistique des textes et des discours

⁹¹ Vygotski .Op.cit., p 165.

⁹² Bernard, Lahire. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'école primaire*. Toulouse. PUT, 1993, p73

(Bronckart, Bain, Pasquier...) et la communication, ainsi que les recherches américaines centrées sur les processus cognitifs dans la production écrite. Les didacticiens travaillaient dans l'objectif de fournir aux enseignants du français les éléments d'une didactique des textes et des discours ; le principe de l'écriture était de connaître d'abord le fonctionnement des textes et des discours.

Les partisans de ce modèle tentaient d'atteindre le niveau de la « démocratisation de l'école ». Ainsi, ils encourageaient l'aide « procédurale » que l'école devait offrir aux apprenants. Dans cette optique, Combert (1990) a montré que cet enseignement apprentissage de l'écriture était fondé sur le principe de la clarté cognitive par le développement métalinguistique.

6.1 LE MODELE DES ATELIERS ET LA PRODUCTION DE TEXTES LITTERAIRES

La caractéristique majeure de cette conception d'écriture réside dans le fait qu'elle n'est ni scolaire ni normative : elle vise la singularité des sujets dans l'expression de leurs affects ou de leur imaginaire.

L'un des courants à l'origine des ateliers utilise l'écriture à des fins thérapeutiques, notamment pour des sujets qui ont des difficultés sociales ou psychologiques, à savoir les prisonniers, les classes de réadaptation, etc. L'un de pionniers de ce courant est E. Bing (1992).

Un autre courant utilise le modèle ateliers dans le but de développer toutes les potentialités du langage et de la pensée par des jeux sémantiques et graphiques dans le but de déclencher l'inventivité est le courant issu du champ de la littérature.

Signalons que nous pouvons ajouter à ces courants le slam dont le succès s'est répandu récemment dans la plupart des classes en France et au Maroc. Il s'inscrit dans un contexte ludique : jeux d'assonances, anagramme, pastiches et parodies etc. En somme, l'écriture dans cette conception correspond à un besoin culturel, le sujet a le désir de devenir « amateur ».

Le quatrième et dernier modèle est le modèle culturel du sujet écrivain. Centré sur le sujet, ce quatrième type a été proposé par Bucheton (1977), qui s'est largement inspirée des modèles précédents ; il s'inscrit dans un paradigme nouveau qui intègre les apports de la didactique, des sciences du langage, de la sociologie et de la psychologie sociale. Bucheton s'est intéressée également, dans sa nouvelle conception de l'écriture, aux gestes professoraux et à leur impact sur les élèves.

Dans son ouvrage précédemment cité, Dominique Bucheton propose de nouveaux repères pour refonder l'enseignement de l'écrit. Elle intègre une vision culturelle et anthropologique de l'écriture. Sa conception est centrée sur l'élève comme sujet écrivain et comme sujet de culture.

Ce nouveau paradigme adopte un projet audacieux qui vise à rompre avec les systèmes éducatifs actuels. Dans ce sens, Bucheton déclare qu'« *une réflexion renouvelée sur le choix des savoirs enseignés est nécessaire* ». Foraquin (1982,1989) dit, à propos des savoirs enseignés, qu'« *ils ont une histoire et sont le reflet de logiques culturelles et institutionnelles qui doivent s'adapter aux évolutions sociétales* ⁹³».

Bucheton souligne également que le changement doit toucher non seulement les savoirs enseignés mais tout le métier d'enseignement, à savoir (les modalités d'enseignement, les types de dialogues didactiques, les gestes et postures professionnels...)

Dans le même ordre de réflexion, une question majeure liée à notre contexte de recherche se pose avec insistance : dans quelle mesure l'enseignement du français langue étrangère pourrait-il proposer de nouvelles postures enseignantes et une nouvelle organisation des gestes professionnels afin de créer des conditions et des situations favorables à l'appropriation d'une compétence de l'écrit ?

⁹³ Ibid. p. 155.

Des éléments de réponse à cette question se trouvent dans les derniers chapitres de cette recherche, après l'observation et l'analyse des données.

Le pivot de cette nouvelle réflexion de Bucheton concernant l'écrit est l'hypothèse « *que les dimensions identitaire, cognitive, langagière, psycho et socio affective sont indissociables dans le développement de l'élève*⁹⁴ ». En outre, en écrivant, l'apprenant dit, pense, commente. Cet acte participe largement à son développement.

Bucheton souligne que l'élève est un sujet « épistémique » qui possède ses propres connaissances et qui est capable de surmonter ses obstacles grâce à ses facultés, d'où la nécessité de l'écouter.

En effet, l'élève est constamment en développement : dans son école, pendant son apprentissage, au sein de la société... Cette hétérogénéité dans son développement représente un terrain propice pour des réflexions en pédagogie et en didactique. En outre, faire de l'élève le centre de l'apprentissage, selon Bucheton, c'est se poser la question du « *comment il pense, comment il comprend et avec quels modes de penser-parler déjà installés* ». Ainsi, l'enseignant arrive à mieux connaître son élève et apporte l'étayage approprié. Dans ce sens, Bucheton ajoute que « *ce n'est pas à l'élève de suivre le maître, de courir derrière lui en s'essoufflant jusqu'à lâcher prise, mais au maître, en tant qu'adulte, enseignant et éducateur de s'ajuster à l'élève afin de trouver les moyens pour le faire avancer* »⁹⁵. En effet, l'apprenant se développe à l'intérieur et à l'extérieur de son école par le biais de divers ancrages : socioculturel, familial, social et culturel.

⁹⁴ Ibid. p. 162.

⁹⁵ Bucheton, D. Op.cit. 175.

6.2 LE RÔLE DE LA CULTURE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

Dans la plupart des cas, dans le milieu scolaire, l'élève néglige ou rejette cette culture scolaire car elle ne lui présente pas de sens. Néanmoins, le problème didactique est de comprendre les raisons du refus ou de l'acceptation de l'élève de cette culture. Pour Bruner, le sujet s'approprie des contenus culturels au fur et à mesure de ses discussions avec les autres, ses actions, au moment où il confronte son point de vue avec autrui. Pour l'interprétation de sa propre expérience dans la vie, l'apprenant s'inspire des stéréotypes et des valeurs universelles. Ce sont des outils provenant de la culture qui nourrissent son imaginaire et sa pensée et, par conséquent, lui permettent de trouver les mots pour s'exprimer à l'écrit. Ainsi, l'apprenant arrive à trouver du sens à la culture scolaire et en profite largement pour s'exprimer et forger sa personnalité.

Dans cette perspective, Falardeau et Simard, s'occupant toujours de l'idée de la culture scolaire, soulignent que la question du sens est centrale dans l'approche culturelle telle que nous l'avions définie. « *Ce qui importe dans la classe de français, ce n'est pas seulement la connaissance des différents genres de textes ou des grands auteurs, mais bien la façon dont les élèves donnent du sens à ces connaissances ; comment ils parviennent à mettre en écho ou en relation des questions posées par les connaissances scolaires avec leurs propres interrogations sur le monde, sur eux-mêmes et sur les autres (...)* voilà ce que nous voulons désigner par rapport à la culture. »⁹⁶

A partir de cette citation, nous concluons que l'approche culturelle vise non seulement des compétences disciplinaires, mais cherche également le développement de l'élève comme sujet de culture. Autrement dit, l'approche culturelle a comme objectif un élève conscient, capable de faire des associations entre ses connaissances scolaires et les autres présentées par son entourage et ce

⁹⁶ Falardeau, É. et Simard, D. *La culture dans la classe de français : Témoignages d'enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2011, p 436.

qu'il découvre lui-même dans le monde ; ainsi, le nouveau profil arrive à échanger, à partager, il est capable de choisir dans un ensemble complexe.

6.3 L'ÉCRITURE REFLEXIVE

D'après Chabanne et Bucheton (2002), l'écriture réflexive est intégrée dans la dimension réflexive propre au langage. En effet, le langage n'a pas seulement la fonction d'enregistrer ou de communiquer les résultats du travail de la pensée mais aussi de rendre possible l'écriture réflexive et la développer. Dans cette optique, Bishop (2011) définit cette activité comme une pratique et non pas un genre. En outre, la réussite d'une activité de réflexivité langagière dans la classe nécessite plusieurs activités en interaction dans le cerveau en même temps, car ce mécanisme permet à l'apprenant de mieux réfléchir et d'aller vite dans sa réflexion.

Dans son ouvrage « *Refonder l'enseignement de l'écriture* », Bucheton souligne qu'on distingue six domaines où l'on peut pratiquer la réflexivité langagière à savoir :

- Le langage pour nommer, penser, organiser le monde et les savoirs sur le monde ;
- Le langage pour organiser, structurer son action ou sa pensée en garder le contrôle ;
- Le langage pour se penser soi-même ;
- Le langage pour penser avec et contre les autres ;
- Le langage pour explorer les « formes – sens » propres à l'écriture créative ;
- Le langage pour penser et décrire le langage, décrire et raconter la pensée.⁹⁷

Le premier domaine où l'on peut mettre en pratique la réflexivité langagière est celui du lexique. En effet, le choix des mots expressifs est une

⁹⁷ Bucheton. D. Op.cit. p.179.

contrainte permanente pendant l'activité d'écriture ; trouver le terme juste qui convient aux contextes n'est pas évident. En outre, avoir la capacité de connaître et organiser les savoirs sur le monde pose des difficultés, notamment que « *chaque communauté discursive développe son propre système de pensée et de discours* »⁹⁸

Pour le deuxième point abordé dans ce sens, le langage a un rôle important dans la structuration de l'action et de la pensée. En effet, il a le pouvoir de maîtriser et de contrôler la pensée. Parmi les moyens qui aident à organiser et structurer l'action, il y a les agendas et les listes, même si on sous-estime leur rôle important. Dans cette perspective, Cellier et Demougin soulignent « *que la liste est un écrit réflexif intermédiaire. C'est un outil personnel, évolutif, l'expression même du travail en train de se faire. Les listes ne sont pas seulement des traces de l'avancée cognitive, elles la créent* ». ⁹⁹

La troisième idée, évoquant le langage comme moyen pour se penser soi-même, décrit la relation qui lie le soi avec le soi et avec ses émotions. Dominique Bucheton souligne que la réflexivité a pour résultat la production « *des apprentissages langagiers nécessités par une pensée plus complexe qui met en relation des éléments divers de l'expérience* ».

Dans cette perspective, nous pouvons citer les écrits autobiographiques et les carnets de lecture des élèves, qui sont des écrits engendrant chez les apprenants une réflexion sur « le soi lisant- ressentant- comprenant ». Ainsi, ces opérations contribuent à la construction du capital culturel qui forme la pensée. Dans cette optique, Bruner affirme que la culture « *donne de la forme à l'esprit* ». ¹⁰⁰

⁹⁸ Bernié, cité par Bucheton, p 189.

⁹⁹ Cellier, Micheline. et Demougin, Patrick. *La liste pour écrire, et un peu plus. Modèles de référence en formation d'enseignants du premier degré. Tréma*, 17 | 2000, p. 47.

¹⁰⁰ Cité par Bucheton, p.186.

Pour conclure, nous dirons que la didactique de l'écrit a toujours été au cœur des problématiques de certains chercheurs et didacticiens. Jusqu'aux années soixante, l'écriture était un objet d'apprentissage et non un objet d'enseignement. L'avènement des travaux récents a changé cette conception.

Dans cette perspective, nous pouvons rappeler les recherches d'Y. Reuter, qui a posé les principes d'une véritable didactique de l'écrit, et les travaux de Jean-François Halté intégrant de nouvelles notions dans l'enseignement de l'écrit telles que l'interaction, la cognition et la communication. Sa conception est basée sur trois idées majeures, à savoir le projet d'écriture longue, le texte comme production scolaire, la rédaction liée à des choix énonciatifs. Suite à ses travaux menés dans le domaine de la didactique de l'écrit, Halté est considéré comme l'un des premiers chercheurs théoriciens de la didactique de l'écrit. Nous lui devons aussi l'intégration des notions nouvelles telles que la pluridisciplinarité, la praxis, la transposition didactique. En plus, Halté propose une nouvelle schématisation du triangle didactique. Tout en gardant les trois pôles de l'ancien triangle didactique, il a changé les éléments fondamentaux en relation avec l'acte d'enseigner.

Nous avons vu, par ailleurs, comment les trois concepts de **représentation**, **rappports** et **postures** nous permettent d'analyser les différents comportements d'un apprenant au moment de son travail ou de son apprentissage.

**DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES GESTES
PROFESSIONNELS ET DES POSTURES
D'ENSEIGNEMENT.**

CHAPITRE I: LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Toute interaction verbale poursuit un ou plusieurs buts. Celle qui se déroule dans le contexte didactique a pour objectif la transmission de savoirs et de savoir-faire. Ce type d'interaction s'inscrit, selon Pierre Bange¹⁰¹, dans la catégorie de « la face rationnelle de l'échange ». Ainsi, l'accent sera mis sur les interactions qui se passent entre enseignant / apprenant et apprenant/apprenant.

Cette partie de notre thèse s'inscrit dans un double paradigme :

- Analyse des interactions et des pratiques enseignantes dans le cadre classe, étude et analyse des différentes postures et discours des enseignants lors de leurs pratiques didactiques ;
- Analyse des productions écrites des apprenants, notamment le réinvestissement des connaissances acquises lors de la séance de lecture.

Partant de ces deux paradigmes, nous nous intéresserons plus précisément au lien existant entre les deux activités : la lecture et l'écriture. Nous allons prendre en considération les facteurs linguistiques, didactiques et les paramètres contextuels ; l'objectif est d'évaluer les procédés didactiques (méthodes d'enseignement) et leur efficacité en termes d'apprentissage, ainsi que leur impact sur les apprenants concernant l'apprentissage du système de l'écrit dans la langue française. Notre travail cherche à éclairer et ce passage de la lecture à l'écriture et à comprendre comment l'apprenant arrive à réinvestir les connaissances issues de la lecture dans son travail de l'écrit.

Les recherches récentes effectuées dans le domaine de la production écrite et de son apprentissage révèlent des avancées importantes, dues, en grande

¹⁰¹ Pierre Bange est un professeur honoraire des universités publiques : l'analyse des interactions verbales (1987). Face rationnelle de l'échange s'inscrit dans les échanges entre enseignant et apprenant.

partie, à l'observation directe de groupe classe en action, ainsi que le recueil et traitement de corpus issus du travail effectué dans le cadre de la classe, et la prise en compte des situations d'apprentissages des scripteurs apprenants. L'accent est mis également sur la qualité des actions enseignantes et les interactions entre l'enseignant et ses apprenants.

Dans cette optique, Grinon et Marin (2014)¹⁰² affirment que « *la production écrite est l'occasion, pour les élèves de construire des connaissances littéraciques cruciales pour la réussite scolaire et de développer des savoir-faire langagiers essentiels* ». Nous pouvons déduire que l'activité de production écrite représente l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, il s'agit dans cette recherche d'étudier un point bien défini issu de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce travail, notre attention sera focalisée sur ce lien étroit qui relie ces deux séances « jumelles » qui sont celles de l'activité de lecture et de l'activité d'écriture.

Le présent travail se base sur des données empiriques soigneusement choisies tels les entretiens, les observations et les documents écrits des apprenants. La recherche a été effectuée dans les établissements du secteur public situés dans les mondes rural et urbain. Ce travail s'inscrit dans la didactique des langues, en particulier, celle du français langue étrangère.

¹⁰²Jacques Grinon, Brigitte Marin, *la production écrite, entre contraintes et expression*, Nathan, sous la direction d'Alain Bentolila

1. LES CLASSES VISITEES

Etant nous-même enseignante, nous n'avons pas rencontré de grandes difficultés pour accéder aux salles de cours. Quatre enseignants se sont portés volontaires pour nous accueillir dans leurs classes. Il s'agit des professeurs Ahmed, Asmae, Mariem et Bouchra. Ce sont des professeurs de second cycle qualifiant. Chaque enseignant a présenté deux séances, la première était une activité de lecture et la deuxième était consacrée à la production écrite. Nous avons pu assister à tous les niveaux du secondaire qualifiant en vue d'avoir une idée globale sur la manière dont est enseignée la production écrite. Nous avons focalisé notre attention sur le réinvestissement des connaissances issues de la séance de lecture.

✓ La première classe de M. Ahmed comptait 34 élèves, dont 15 garçons et 19 filles. Ces élèves étaient sélectionnés en fonction de leurs moyennes en français obtenues à l'examen final de la 3ème année du collège dans le but de pouvoir accéder au tronc commun section française. Nous avons constaté que le niveau de cette classe était nettement supérieur aux autres classes. En effet, les élèves maîtrisaient bien la langue et ils arrivaient à s'exprimer avec une grande aisance.

Les contenus proposés par l'enseignant dans les deux séances étaient liés à la lecture, il s'agissait de l'étude d'une nouvelle fantastique en insistant sur la lecture narrative, en particulier les éléments constituant de l'incipit.

Pour la séance de l'écrit, les élèves étaient invités à écrire l'incipit d'une nouvelle fantastique en réinvestissant les éléments déjà étudiés dans l'activité de lecture. L'établissement scolaire se trouve dans la périphérie de la ville de Fès, c'est une zone défavorisée.

✓ La deuxième classe visitée était celle de Mme Asmae. Elle

regroupe 28 élèves dont seize filles et douze garçons ; c'est une classe de 2^{ème} année sciences Mathématiques composée d'une majorité d'élèves bien motivés et ayant un bon niveau en français. Ils appartiennent à un niveau social relativement favorisé.

L'établissement scolaire (Ibn Hazm) se situe au centre-ville de Fès. Ces élèves ont fait preuve d'une bonne collaboration, ils ont bien participé à la construction du sens, même si le texte de Balzac, tiré de son œuvre *Le père Goriot*, présentait des difficultés de compréhension. Pour la production écrite, il s'agissait de produire une description valorisante d'un lieu.

✓ La troisième classe de Mme Marieme comptait 40 élèves, d'un niveau moyen, il s'agit d'une classe de 1^o année Bac qui regroupe 25 filles et 15 garçons. Ils appartiennent à une classe sociale défavorisée. L'établissement scolaire se trouve dans le monde rural. M^{me} Marieme leur a proposé un texte de lecture tiré de l'œuvre de V. Hugo « *le dernier jour d'un condamné* ». C'est un texte argumentatif où V. Hugo défend le condamné (le personnage principal). Pour la production écrite, les élèves devaient écrire un texte argumentatif dans lequel ils devraient présenter des arguments pour ou contre la condamnation du même personnage.

✓ La quatrième et dernière classe visitée est celle de M^{me} Bouchra. C'est une classe de tronc commun dont le niveau général est moyen. L'enseignante a proposé un texte de lecture de type narratif. L'objectif était d'étudier le schéma narratif. La classe comptait 36 élèves dont 20 filles et 16 garçons. Pour la deuxième séance de l'écrit, les élèves étaient appelés à reproduire la situation initiale en respectant les éléments étudiés en lecture.

Nous allons revenir sur les contenus didactiques et les méthodes de transmission choisies par les enseignants dans les prochains chapitres de notre recherche.

Dans ce travail, notre attention était centrée, entre autres, sur les interactions qui s'effectuaient dans le contexte éducatif, à savoir les interactions en situation d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, nous avons procédé en trois phases : observer, transcrire et analyser. Nous nous sommes inspirée en cela des travaux de Goffman et Gumperz qui affirment que : « *depuis une bonne trentaine d'années, la classe de langue a suscité des descriptions effectuées à partir de recueils de séquences de classes prélevées dans des contextes éducatifs variés, issues de courants sociologiques américains qui s'intéressent aux manières d'interagir des locuteurs et à la façon dont les conversations progressent, de nouvelles manières d'appréhender les échanges se font jouer* »¹⁰³.

Dans la même perspective, notre travail portait sur les interactions qui ont eu lieu dans la classe de langue. L'accent doit donc être mis sur ce qui est caractéristique à cette classe, à savoir : les échanges, l'alternance des tours de parole, la participation des élèves, les conduites interactionnelles.

Notre démarche de travail s'appuie particulièrement sur l'observation directe de la classe en vue de recueillir des données, les analyser et les interpréter. Dans cette optique, F. Cicurel affirme que ce type de données empiriques issues des contextes didactiques sont des « données naturelles » et qu'elles ne sont pas provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête.

En effet, le cadre classe représente le lieu privilégié pour l'analyse des interactions, c'est l'espace par excellence pour observer les actants en action. Ainsi, au moment de l'observation des acteurs (enseignants et apprenants), notre attention s'est focalisée sur toutes les actions qui se sont produites dans la classe : mode de sollicitation, tours de parole, modes explicatifs, reprise, encouragement à la parole, mode de transmission, modes d'évaluation.

L'atmosphère didactique est animée par les échanges en alternance entre l'enseignant et les apprenants qui deviennent des co-acteurs du processus

¹⁰³ GUMPERZ, J. *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Les Editions de Minuit. 1989. p,67.

d'apprentissage. Certes, il revient à l'enseignant de poser des questions, d'encourager les élèves à prendre la parole ; cependant, le rôle de l'apprenant n'est pas sans effet dans le déroulement de l'action. Notons que chaque enseignant possède des éléments qui forment le “ stock ” de son savoir. Nous pouvons donc parler dans cette optique de ses expériences issues du passé, des savoirs acquis pendant sa formation d'enseignant et des modèles d'enseignants intériorisés.

Tous ces outils d'enseignement forment ce que Cicurel nomme « *le répertoire didactique qui renvoie à l'ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné* »¹⁰⁴

Ainsi le groupe classe et les enseignants nous ont été d'une aide précieuse pour la collecte des données.

2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Etant donné que notre recherche porte sur les interactions en contexte didactique, notamment celles qui se déroulent dans les séances de la lecture/écriture, nous nous sommes présentée dans différentes classes pour assister à ces activités, après avoir eu l'autorisation des enseignants.

Les niveaux visités sont le tronc commun, la première année Baccalauréat, la deuxième année Baccalauréat. Notre choix était bien ciblé, car nous avons pu assister à tous les niveaux du 2^o cycle qualifiant. Ainsi, nous pourrions généraliser notre résultat à la fin de ce travail, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'écrit au second cycle qualifiant.

Nous avons utilisé une caméra, d'une part, pour recueillir et conserver les informations aussi bien verbales que non verbales et pour pouvoir donner, d'autre

¹⁰⁴ Francine Cicurel. op.cit. p. 219.

part, par la suite, l'occasion à l'auteur de l'action (l'enseignant) de revenir sur son action enseignante et émettre des commentaires sur sa propre prestation. En effet, ces commentaires sont d'une grande importance pour notre recherche, dans la mesure où elles vont nous éclairer sur des points obscurs, à savoir : l'intention de l'enseignant, la méthode d'enseignement choisie et le dispositif didactique présenté.

La caméra a été placée de manière à ce que les participants ne soient pas trop gênés par le fait d'être enregistrés. Nous avons veillé à ne pas troubler l'interaction normale des participants. Au cours de cette phase d'observation, notre présence s'est limitée au rôle d'un simple auditeur silencieux. En fait, le but majeur de notre travail est de reconstituer l'action à l'aide de celui qui agit, afin de comprendre ce qui est invisible à l'observation directe. Nous avons choisi comme cadre d'analyse les propositions d'orientation phénoménologique des grands précurseurs tels Schütz et Lahire.

Pour comprendre de plus près la pratique des enseignants, source de nos analyses, le film de la séance est l'outil privilégié. Ce moyen permet de saisir l'action en temps réel. Par sa réversibilité, on arrive à "maîtriser" la réalité et, ce faisant, à comprendre de nombreux détails dans l'action enseignante.

3. ANALYSES QUALITATIVES

Cette partie de notre recherche comportera le travail de l'analyse de séances filmés. Nous allons choisir les séquences didactiques les plus pertinentes et qui répondent efficacement à notre problématique. Nous signalons que les enseignants et les apprenants filmés travaillent dans des contextes didactiques et sociaux différents, le travail du terrain était dans deux zones qui n'ont pas beaucoup de points en commun, il s'agit d'une zone rurale et d'une autre urbaine.

Notre matériel empirique est constitué de données variées : films des séances des enregistrements audio-visuels, des fiches pédagogiques des enseignants, des copies de production écrite des apprenants et deux questionnaires,

dont le premier est destiné aux enseignants et le second aux apprenants. Nous procéderons aussi à la transcription des séances observées.

Après chaque séance filmée et enregistrée, nous avons procédé à des entretiens à « chaud » avec les acteurs des actions. Ces entretiens ont été conduits sur la base d'un questionnaire préalablement préparé.

L'entretien post séance permet d'obtenir les réactions immédiates et les commentaires des enseignants à propos de leur action. En effet, les explications données par les professeurs alimentent les analyses et, par conséquent, contribuent à l'élucidation des interprétations.

En outre, la collaboration de l'enseignant dans cette recherche est déterminante car elle permet d'éviter les erreurs d'interprétation, notamment de quelques gestes non verbaux et les raisons du choix de la méthode de transmission.

4. ELABORATION DU QUESTIONNAIRE

Le rôle du questionnaire est très important dans une recherche de terrain. L'enquêteur a besoin de preuves palpables et concrètes qui donnent plus de crédibilité à son travail et justifient ainsi l'existence du problème ou du phénomène objet de recherche qui sous-tend son travail.

Dans cette optique, M. Grawitz affirme que le questionnaire est « *un moyen de communication essentiel entre d'une part l'enquêteur et l'enquête et d'autre part entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête des informations* »¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Madeleine Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, (9e édition), 1993. p.501.

Nous avons ciblé dans nos deux questionnaires des questions pertinentes concernant les axes importants de notre recherche, à savoir les interactions, la méthode adoptée dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en classe, le rôle de la lecture dans l'amélioration de la production écrite des apprenants et les différents avis des enseignants et des apprenants à propos des mêmes points de la recherche ciblés auparavant.

CHAPITRE II : ANALYSE DES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

1. GESTES PROFESSIONNELS ET POSTURES PLUS AJUSTES

Nous abordons dans ce chapitre, dédié à l'analyse comparative, les séances didactiques qui se sont déroulées dans les différentes classes visitées. Nous allons centrer notre regard sur les gestes professionnels, les postures et les finalités didactiques de chaque cours. Notre travail portera dans un premier temps sur les séances de lecture considérées comme support important pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans un deuxième temps, nous allons focaliser notre travail sur les séances de production écrite afin de montrer l'impact de la lecture sur l'amélioration et le développement des compétences scripturales des apprenants. Présenter un texte de lecture, dégager sa structure, identifier ses caractéristiques avec les élèves, cela permet aux apprenants de comprendre les structures et les combinaisons des différents écrits en langue française. Ainsi, ils arrivent plus facilement à produire ces mêmes modèles de manière autonome.

Notre intention est d'analyser également cette grammaire complexe de gestes professionnels, de postures qui conjuguent les contenus didactiques. Nous visons par cette analyse non seulement à discuter les côtés pédagogiques et didactiques, mais aussi à souligner l'importance de ces gestes professionnels dans la transmission et l'acquisition des savoirs.

Pour effectuer cette analyse didactique, nous avons adopté les « cinq préoccupations » proposées par Dominique Bucheton, à savoir Le tissage, l'étayage, l'atmosphère, le pilotage et les objets de savoirs techniques.

Avant la mise en œuvre de ces cinq concepts à travers l'analyse, nous avons jugé important de rappeler leurs définitions. Notons que ces gestes

didactiques aident les apprenants à viser, formaliser et conceptualiser des savoirs spécifiques¹⁰⁶.

- 1) Les gestes de tissage : visent à amener les élèves à faire des liens entre les tâches à faire avec l'avant et l'après de la leçon, entre le dedans et le dehors de la classe ;
- 2) Les gestes d'atmosphère : contribuent à régler les relations et à maintenir un climat d'apprentissage ;
- 3) Les gestes de pilotage : régulent le temps, l'espace, le déroulé des tâches ;
- 4) les gestes d'étayage : sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide de l'adulte pour réaliser une tâche que l'élève ne peut réaliser seul. Ils servent aussi à faire doter les apprenants de compétences, leur transmettre des valeurs en vue de les former ; autrement dit, les amener à développer leurs gestes d'étude.

2. ANALYSE DES DIFFERENTES PRESTATIONS DES ENSEIGNANTS

La cible première de notre travail d'analyse sont les gestes professionnels en vue de saisir la nature de l'engagement des enseignants auprès des élèves et comment le transfert des savoirs se déroule par le biais des interactions verbales. Pour plus d'éclairage et de précision, nous allons nous appuyer sur les séances de classe filmées, les entretiens et les auto confrontations des enseignants.

L'observation, l'analyse et la comparaison des discours réflexifs des enseignants ainsi que les postures diverses nous permettra d'élaborer une synthèse des travaux observés dans les classes visitées.

¹⁰⁶ Les gestes d'étude des élèves sont les moyens, les petites méthodes cognitives et langagières, efficaces et nécessaires pour résoudre des classes de problèmes dans des contextes didactiques précis.

2.1 ENSEIGNANTE : MME MERYEME

Enseignante chevronnée avec une quinzaines d'année d'expérience.

2.1.1 TABLEAU 1 : SEANCE DE LECTURE.

Gestes professionnels / Concepts didactiques	Exemples tirés du déroulement de l'action enseignante.
Le pilotage	<p>Constatations : le rythme accéléré adopté montre que l'enseignante a le souci du temps. Elle cherche à inculquer le maximum d'informations et d'explications</p> <ul style="list-style-type: none">-l'enseignante pose la question et sans attendre une réaction de la part des élèves donne la réponse.-Elle demande aux élèves d'accomplir les tâches avec rapidité.
L'atmosphère	<p>La tonalité dominante : sérieuse, formalisation sur le contenu du texte. L'atmosphère est dominée, gérée et contrôlée par l'enseignante. Ainsi, elle devient ennuyeuse.</p> <ul style="list-style-type: none">-Absence d'interaction et de motivation.- Passivité des élèves, notamment en séances de lecture.
Le tissage	<ul style="list-style-type: none">-Avant d'entamer sa séance de lecture, elle fait rappeler aux élèves les évènements précédents, en situant l'extrait choisi pour la lecture.-Elle compare le personnage/narrateur au « friache », le personnage du récit enchâssé.-Elle annonce l'activité suivante : « nous allons faire une production écrite centrée sur les arguments tirés de ce texte ».

<p>L'étayage</p>	<p>L'enseignante a centré son action sur l'explication des mots du texte, qui sont en majorité des mots argotiques dans le but de construire et donner une image défavorable du personnage « le friache ».</p> <p>-Ainsi, les gestes dominants d'étayage se limitent à des explications des mots et à quelques reprises de mots donnés par les apprenants.</p> <p>- Elle aide les élèves à repérer quelques arguments, en signalant aux apprenants qu'ils seront réinvestis dans la construction du texte argumentatif reproduit lors de l'activité de production écrite.</p>
<p>Objets de savoir et techniques</p>	<p>La cible visée par l'enseignante est l'explication du contenu d'une histoire qui constitue, elle-même, un argument dans un roman à thèse ; ce qui va donner suite à la production d'un texte argumentatif.</p> <p>Notons que ces gestes didactiques sont en relation avec les gestes d'étude des apprenants, notamment en activité d'écriture.</p>

2.1.2 TABLEAU 2 : DE LA LECTURE A L'ECRITURE.

Support : séance de lecture	-Interactions -phase transitoires entre la lecture et l'écriture	-réinvestissement des connaissances issues de lecture dans la production écrite. (Exemples de quelques passages des copies d'élèves).
<p>Texte support : extrait tiré de l'œuvre de Victor Hugo <i>le dernier jour d'un condamné</i>. Chapitre 23, pages (77-73)</p> <p>-compétence : amener les élèves à comprendre qu'un condamné à mort peut être victime de la société.</p> <p>-objectif : la narration au service de</p>	<p>-Place de ce passage dans la stratégie argumentative menée par <i>Victor Hugo</i> pour défendre sa thèse de « l'abolition de la peine de mort ».</p> <p>-Pourquoi le Friauche est-il devenu un criminel ?</p> <p>-« la situation sociale : fils d'un condamné à mort , enfance misérable, besoins vitaux... »</p> <p>-Le rejet de la société.</p> <p>-La récidive.</p> <p>-Manque de l'aide sociale.</p> <p>-La part de responsabilité de la société dans le sort fatal du friauche.</p> <p>Phase transitoire :</p> <p>L'enseignante : Bon + on va passer maintenant à la production écrite + + croyez-vous que le friauche + mérite d'être condamné ? si oui dans ce cas vous</p>	<p>-Nous avons constaté que les élèves, à la fin du cours de lecture, sont conscients de la structure et du type de l'écrit qu'ils vont produire.</p> <p>-le réinvestissement.</p> <p>A) Pour le plaidoyer :</p> <p>-« le friauche ne doit pas être exécuté car il a vécu une enfance difficile, il n'avait ni père ni mère ».</p> <p>-a partir de ce passage, nous pouvons dire que l'élève a employé un argument qui répond à la consigne (l'écriture d'un plaidoyer).</p> <p>Exemple 2</p> <p>« Je suis contre l'exécution de Friauche car il s'agit d'une victime de la société. Premièrement il a passé une enfance minable, il n'avait personne pour l'éduquer. Deuxièmement il voulait uniquement pour vivre ».</p>

<p>l'argumentation.</p> <p>- La fonction d'un récit enchâssé dans un texte argumentatif</p>	<p>allez produire un réquisitoire, si vous pensez qu'il ne mérite pas, vous allez écrire un plaidoyer, tout d'abord nous allons repérer les arguments du texte.</p> <p>-Plaidoyer : il est orphelin</p> <ul style="list-style-type: none"> -il n'a pas reçu une bonne éducation. -enfance dure et misérable. -il avait l'intention après sa première peine de devenir un homme honnête. -Il vole pour survivre. -Il s'agit d'une victime de la société <p>-Réquisitoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -c'est un grand voleur. -Il a un passé bagnard. -c'est un récidiviste -il est devenu un tueur sans pitié... 	<p>-Dans ce passage : On constate que l'élève arrive à expliquer et à défendre son point de vue par des arguments bien organisés.</p> <p>B) le réquisitoire.</p> <p>Passage n° 1 « je crois que le friache mérite d'être exécuté, car c'est un voleur qui devient récidiviste et enfin un grand tueur sans pitié ».</p> <p>L'élève défend un point de vue à partir des arguments déjà étudiés dans le texte de lecture. Ce qui montre qu'il les a bien assimilés et qu'il est capable de les réinvestir dans sa production.</p>
---	---	--

2.1.3 TABLEAU 3 : ANALYSE DES RESULTATS

<p>-le rapport entre les gestes professionnels et les compétences à développer chez les apprenants</p>	<p>Résultats didactiques</p>	<p>Maîtrise de techniques scripturales, développement de la compétence de l'écrit (copies des élèves).</p>
<p>-l'enseignante demande aux apprenants de repérer les arguments pour et contre l'exécution du « Friauche ».</p> <p>Ce geste d'étayage didactique est pragmatique, il s'agit d'aider les élèves à trouver un raisonnement logique à partir des arguments du texte. En effet, nous constatons que la posture d'accompagnement domine durant la séance.</p> <p>La compétence visée par l'enseignante est d'amener ses élèves à cette étape de son action et à comprendre l'importance des arguments dans la construction d'un raisonnement logique.</p> <p>L'objectif du cours est de produire un plaidoyer ou un réquisitoire, en étant capable de choisir les arguments adéquats.</p> <p>-Quel type de raisonnement pour « le plaidoyer » et pour le réquisitoire ?</p>	<p>-Les apprenants, à la fin de la séance, sont capables de faire la différence entre un plaidoyer et un réquisitoire.</p> <p>-Ecrire (produire) un texte argumentatif bien cohérent.</p> <p>-arrivent à classer les arguments dans un raisonnement logique.</p> <p>-usage des liens logiques.</p> <p>-Observation- exploration des techniques d'écriture à partir du texte de lecture.</p> <p>-Représentation de la structure argumentative.</p> <p>-Les postures de l'enseignante et des élèves créent une dynamique efficiente dans l'action.</p> <p>-les gestes de tissage et d'étayage sont constants. L'enseignante aide les élèves à résoudre une tâche difficile, les conduit à mieux reformuler, réutiliser dans un autre contexte les connaissances acquises de la lecture et ainsi à stabiliser, voire consolider les connaissances provenant de la séance de lecture.</p>	<p>-D'après notre consultation des copies des élèves, les apprenants montrent une maîtrise globale de la structure argumentative.</p> <p>Nous avons constaté que les apprenants ont suivi tout au long de leur production écrite une stratégie argumentative logique, en utilisant correctement les liens logiques soulignés par l'enseignante lors de l'activité de lecture.</p> <p>La mise en œuvre d'une planification ajustée, d'un accompagnement efficace et d'une interaction intense ont un impact positif sur le développement des compétences d'écriture chez les apprenants.</p>

2.1.4 RYTHME ACCELERE ET MANQUE D'INTERACTION

A) Gestes de pilotage :

Nous avons constaté, lors de cette séance consacrée à la lecture et à la production écrite, que l'enseignante se soucie énormément du temps. Elle invite constamment les apprenants à répondre rapidement et à effectuer vite leurs tâches, ce qui crée parfois des moments de silence et de blocage. Ce phénomène a entraîné une passivité chez les apprenants et, par conséquent, une absence quasi-totale d'interactions et d'échanges. Ainsi, l'enseignante manifeste un dilemme constant entre la planification du cours et son déroulement, voire une sorte d'angoisse continue dont l'origine est la difficulté de gérer le temps. Pour surmonter ce problème, l'enseignante monopolise la parole et progresse rapidement dans l'explication du texte. D'où, nous avons remarqué une absence de moments de pause ou de dilatation. Cette situation est constatée notamment au milieu de la séance de lecture, alors qu'au début et à la fin, il y a une vivacité, voire un dynamisme.

En ce qui concerne l'atmosphère de la classe, elle est dominée par un ton sérieux, l'enseignante domine l'atmosphère : elle gère, contrôle tous les gestes. L'attention de la classe est focalisée sur le contenu du texte et sur l'explication imposée par l'enseignante. Ainsi, elle devient ennuyeuse et monotone. Par conséquent, nous avons constaté qu'un nombre important des élèves décrochent. Cette attitude s'explique par le manque d'interaction.

Lors de l'entretien avec l'enseignante au moment de l'autoconfrontation, nous avons posé quelques questions à l'enseignante dans ce sens : « pourquoi il n'y avait pas dans ton cours suffisamment d'échanges ? ». Elle a répondu qu'elle était consciente de cela, notamment pendant la séance de lecture, mais son choix de la méthode linéaire s'expliquait par le fait que ce texte était écrit dans un niveau très familier, voire argotique, alors elle savait que ses élèves auraient des difficultés de compréhension. En outre, elle était convaincue que la réussite du second cours, celui de la production écrite, dépendait de la compréhension du premier cours, celui de lecture.

B) Les gestes de tissage :

Au début de la séance de lecture, l'enseignante a commencé par la situation du passage (Extrait) choisi en rappelant le lieu où se trouve la narrateur/personnage « la conciergerie ».

Elle pose des questions pour contrôler la lecture hors classe. Aussi, elle a pu relier, avec la participation des élèves, les événements précédents aux événements de l'extrait dont le personnage principal est le « friauche », un autre condamné à mort. Grâce à une comparaison bien ciblée, les élèves étaient capables d'identifier les deux personnages (le personnage/narrateur et le friauche). Pour mieux expliquer et faire comprendre le cheminement du friauche, l'enseignante a insisté sur la biographie du friauche. Elle a eu aussi recours à d'autres événements dans l'ensemble du chapitre XXIII qui apportent des informations sur l'histoire du « Friauche »¹⁰⁷.

Nous avons constaté que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens entre les événements précédents et les événements racontés dans l'histoire du « friauche », ils en tirent même les conclusions générales qui ont un rapport avec l'objectif du roman à thèse écrit par Victor Hugo. Quelques-uns (deux ou trois) arrivent même à faire des interprétations anticipatives à l'explication de l'enseignante.

C) Les gestes d'étayage :

Certes, l'enseignante a attiré l'attention des apprenants sur la situation sociale du « Friauche » (orphelin, abandonné par tout le monde), en vue d'amener les élèves à construire eux-mêmes le sens du texte et à comprendre sa place importante dans la stratégie argumentative adoptée par Victor Hugo dans son œuvre : *Le dernier jour d'un condamné*. Néanmoins, nous avons constaté que ces gestes d'étayage sont limités, comme cela a été mentionné précédemment. En effet, l'enseignante a fait la grande partie du travail à la place des élèves (impatiente : elle pose la question et n'attend pas la réponse). La grande partie des gestes d'étayage se manifeste comme explication centrée sur les mots d'argot et à des reprises timides des interventions rares des élèves.

¹⁰⁷ « Friauche » est un mot de l'argot qui désigne « un condamné à mort »

Or, le concept d'étayage est central, il est l'organisateur principal de la Co-activité enseignant/ élève.

Au moment de la séance de lecture, l'enseignante a exploité ce même support dans le but d'initier les élèves au cours de la production écrite en demandant aux apprenants de repérer les arguments pour ou contre la condamnation du friache. Nous allons revenir sur ce point ultérieurement, pour mieux souligner le lien entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écrit.

2.1.5 LE ROLE ET L'APPORT DU TEXTE DE LECTURE DANS L'ECRIT DES ELEVES.

L'étude porte ici sur deux textes produits par des élèves de première année du baccalauréat, dans la classe de l'enseignante Meryem. Après l'écriture de la consigne au tableau, l'enseignante rappelle les arguments déjà relevés du texte de lecture concernant la vie du « Friauche ». Pour faire le pont entre la séance de lecture et celle de la production écrite, l'enseignante amène progressivement les élèves à l'écrit tout en veillant à ce qu'ils gardent en tête les arguments relevés lors de la lecture :

« Maintenant, nous allons produire un texte argumentatif, dans lequel vous allez donner votre point de vue sur le sort du Friauche, mérite-t-il d'être exécuté ou non ? »

Force est de souligner que le choix de ces deux textes est en relation avec notre objectif : le premier contient des arguments qui sont pour l'exécution, il présente « un réquisitoire » et dans le deuxième, les arguments présentés sont contre l'exécution du Friauche, il s'agit donc d'un « plaidoyer ».

Premier texte de Ibtissam : elle produit un réquisitoire.

En principe, on peut dire que l'exécution du « Friauche » ou de ce criminel est le châtiment qu'il mérite. Premièrement, il donne l'exemple aux criminels dans la société. Deuxièmement il s'agit dans ce cas d'un grand voleur, récidiviste et qui est devenu un grand tueur sans pitié. Finalement, je crois que ce type de personne menace la sécurité des autres, ils ne vont pas vivre tranquillement, il est l'origine d'une peur sans fin. Alors, je pense qu'il doit être éliminé de la société.

Deuxième texte Aouatif : elle produit un plaidoyer.

A mon avis, l'exécution du Friauche est un jugement injuste

Pourquoi c'est injuste ?

Premièrement le Friauche n'a pas choisi sa vie, c'est un orphelin, elle, n'a pas de famille, il se trouve privé de l'amour et la sécurité. Alors, il est devenu voleur pour pouvoir manger et survivre.

Deuxièmement, il voulait devenir homme honnête mais personne ne l'aide, la société le fuit, alors il n'a pas le choix, il doit vivre alors il continue à voler à tuer.

Uniquement pour survivre. Si les gens ont donné une deuxième chance au Friauche, il n'aurait pas ces problèmes avec la justice. Donc, je peux dire que le Friauche n'est pas le seul responsable sur ses crimes, la société a une partie de responsabilité.

2.1.6 ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES ELEVES.

Nous constatons, d'après notre lecture des copies des élèves, que tous les apprenants ont maîtrisé la structure argumentative. Ils sont conscients qu'ils doivent commencer leur texte par une thèse, le point de vue, ensuite ils doivent justifier par des arguments pertinents.

Ainsi, dans le premier travail de l'élève Ibtissam, nous remarquons qu'elle a donné sa thèse au début de son texte : « en principe, on peut dire que l'exécution du « Friauche » ou de ce criminel est un châtement mérité ». A partir de cette thèse, on déduit que l'élève a pris une position. Elle est pour l'exécution du condamné. Autrement dit, elle va produire un « réquisitoire ». Effectivement, elle développe son point de vue en le défendant par des arguments bien choisis. Cet acquis est essentiel dans la production d'un écrit argumentatif. On note, également, une organisation des arguments ; d'où une progression logique dans le texte produit.

A partir de notre lecture de ce texte, nous remarquons que l'élève a opté pour le raisonnement déductif en allant du général au particulier : « en principe le criminel mérite l'exécution ». Ensuite, elle évoque le cas du Friauche et son exécution méritée. La structure argumentative adoptée dans le texte se termine par un argument de cause : « le friauche menace la sécurité des autres, ils ne vont pas vivre tranquillement, le friauche est à l'origine d'une peur sans fin, alors, je pense qu'il doit être éliminé de la société ».

Ainsi, on peut dire que le fait de raisonner logiquement dans la langue étrangère n'est pas un acquis facile à atteindre. Mais, on ne peut nier dans ce cas le rôle important du texte de lecture, le modèle qui a facilité la tâche à l'apprenant.

Texte 2 : texte produit par une autre élève : Aouatif, il s'agit d'un plaidoyer.

Dès le début de son travail, l'élève donne son point de vue : « *A mon avis l'exécution du Friauche est un jugement injuste* ». Pour justifier sa position, elle a introduit son argumentation par une question : « *pourquoi c'est injuste ?* ». L'élève continue son travail en présentant une série d'arguments bien organisée (premièrement, deuxièmement ...en fin).

On constate que les arguments proposés dans ce travail sont inspirés du texte de lecture et du repérage collectif effectué en classe avec l'enseignante lors de la séance de lecture. Ainsi, pour défendre la situation du Friauche, l'élève rappelle qu'il est un Orphelin, livré à lui-même, sans famille, ni protection. Tout au long de sa production, l'apprenant tente de justifier les actes du Friauche en vue de montrer que ce personnage n'avait pas le choix : « *alors, il est devenu voleur pour manger et survivre* ».

Il appert que l'apprentissage d'un contenu didactique à la séance de lecture a donné naissance à une réflexion d'une grande richesse argumentative à l'écrit. Ainsi, l'apprenant arrive à produire des types d'écrit et d'une manière autonome dans diverses situations scripturales.

2.2 ENSEIGNANT : M. AHMED

Enseignant chevronné avec une vingtaine d'années d'expérience.

2.2.1 TABLEAU 1 : LA SEANCE DE LECTURE

Analyse des gestes professionnels et postures les plus ajustés :

Support : Trois incipits de trois nouvelles fantastiques

-Gestes professionnels. -Concepts didactiques.	Exemples tirés du déroulement de l'action enseignante
1) Le pilotage.	<p>La séance réservée à la lecture comprend trois incipits de nouvelles fantastiques. Le dispositif didactique : l'enseignant a choisi la projection des trois textes face à la classe.</p> <p>Durant toute la séance, l'enseignant a adopté des postures professionnelles ajustées à tous les types de situations didactiques. Nous avons constaté une bonne gestion du temps. Le rythme adapté au déroulement de la séance est contrôlé. L'enseignant maîtrise les moments de dilatation, d'accélération et de pause ; c'est-à-dire qu'il a prévu son scénario didactique avant de faire la pratique de la classe. Il travaille avec une grande aisance, sans manifester à aucun moment une angoisse pour le temps. L'enseignant est disponible, répond à toutes les questions des apprenants, gère des micros scénarios improvisés qui surgissent au moment de son action. L'objectif visé par l'enseignant est atteint car les trois incipits sont étudiés, les apprenants ont compris les caractéristiques de l'incipit fantastique. Grâce à l'organisation minutieuse de la séance, le travail et l'explication sont en parfaite cohérence.</p>

<p>2) L'atmosphère.</p>	<p>Pour capter l'attention de toute la classe, l'enseignant sollicite l'implication des apprenants dans l'action didactique. Autrement dit, il les amène dans « l'indicatif présent de la classe » (Pennac). Par conséquent, nous avons constaté des interactions ininterrompues entre l'enseignant et les apprenants et entre élève/élève. L'atmosphère de l'espace classe est détendue, les apprenants s'expriment sans aucune gêne, l'enseignant veille sur la dynamique spécifique du savoir en situation, faite d'une multitude de tâches et d'activités. En effet, nous avons constaté que l'atmosphère présente plusieurs scènes d'apprentissage (scène collective, duale, scène de groupes...). Chacune de ces scènes demande une atmosphère cognitive et langagière différente, des postures spécifiques d'engagement pour les élèves et pour l'enseignant. Ainsi, ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle.</p>
<p>3) Le tissage</p>	<p>Au début de la séance, l'enseignant fait référence à la tâche précédente : l'incipit de la nouvelle réaliste (objet d'étude de la séance précédente de lecture). L'objectif est de souligner avec les élèves la différence entre les deux incipits (réaliste et fantastique).</p> <p>Après la projection des trois incipits. Les apprenants repèrent les indices essentiels de l'incipit d'une nouvelle fantastique.</p> <p>A partir de ce travail minutieux, les bons éléments arrivent à tisser les informations présentées dans l'incipit avec les événements de l'histoire qui vont suivre. Dans cette optique, Bucheton affirme que « <i>tisser c'est réveiller, les traces déjà là</i> »¹⁰⁸</p> <p>Nous avons constaté que l'enseignant a accordé une</p>

¹⁰⁸ Dominique Bucheton. Op.cit. p.179.

	<p>grande importance, dans son explication, au début et à la fin de la séance. Nous concluons que les moments d'ouverture de séance, où la mémoire didactique (Mathéron 2000) est ravivée, comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage.</p> <p>Pour amener les apprenants à comprendre les caractéristiques de l'incipit correspondant à une nouvelle fantastique, l'enseignant compare les indices repérés dans les trois incipits écrits par (Maupassant, Gourgand et Dino Buzzati).</p> <p>Il examine avec les élèves les trois titres dont le sens est fantastique avec les contenus des incipits à étudier en vue de tisser le sens donné par les titres avec la suite de l'histoire fantastique.</p> <p>Ces opérations cognitives dotent les apprenants d'outils, de techniques essentielles pour produire l'incipit d'une nouvelle fantastique.</p>
--	---

<p>4) L'étayage</p>	<p>Tout au long de cette atmosphère dynamique, l'enseignant apporte une aide de toute forme aux apprenants en vue de les encourager à réfléchir, à comprendre, à assimiler et à se développer sur tous les plans.</p> <p>Nous avons constaté au cours de la séance que l'enseignant dose l'aide apportée aux apprenants en changeant de postures d'étayage selon les besoins de chaque élève.</p> <p>En dépit de l'hétérogénéité de la classe, l'enseignant arrive à gérer les tours de parole, à adapter son discours didactique à son auditoire.</p> <p>Le souci majeur de l'enseignant dans ce contexte didactique est de faire impliquer le maximum d'apprenants dans l'action enseignante. Ainsi, il varie ses postures pour venir en aide à tous les élèves, notamment les décrocheurs.</p>
----------------------------	---

	<p>Au moment de la production écrite, l'enseignant n'a pas hésité à encourager les élèves bloqués en produisant avec eux la première phrase de leur texte. Nous pouvons déduire que ce dosage délicat des gestes d'étayage demande un degré élevé de vigilance et une grande expérience de la part de l'enseignant.</p> <p>Ainsi et grâce à cette co-activité bien orientée, les apprenants ont réussi à surmonter toutes les situations problème, à accomplir les tâches de la lecture et de l'écriture avec succès.</p>
<p>5) Objets de savoir et techniques.</p>	<p>D'après cette action enseignante, nous avons constaté que le professeur s'efforce de doter les apprenants de méthodes, de stratégies et de techniques pour affronter et résoudre les différentes situations problème. Ainsi, lors de la lecture, l'enseignant et les apprenants ont souligné les caractéristiques fantastiques des trois incipits objets de l'étude.</p> <p>Par leurs gestes d'étude (les moyens, les petites méthodes cognitives ...), les apprenants maîtrisent les indices fantastiques et arrivent à les réinvestir dans leur production écrite.</p> <p>Nous déduisons ainsi que les gestes d'étayage de l'enseignant et les gestes d'étude des apprenants se complètent pour accomplir toute tâche d'enseignant/apprentissage.</p>

2.2.2 TABLEAU 2 : DE LA LECTURE A L'ECRITURE

Support : séance de lecture	-Interactions. -Phase transitoire entre la lecture et l'écriture	-Réinvestissement des connaissances issues de la lecture dans la production écrite. -Exemples : quelques passages des copies des élèves.
<p>Support : Trois incipits de trois nouvelles fantastiques :</p> <p>-Maupassant : « <i>Qui sait ?</i> »</p> <p>-Henri Gourmand : « <i>la fenêtre en face</i> »</p> <p>-Dino Buzzati : « <i>le veston ensorcelé</i> »</p> <p>-Compétence : lire une nouvelle fantastique.</p> <p>-Objectif : Identifier les indices d'un genre littéraire (la nouvelle fantastique).</p>	<p>Après la lecture des trois incipits et les questions de compréhension, l'enseignant attire l'attention des apprenants sur les indices qui ont un rapport avec le doute ou qui expriment l'incertitude tels les verbes : « sembler, paraître, peut être... »</p> <p>Cette précision est importante dans la mesure où elle aide l'apprenant à comprendre la différence essentielle entre les éléments constituant l'incipit d'une nouvelle réaliste et ceux de l'incipit correspondant à une nouvelle fantastique.</p> <p>L'enseignant amène également les apprenants à identifier les types de phrases employées dans ce type de texte (incipit fantastique) à savoir : l'exclamation, l'interrogation. Ce choix de phrases renforce l'idée de l'incertitude que le narrateur veut exprimer dans cet incipit. Par le ciblage des indices importants à ce type d'écrit, nous pouvons conclure que l'enseignant prépare les apprenants à l'écriture fantastique.</p>	<p>Avant de passer à la production écrite de l'incipit (fantastique), l'enseignant propose aux apprenants de réinvestir, dans leurs productions écrites, les éléments du tableau synthétique élaboré à la fin de la séance de lecture, en vue de s'inspirer des expressions et techniques scripturales employées par les auteurs : Maupassant, Buzzati et Henri Gourmand.</p> <p>Ce procédé de tissage est d'une grande importance, car il permet aux apprenants de mieux cerner le texte à produire.</p> <p>-Exemples : quelques passages tirés des copies des élèves :</p> <p>-élève A [...] « je n'arrive pas à croire mes yeux ! c'est incroyable ! c'est quoi cette créature ? Ah ! mon Dieu je suis incapable de bouger ! que dois-je faire ? »</p> <p>-Nous constatons que l'apprenant a compris les éléments essentiels de l'écriture fantastique : (le doute, l'étrange, la peur...), le type de phrases employées : l'exclamation, l'interrogation.</p>

2.2.3 TABLEAU 3 : ANALYSE DES RESULTATS

Le rapport entre les gestes professionnels et les compétences visées à développer chez les apprenants	Résultats didactiques	Maîtrise des techniques scripturales, développement de la compétence scripturale (copies des élèves)
<p>Nous avons constaté au long de la séance de lecture que l’enseignant alterne les gestes d’étayage et les gestes de tissage. Ainsi, il aide les apprenants à comprendre, à assimiler les caractéristiques spécifiques à l’écriture d’un incipit relevant du registre fantastique.</p> <p>Les gestes de tissage sont adoptés souvent par l’enseignant. Il se réfère à la tâche précédente (l’incipit de la nouvelle réaliste) en vue de souligner la différence entre les deux écrits (le réalisme, le fantastique).</p> <p>Ainsi, la préoccupation du tissage et des gestes qui l’actualisent visent</p>	<p>Grâce à des postures variées de l’enseignant et des apprenants, à une interaction intensive, à une atmosphère détendue, les apprenants sont arrivés à maîtriser les caractéristiques scripturales de l’incipit fantastique.</p> <p>En effet, à partir des écrits produits par différents groupes de l’atelier d’écriture et le texte collectif écrit avec la collaboration de tous les groupes, nous avons déduit que, non seulement les apprenants maîtrisent la notion du fantastique, mais ils sont capables de produire un texte fantastique en intégrant tous ses constituants : (le doute,</p>	<p>A la fin de la séance de production écrite, les gestes de l’enseignant sont extrêmement délicats et évoluent constamment au cours de cette séance.</p> <p>-A partir de la lecture des textes produits par les groupes et le texte collectif écrit au tableau, nous avons déduit que les élèves maîtrisent les normes de l’écriture fantastique.</p> <p>Exemples : Texte N° 1</p> <p>[...] « j’avais l’habitude de contempler chaque jour la rivière : l’eau qui coule en douceur, elle est si limpide qu’elle laisse</p>

<p>l'appropriation, l'acquisition des savoirs. Cette variation des postures (étayage, tissage) se complètent pour doter les élèves de techniques spécifiques à l'écriture du fantastique à partir d'un texte de lecture.</p>	<p>l'incertitude, l'inexplicable...), l'emploi de phrases interrogatives et exclamatives.</p> <p>Ainsi, ces productions sont des preuves incontournables pour confirmer que les apprenants ont acquis de nouvelles connaissances scripturales issues du contenu didactique enseigné en activité de lecture.</p>	<p>apparaître le fond. Mais un jour j'ai remarqué qu'elle devient de plus en plus sombre, voir noire. Parfois j'assistais aux scènes tragiques : des poissons qui sortaient de l'eau pour protester avant de mourir, c'était vraiment bizarre, étrange et inexplicable ».</p> <p>Texte 2 « [...la vieille femme morte et enterrée, réapparue d'un seul coup devant moi. Je n'arrive pas à croire mes yeux !? »</p>
--	---	--

2.2.4 ADAPTATION DU RYTHME ET MAITRISE DES GESTES

Nous avons constaté, au cours de cette séance, que l'enseignant a fait preuve non seulement d'une grande compétence mais a aussi utilisé de nombreuses postures professionnelles ajustées à toutes les situations didactiques prévues ou imprévues dans son action enseignante. Son scénario didactique est adapté à son auditoire, l'atmosphère de l'espace classe est détendue, les apprenants interviennent et s'expriment avec liberté, mais une liberté surveillée et maîtrisée par l'enseignant.

Il faut rappeler, par ailleurs, que l'observation et l'analyse de l'agir professionnel demande de la part du chercheur une grande concentration. Il s'agit effectivement d'une sorte d'entreprise complexe puisqu'elle repose sur « le décryptage » des actions de l'homme que Bernard Lahire qualifie justement de « *pluriel* », *car, fatalement, porteur de schèmes d'actions ou d'habitudes hétérogènes et même contradictoires* ». ¹⁰⁹

Au cours de cette séance, l'enseignant effectue son action avec un maximum d'efficacité puisqu'il arrive à délivrer les connaissances avec un savoir-faire ajusté aux besoins des apprenants en adoptant souvent des postures d'étayage (reformulations, définitions, explications...), Il note au tableau l'essentiel en vue d'aider à l'appropriation. En effet, pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant met en place des activités pédagogique diverses. Or, c'est cette diversité qui permet de motiver les apprenants. Nous avons remarqué que l'enseignant arrive à répartir et à gérer son temps selon la difficulté des différentes situations didactiques. Ainsi, il maîtrise les moments de dilatation, d'accélération, de pause. Autrement dit, ce dosage a un rapport avec la nature des tâches didactiques.

Nous avons constaté du côté de l'interaction que la construction du discours didactique se déroule dans un processus de développement continu, puisqu'il prend, par moments, la forme d'une « négociation » entre les différents actants de la classe.

¹⁰⁹ Bernard Lahire. *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, « Essais et Recherches », 1998. p. 123.

Ainsi, le discours dans ce cas est coproduit, il est le fruit d'une démarche collaborative.

La négociation professeur-élève a pour objectif d'impliquer le plus possible l'apprenant dans l'interaction didactique. Nous avons remarqué que l'interaction en classe est structurée, elle rappelle le triangle didactique de Halté utilisé aussi par le didacticien roumain A. Pamfil (2003). Par ailleurs, l'enseignant gère toutes les interactions, les échanges et les micro-scénarios improvisés par les apprenants. Ainsi, nous avons noté une régulation de la parole dans la mesure où les prises de parole s'opèrent par un système d'alternance et de répartition équitable.

Pour favoriser l'intercompréhension, l'enseignant déploie des efforts pédagogiques et didactiques importants à savoir (des reformulations, des répétitions, des explications, des simplifications...). Ainsi, grâce à ces postures d'étayage et de tissage, les apprenants exécutent avec succès les différentes tâches d'enseignement/apprentissage.

Nous avons constaté qu'à tout moment l'enseignant veille à ce que l'on revienne à l'objectif tracé au tableau, en contrôlant le sens des interactions et échanges et en posant des questions ciblées qui orientent et encouragent à la construction du sens.

Observons dans cette séquence transcrite (ci-après) de quelle manière l'enseignant aide à l'acquisition de nouvelles connaissances concernant les caractéristiques spécifiques de l'incipit d'une nouvelle fantastique. Il s'agit d'une séquence interactionnelle tirée de l'activité de lecture ; elle permet aussi l'initiation à la production écrite.

P [...] alors + quelle est votre impression après la lecture de ce texte ?

E1 Ce texte n'est pas clair !

P oui ++ mais pourquoi ?

E2 ++ le narrateur ne rapporte pas les événements, car il ne les comprend pas.

P oui XXX oui, alors comment peut-on qualifier son histoire ? Relevez les adjectifs du texte.

E3 il s'agit + Monsieur ++ d'une histoire étrange, insolite

P Très bien + c'est bien, cherchez d'autres mots qui le confirment encore ?

E4 Elle est bizarre et inexplicable.

P : Si on récapitule, on peut dire qu'il s'agit d'une histoire étrange, insolite, inexplicable et bizarre ++ revenons maintenant pour examiner les types de phrases employées par le narrateur dans ce texte.

E5 : + sont des phrases interrogatives et exclamatives.

P : Comment ++ peut-on expliquer l'usage de ce type de phrases ? D'après le texte quel est l'état d'âme du narrateur ?

E6 : Il est étonné, il n'arrive pas à comprendre ce qu'il lui arrive.

P7 : Alors, que traduisent ces phrases interrogatives et exclamatives ?

E7 : Peut-être ++ monsieur elles traduisent sa psychologie, son désarroi.

P : Excellent, maintenant si on compare l'écriture de cet incipit avec l'autre incipit de la nouvelle réaliste (aux champs) ++ qu'est-ce que vous remarquez ?

E8 : Monsieur + dans l'incipit de la nouvelle réaliste, Maupassant s'inspire de la société (la réalité) à savoir le lieu de l'action, les personnages, le thème...

E9 Dans cet incipit + le narrateur doute de ce qu'il rapporte car ce qu'il voit est étrange, n'est pas habituel, bizarre...

P : Très bien ++ donc + est ce que l'un d'entre vous peut nous donner le mot par lequel on peut qualifier une histoire étrange, bizarre, inexplicable...

E10 : ++ Monsieur, je crois monsieur qu'il s'agit d'une histoire fantastique.

2.2.5 L'APPORT DES INTERACTIONS DIDACTIQUES DANS LA REALISATION DE LA TACHE ECRITE

En analysant cette séquence interactionnelle, nous constatons que le processus d'apprentissage se réalise d'une manière progressive : l'enseignant amène les apprenants, dans un premier temps, à identifier les indices spécifiques à l'histoire de ce texte à savoir (étrange, bizarre, inhabituel et inexplicable...), Dans un deuxième temps, il attire l'attention des élèves sur le type des phrases employées dans ce texte, il déploie des gestes de tissage pour aider les apprenants à découvrir ce nouveau type d'écrit : en comparant cet incipit à l'incipit de la nouvelle réaliste et en tirant les conclusions qui s'imposent. Ce point est important dans la mesure où l'apprenant se fait une représentation du registre fantastique, ce qui lui permet la création d'un monde de fiction qui le fait sortir temporairement du monde de la classe. C'est ainsi qu'un univers de fiction est donné à voir et à imaginer, par le biais de cette comparaison entre les deux incipits (réaliste/fantastique). Ce type de réflexion cognitive aide l'apprenant à se construire des représentations, à améliorer son imagination et par conséquent, à développer sa compétence scripturale.

Signalons que lors de l'entretien, l'enseignant nous a informé qu'il prenait en compte, en amont, les besoins des élèves pour l'écriture d'un genre littéraire. Ainsi, il insérait des activités de langue en fonction des besoins des élèves en écriture. Par exemple, pour que les apprenants écrivent ce genre de texte fantastique, l'enseignant les a dotés du lexique nécessaire : (étrange, insolite, original, surnaturel, bizarre, incroyable, démentiel, ahurissant...), devant un phénomène étrange, on est : (affolé, vert de peur, blême, livide, paralysé...), la réaction face à ce qui est étrange on peut : (trembler des pieds à la tête, frissonner de peur, claquer des dents...)

En outre, l'enseignant a pensé à travailler avec les élèves des figures de style pour les aider à exprimer des images fantastiques telles (l'hyperbole, la métaphore, l'antithèse, l'oxymore).

Parmi les hypothèses formulées dans notre travail de thèse : la première porte sur l'importance des interactions dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous nous intéressons aux connaissances issues de la lecture et à leur rôle dans l'amélioration de la compétence scripturale chez l'apprenant. La seconde consiste à

penser au réinvestissement de ces mêmes connaissances (comme des acquis) dans la production particulière des apprenants.

Pour mieux apporter des éclairages sur ce lien qui relie la lecture en classe et la production écrite des élèves, nous avons jugé utile d'étudier les copies des élèves en vue de souligner cette réalité importante. L'enjeu majeur est de sensibiliser les enseignants à l'importance de la lecture en classe et de ses retombées sur la progression des élèves à l'écrit.

En effet, au secondaire qualifiant, il ne s'agit pas d'apprendre à un élève comment lire un texte, mais l'enseignant doit amener l'élève à réfléchir sur le contenu et la structure du texte afin de comprendre ce qui est écrit. En effet, lire et comprendre un texte suppose que l'apprenant mobilise de nombreuses compétences : cognitives, linguistiques et textuelles.

Rédiger est un processus complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs facultés. Cela explique la difficulté de l'enseignant à amener les apprenants vers l'appropriation de savoirs, de techniques et de stratégies scripturales. Si jamais l'apprenant arrive à maîtriser toutes ces compétences demandées lors de la lecture, ces dernières influenceront positivement sur sa manière de produire un texte. A cet effet, on peut affirmer que la lecture est un support incontournable à l'apprentissage de toutes stratégies d'écriture.

L'enseignant annonce à ses élèves les objectifs du cours de la production écrite, écrit la consigne au tableau et rappelle les éléments du tableau synthétique avant d'entamer cette deuxième séance. Ensuite, il répartit les tâches sur les groupes des élèves : trois d'entre eux sont chargés de produire « l'avertissement », et les trois autres travaillent sur la suite de l'incipit. La partie de l'avertissement a pour fonction l'installation du doute en vue d'attirer l'attention du lecteur. Autrement dit, dès le début du texte, le lecteur prend conscience qu'il s'agit d'une histoire étrange, bizarre, mais dans un cadre réaliste. L'enseignant insiste sur le temps verbal de base réservé à cette partie du discours en relevant les verbes qui sont tous au présent.

Nous avons constaté, tout au long de cette activité de production écrite, que l'enseignant accompagne souvent ses élèves, et les aide à produire des phrases

correctes, il les encourage à s'exprimer sans fautes. L'atmosphère générale de la classe est détendue, les élèves interagissent entre eux, écoutent les propositions écrites de leurs camarades et interviennent pour corriger ou reformuler des idées. Nous pouvons déduire que c'est un apprentissage de l'écrit basé sur l'interaction. Ainsi, la classe est considérée comme une « communauté discursive » car, comme l'affirme Reuter, « *des connaissances y sont produites par le moyen d'échanges (écrits ou oraux) entre les personnes impliquées dans des situations didactiques* ¹¹⁰».

Les élèves se trouvent en ateliers d'écriture, l'enseignant leur propose d'abord de produire des incipits correspondant aux contenus des nouvelles fantastiques. Il s'agit, ensuite, de lire individuellement leurs textes, de confronter leurs travaux et d'élaborer un texte collectif. Cette démarche basée sur les interactions permet de faire émerger certains problèmes linguistiques que les apprenants corrigent mutuellement ; dans ce sens, M. Baker et A. Séjourné (2007) affirment que « *de tels dispositifs d'apprentissage engagent les élèves dans un rapport d'apprentissage plus autonome* » ¹¹¹.

En outre, un enseignement de l'écrit qui s'effectue par le biais des interactions est fructueux dans la mesure où il permet le développement des compétences rédactionnelles comme l'affirme Charolles :

« Par exemple la chaîne anaphorique est apprise lors d'interaction à l'oral. A l'écrit d'autres difficultés apparaissent et le conflit cognitif que génère l'interaction peut contribuer au développement des compétences linguistiques et scripturales ¹¹²».

Notre travail de thèse vise, effectivement, à souligner comment à travers les interactions didactiques à l'écrit, on aboutit à l'amélioration de la compétence scripturale.

¹¹⁰ Reuter, Y. (éd.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier. 2007.p.29.

¹¹¹ Arnould Séjourné, Michael Baker, Kristine Lund, Gaëlle Molinari. Schématisation argumentative et co-élaboration de connaissances : le cas des interactions médiatisées par ordinateur. In E.A. Théodile Lille 3 (Ed.). *Colloque international "Faut-il parler pour apprendre ?"*, Mar 2004, Arras, Actes, 2004.p 9, ,

¹¹² Fayol Michel, Gombert Jean-Emile, Lecocq Pierre, Sprenger-Charolles Liliane, et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France. 1992.p. 76.

2.2.6 ANALYSE DE LA SEQUENCE D'ECRITURE ET DE QUELQUES TEXTES D'ELEVES

La séquence d'ouverture est centrée sur le contenu du tableau synthétique de l'activité de lecture. L'enseignant a proposé pour cet atelier la consigne suivante :

Sujet :	Rédigez l'incipit d'une nouvelle fantastique, en réintégrant les éléments du tableau synthétique de la séance de lecture.
----------------	---

Le dispositif :

L'enseignant prend le parti d'un travail collectif partagé, en ateliers. Ce concept d'« écriture collaborative » repose sur la dynamique interactive des échanges entre pairs et une conception de l'écriture orientée vers une élaboration commune.

Dans cette situation, le rôle de l'enseignant est d'orienter, de suggérer et de créer « *une situation de classe comme communauté sociale, où les scripteurs se conçoivent comme partenaires*¹¹³ »

Les questions que se pose l'enseignant dans ce genre d'activité sont : Comment inciter les élèves à écrire ? Comment construire un texte collectif (commun) et respecter en même temps la part d'invention et de subjectivité de chacun dans ce produit final ?

Nous allons observer et analyser quelques productions des élèves des groupes C et D.

Groupe C	Groupe D
Comment est-ce possible ? Je n'arrive pas à croire mes yeux ! Cela est si bizarre, si étrange ! Je crois que je deviens fou ! Non, non c'est probablement un cauchemar. Si non comment expliquer ce qui m'arrive ? Elle est là, assise au chevet de mon lit à me regarder avec des yeux tristes, son regard perdu. D'un geste très long, elle me tend un livre. Ma main tremble et dans mon esprit	Par curiosité, je m'intéresse à une maison qui se situe en face de la mienne. On a l'impression que personne n'y habite. Pourtant à minuit exacte, se projette une lumière fade de la chambre à coucher, juste après une silhouette bizarre apparaît, je n'ai jamais pu distinguer s'il s'agit d'une femme ou d'un homme, à chaque fois que je fixe cette créature une lumière pénétrante

¹¹³ Dominique, Bucheton. Op.cit. p. 109.

<p>mille questions. Suis-je dans la réalité ou dans le rêve ? Peut-être c'est une hallucination ? qu'est y-a-t-il dans ce livre ? Peut-être un message ? Les morts ne parlent pas ! Mais comment est-elle arrivée jusqu'à ma chambre ? Elle était bien morte et enterrée !</p>	<p>trouble ma vision. Cette chose se déplace d'une vitesse vertigineuse dans la direction du cimetière. Je me sens clouer ! Je ne sais quoi faire ? La suivre ? Non, une voix interne me dit qu'elle incarne le mal ! Mais que faire de ma curiosité.</p>
--	---

Ce texte collectif produit par le groupe « C » respecte les normes de l'incipit fantastique. Nous constatons le réinvestissement des éléments caractérisant l'écriture fantastique, à savoir l'usage des phrases interrogatives et exclamatives, en vue de capter l'attention et éveiller la curiosité du lecteur. Elles ont également pour fonction la traduction de la situation ambiguë dans laquelle se trouve le narrateur : « Comment est-ce possible ? » Peut-être c'est une hallucination ? Elle était bien morte et enterrée ! Nous remarquons que cette série de phrases interrogatives aide à projeter progressivement le lecteur dans l'univers fantastique.

Le cadre choisi par les apprenants, membres de ce groupe « C », est un cadre réaliste : « elle était là, assise au chevet de mon lit à me regarder avec des yeux tristes. ». La phrase interrogative « suis-je dans la réalité ou dans le rêve » introduit l'ambiguïté et fait progresser l'incertitude, élément essentiel dans l'écriture fantastique. Le thème est surnaturel, puisqu'il s'agit d'un mort vivant : « Elle était là..., elle était bien morte et enterrée ». En plus, le récit est raconté à la première personne du singulier « je », ce qui permet une identification du lecteur au narrateur, gage d'une plus grande efficacité pour créer la peur. En effet, c'est le « je » qui voit, qui sent et qui interprète. Ainsi, le lecteur est impliqué dans l'aventure avec un maximum d'intensité.

Ainsi, nous pouvons déduire que le fait de faire travailler les élèves ensemble (en atelier) est très bénéfique car ce travail repose sur des interactions, des échanges entre pairs en vue d'une production écrite commune. Subséquemment, dans cette expérience d'écriture, les apprenants se sont inspirés du tableau synthétique d'où ils ont puisé tous les éléments essentiels pour l'écriture d'un incipit fantastique.

Le lexique fantastique employé dans la production du groupe D « bizarre, créature, trouble la vision, vitesse vertigineuse, le cimetière, se sentir clouer... »

exprime la réaction face à cette situation. Une situation marquée par le désarroi, la peur et la paralysie.....

A partir de ce constat, nous déduisons que la lecture en classe est une référence primordiale, permettant aux jeunes scripteurs de maîtriser les différentes structures des textes littéraires. Nous pouvons dire aussi que ces textes tracent une évolution constante dans la façon dont les scripteurs font pénétrer le lecteur dans l'univers fantastique. Nous constatons qu'ils adoptent plusieurs postures pour répondre à la consigne proposée par l'enseignant, à savoir l'étonnement, l'étrangeté « comment-est-ce possible ? Je n'arrive pas à croire mes yeux, les morts ne parlent pas... »

Les postures des apprenants :

Au cours de la production « en atelier », les apprenants ont manifesté une grande motivation. Chaque membre du groupe formule des phrases, suggère un point de vue et donne un synonyme en vue de nourrir le texte collectif. En effet, les élèves sont confrontés à une situation problème où ils doivent choisir les propositions qui convergent, se complètent et tissent cela pour donner le meilleur d'eux-mêmes. L'enjeu est, ici, de construire la cohérence et la cohésion d'ensemble. Ainsi, nous avons constaté une implication importante de tous les membres des groupes, un engagement sérieux et une maîtrise globale des constituants du registre fantastique.

- Analyse du texte produit par le groupe « D » :

Les membres de ce groupe ont choisi de commencer leur travail par un cadre réaliste : « Une maison d'en face ». Le narrateur est présenté par la première personne du singulier « Je ». Il éprouve un sentiment de curiosité pour découvrir ce qui se passe à l'intérieur de cette maison d'en face. L'envie de la découverte est justifiée par l'apparition d'une lumière fade à un moment précis de la nuit. Cet élément (la lumière fade) introduit l'étrangeté dans le récit. Le temps choisi est la nuit, l'un des thèmes essentiels de l'écriture fantastique. Ce qui renforce « l'étrangeté », dans le travail du groupe « D », est la silhouette bizarre qui sort à la même heure et se

dirige comme un éclair vers le cimetière. Le lieu « cimetière » accentue le fantastique et crée un univers loin du monde réel.

Nous déduisons de ce qui précède que les élèves de ce groupe « D » ont compris les constituants de l'écriture fantastique. Ils ont en effet pu réinvestir les caractéristiques essentielles du texte fantastique dans leur travail, à savoir le choix d'un cadre réaliste « une maison qui se trouve dans le même quartier où habite le narrateur », ensuite l'intrusion progressive du fantastique dans le texte. A la fin de ce travail effectué par le groupe « D », les narrateurs de ce texte se trouvent incapables de trancher entre une explication surnaturelle des faits et une explication rationnelle ; ce phénomène reste un mystère inexplicable et terrifiant. Ainsi, ce groupe « D », par son texte qui respecte avec beaucoup de précision le registre fantastique, a pu faire hésiter le lecteur entre le réel et l'irréel (le surnaturel).

Enseignante chevronnée avec plus de vingt ans d'expérience.

Classe visitée : *Il s'agit d'une classe de deuxième année du baccalauréat, section sciences mathématiques.*

La séance est divisée en deux moments didactiques. Dans un premier temps, nous avons assisté à une activité de lecture ; le texte support est tiré de l'œuvre de Balzac : *Le père Goriot*.

L'essentiel du roman se déroule dans une pension. Le texte choisi par l'enseignante est l'incipit du roman dans lequel l'auteur décrit très minutieusement le quartier latin, la pension et les pièces où va se dérouler la fiction. Il entreprend dans ce passage la description du salon avant de passer à la salle à manger. La deuxième activité est un moment de production écrite. L'objectif tracé par l'enseignante au tableau est celui de décrire un lieu de manière dysphorique en variant les procédés de la description.

Le dispositif de la classe, il s'agit de la mise en place de l'atelier d'écriture, les apprenants sont répartis en petits groupes de cinq à six élèves. Ils travaillent en collaboration la tâche d'écriture. Ils s'appuient sur des savoirs appris lors de la leçon de lecture, des savoirs des pairs et de l'aide du professeur en dernière instance. En effet, l'enseignante supervise avec vigilance toutes les postures des apprenants. Nous avons constaté que l'enseignante multiplie ses gestes de pilotage en vue de répondre à tous les besoins manifestés par les différents groupes, elle veille à ce qu'ils respectent les consignes d'écriture.

Nous allons revenir sur ces deux activités (lecture/écriture) d'une manière plus détaillée dans la description réservée à ces deux moments.

2.3.1 TABLEAU 1 : SEANCE DE LA LECTURE

Analyse des gestes professionnels et postures les plus ajustés

Gestes professionnels/ concepts didactiques	Exemples tirés du déroulement de l'action enseignante.
Le pilotage	<ul style="list-style-type: none">- Nous avons constaté que l'enseignante a bien géré le temps de la séance. Une alternance entre le rythme accéléré et le rythme moins accéléré, selon la difficulté de la tâche.- l'interaction est intensive entre l'enseignante et les apprenants. Ces échanges continus et organisés donnent à la fin de la séance un travail bien cohérent. Nous avons remarqué tout au long de la séance que l'enseignante ne se soucie pas du temps car elle est bien consciente de sa répartition. Elle maîtrise le rythme (dilatation, accélération, pauses). Ces qualités pédagogiques avaient un impact positif sur la leçon.
L'atmosphère	L'atmosphère de la classe est à la fois détendue et sérieuse. Les gestes atmosphériques relèvent d'une éthique professionnelle. L'enseignante écoute avec un grand intérêt ce que disent les apprenants, ce qui les encourage à interagir. Nous avons remarqué à répétition des scènes duales très satisfaisantes.
Le tissage	Pour mettre en relation la tâche en cours et celle qui précède, l'enseignante a commencé son explication par la situation du passage dans l'œuvre. Nous avons constaté qu'un nombre important d'élèves arrivent à tisser le début du roman avec la suite des événements, à déduire le rôle et la fonction de la description dysphorique exprimée dans l'incipit...

<p>L'Étayage</p>	<p>Tout au long de cette séance, l'enseignante s'efforce d'apporter aux élèves toutes les formes d'aide pour les amener à penser, comprendre et apprendre. Les techniques d'enseignement adoptées par l'enseignante favorisent le maintien et l'orientation de l'activité. Grâce à ses gestes d'étaillage, toute la classe arrive à avancer et à progresser dans l'explication sans obstacle.</p>
<p>Objets de savoir et techniques</p>	<p>Lors de cette séance de lecture, l'enseignante exploite des gestes didactiques ajoutés et les élèves effectuent, à leur tour, des gestes d'étude en vue de résoudre des problèmes présentés dans des contextes didactiques précis.</p>

<p>Support : séance de lecture</p>	<p align="center">-Interactions -Phase transitoire entre la lecture et l'écriture</p>	<p>Réinvestissement des connaissances issues de la lecture dans la production écrite -Exemples : quelques extraits des copies des élèves.</p>
<p>-Support : est un extrait tiré de l'œuvre de Balzac : le <i>père Goriot</i>. -Il est l'incipit du roman. -Type de texte : il s'agit d'un texte descriptif.</p>	<p>Au cours de son action, l'enseignante a fait preuve d'une expérience considérable et d'un savoir pratique d'une grande efficacité. Un savoir issu d'expériences successives d'observation et d'interaction, voire de praxéologie et d'expertise. Le répertoire didactique de l'enseignante est adapté à son public. Dans cette optique, B. Lahire évoque l'« homme pluriel », c'est-à-dire exposé à des strates d'expériences multiples dans des contextes divers.</p> <p>-Nous avons constaté que les interactions sont centrées essentiellement sur des repérages des éléments descriptifs : adjectif, complément du nom, comparaison et métaphore. L'enseignante rapporte ces données sur le tableau, en soulignant leur importance dans un texte descriptif. Les apprenants participent et identifient le type de description adoptée par l'auteur dans ce texte, grâce aux sens des adjectifs et aux figures de style employées par l'auteur. Pour renforcer son explication,</p>	<p>Nous avons constaté à partir de notre lecture des copies des élèves que le réinvestissement des connaissances issues de la lecture s'est fait d'une manière automatique dans leurs productions écrites. Les apprenants ont bien assimilé la technique d'écriture spécifique à ce type d'écrit.</p> <p>-Nous avons noté le réemploi des procédés descriptifs, à savoir, les adjectifs, les compléments de nom, les comparaisons et les métaphores. Grâce à l'assimilation de ces moyens, la production du texte descriptif devient une tâche facile pour l'apprenant.</p> <p>-Exemples tirés des copies des élèves :</p> <p>* « Le riad "Fès Quaraouiyine" se situe près de la célèbre "porte de Bab Boujloud" dans une ruelle</p>

	<p>l'enseignante procède à une comparaison entre une description favorable et défavorable. Vers la fin de cette séance de lecture, l'enseignante amène les apprenants à reconstituer l'ordre de la description : de l'ensemble vers le particulier (le quartier latin, la maison vaquer, la salle boisée).</p> <p>Ce travail minutieux centré sur l'ordre et les procédés de la description dote les élèves des éléments essentiels pour la production d'un texte descriptif.</p>	<p>sombre et étroite ».</p> <ul style="list-style-type: none"> * à l'entrée, une porte majestueuse boisée... * Le Riad retrouve son éclat vif et animé... * marbre, bois et plâtre, travaillés à la main par des artistes talentueux, font de ce lieu un précieux bijou.
--	---	---

2.3.2 TABLEAU 2 : LE PASSAGE DE LA LECTURE A L'ECRITURE.

2.3.3 TABLEAU 3 : ANALYSE DES RESULTATS

Le rapport entre les gestes professionnels et les compétences visées à développer chez les apprenants.	Résultats didactiques	Maîtrise des techniques scripturales, développement de la compétence scripturale (copies des élèves).
<p>Nous avons remarqué que dans les deux séances de lecture/écriture, les postures de l'enseignante et ses gestes professionnels varient entre des gestes de pilotage, de tissage et des gestes spécifiquement didactiques qu'elle met en œuvre pour s'ajuster aux besoins des élèves.</p> <p>Cependant, nous avons constaté que l'enseignante a adopté une posture de « lâcher prise », (Dominique Bucheton), qui est opposée à la posture d'accompagnement. En effet, l'enseignante décide de confier la responsabilité de la tâche aux apprenants, en particulier pendant la séance de production écrite. Chaque groupe est invité à produire, à partir d'une même consigne,</p>	<p>A partir des copies des élèves, nous avons déduit que les apprenants sont capables de produire le texte descriptif. Ils maîtrisent les procédés descriptifs et les type de description : valorisante (favorable), dévalorisante (défavorable). Ils arrivent à construire un texte organisé en apportant des enrichissements aux noyaux des phrases objets de description en intégrant des adjectifs expressifs, des compléments de nom, des comparaisons, des métaphores et des personnifications...</p> <p>-Nous avons constaté également qu'ils respectent l'ordre de la description. Ainsi,</p>	<p>-les techniques scripturales maîtrisées issues de l'activité de lecture constituent le pivot de la description, à savoir les adjectifs, les compléments de nom, les propositions relatives et les figures de style. Les productions des apprenants révèlent le respect de l'ordre de la description.</p> <p>On note une organisation de l'espace « le riad » en différents plans. L'emploi des indicateurs spatiaux, des liens logiques (connecteurs) et des verbes vivants et expressifs : (d'action, de mouvements et d'attitude).</p>

<p>un texte descriptif, Ainsi, une confrontation bien fructueuse et une interaction intensive se déclenchent.</p> <p>L'enseignante adopte une posture de « gentil animateur » (Bucheton) pour organiser le travail, mais lègue la place à une élève pour écrire le texte collectif produit à la fin de la séance.</p>	<p>ils arrivent à produire des textes bien cohérents.</p> <p>-Ce résultat très positif est le fruit d'un travail minutieux fourni pendant la séance de lecture et d'une interaction verticale et intensive entre l'enseignante et les apprenants.</p>	<p>-Les apprenants sont conscients que le temps employé dans la description est l'imparfait, mais pour donner une dimension réaliste, ils ont choisi le présent.</p>
---	---	--

2.3.4 RYTHME MODERE ET INTERACTION INTENSE

Lors de ces deux activités de lecture/écriture, l'enseignante a su gérer le temps de ces deux moments. Elle a opté pour un rythme accéléré par moments et un rythme moins accéléré (ralenti) pour d'autres. Nous avons posé la question à l'enseignante sur les raisons de cette attitude. Elle a répondu comme suit : « pour moi + c'est une question de dosage, c'est-à-dire j'adapte le rythme à la difficulté de la tâche [...] ».

Ainsi, nous avons constaté, au long des séances, que l'enseignante ne se soucie nullement du temps, car elle a bien envisagé en amont sa répartition. Grâce à cette organisation, l'enseignante a pu gérer les contraintes du temps et de l'espace de la situation et à maîtriser les imprévus qui surgissent pendant le déroulement de la séance.

L'atmosphère de la classe est à la fois détendue et sérieuse : l'enseignante maintient l'attention de ses élèves avec une grande souplesse, ce qui montre que ses gestes atmosphériques relèvent d'une éthique professionnelle. Elle laisse aux apprenants le temps de s'exprimer, de penser, d'apprendre et de se construire.

En plus, nous avons assisté à une diversité des scènes, à savoir les scènes collectives durant lesquelles les apprenants entrent en interactions horizontales, des scènes duales entre le professeur et les élèves, des scènes de groupes où les élèves sont en autonomie collective et des scènes d'atelier où l'enseignant supervise et intervient selon la demande des apprenants. Toutes ses scènes se réunissent pour donner une atmosphère dynamique. De la sorte, ces scènes permettent des formes d'engagement et d'implication pour les apprenants et pour l'enseignante.

Au début de la séance de lecture, pour mettre en relation la tâche en cours et celle qui précède, l'enseignante a commencé son explication par la situation du passage, en vue d'amener les apprenants à comprendre la fonction de l'incipit dans un roman. Elle identifie avec les élèves le type de ce texte et sa particularité par rapport aux autres incipits. Autrement dit, *Balzac* a choisi d'écrire un incipit descriptif centré sur un lieu (salle à manger d'une pension). Au cours de cette séance, l'enseignante a fait preuve d'un grand savoir-faire en aidant les apprenants à contextualiser, décontextualiser et

recontextualiser leurs savoirs. En effet, tisser, c'est réveiller et raviver les connaissances déjà stockées en mémoire.

Ainsi, nous avons constaté que la majorité des élèves arrivent facilement à faire des opérations de tissage, à comprendre la fonction de cet incipit descriptif au début du roman de Balzac, et son impact sur la suite du récit. Dans cette optique, Bucheton affirme que « *Le concept de tissage se veut une métaphore de l'activité centrale du cerveau qui consiste à multiplier, dans une alchimie encore bien obscure, les synapses entre les neurones pour favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations.* »¹¹⁴. L'enseignante a adopté des gestes de tissage bien ciblés, en amenant les apprenants à identifier le lieu décrit, les éléments sur lesquels porte la description (odeur, murs, buffets, assiettes, meubles...) pour les sensibiliser à dévoiler le type de description et a demandé aux élèves de relever les moyens qui servent à caractériser les objets de la description (les adjectifs, compléments de nom et les propositions relatives), de déterminer les outils de modalisation et de repérer les figures de style : (énumération, comparaisons, métaphore, hyperbole...)

Nous avons constaté pendant notre observation des deux activités de lecture et d'écriture que l'enseignante s'efforce d'adopter toutes les formes d'aide en vue d'amener les apprenants à penser, comprendre et apprendre. Elle les invite souvent à repérer les indices nécessaires à la construction du sens. Voici un exemple tiré des gestes d'étayage :

L'enseignante : ++ Il s'agit bien d'une description défavorable [...] mais vous relevez du texte tous les éléments descriptifs dévalorisants

Au moment de la production écrite, l'enseignante a doté les élèves d'une longue liste d'adjectifs pour leur faciliter la tâche d'écriture. Elle a supervisé le travail de tous les groupes en portant constamment l'aide nécessaire pour les élèves en difficulté ou qui sont bloqués.

¹¹⁴ Bucheton. op.cit. p. 201.

2.3.5 L'IMPACT DE LA LECTURE EN CLASSE SUR LES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS

Nous avons choisi d'analyser quelques productions écrites des élèves en vue de montrer l'impact positif de la séance de lecture sur la production écrite des élèves et, par conséquent, sur le développement et l'amélioration de la compétence de l'écrit chez les apprenants.

À la fin de la séance de lecture, l'enseignante invite les élèves à produire un texte descriptif, la description doit porter sur un Riad. La consigne proposée est la suivante :

Un touriste arrive dans un Riad à Fès pour y passer un court séjour. Imaginez la description qu'il fait de ce lieu

- Les objectifs visés par l'enseignante :

1) objectif général : Décrire un lieu de manière favorable ;

2) objectifs spécifiques :

- réinvestir les procédés de la description étudiés en séance de Lecture ;

- décrire de manière à créer une impression favorable.

- Le dispositif : Les élèves sont répartis en groupe de quatre à cinq élèves. Nous avons choisi, pour l'analyse, le texte produit par le groupe B. Signalons que malgré l'hétérogénéité des élèves, l'enseignante est arrivée à diriger tous les groupes, à les impliquer dans des travaux collectifs et dans des échanges fructueux. Ainsi, tout au long de la séance scripturale, l'enseignante encourage les interactions intergroupes et sollicite la collaboration de quelques élèves « décrocheurs ».

Texte produit par le groupe B

La médina de Fès se mérite et s'offre aux flâneurs qui explorent ses dédales labyrinthiques à la découverte des somptueuses demeures.

J'étais invité à passer mon séjour au cœur de l'ancienne médina de Fès dans le riad « Fès quaraouiyine »

Une fontaine centrale embellit l'espace et rafraîchit l'atmosphère tout en jaillissant des eaux limpides, un sentier fleuri mène vers un espace verdoyant ou des orangers dégagent un parfum d'éternité exquis.

Au rez-de-chaussée, le salon d'apparat comporte un magnifique plafond peint souligné par une frise en plâtre sculpté. Les murs sont revêtus de Zelliges (mosaïques).

Le premier étage comprend trois chambres qui dévoilent le charme flamboyant de l'artisanat marocain, chaque chambre a le privilège d'avoir une multitude de majestueuses fenêtres de vitres colorées, ce qui lui procure une luminosité particulière.

Elles sont richement décorées par d'admirables meubles en prestigieuse bois de cèdre, cadre fantastique, paisible et harmonieux. [...]

Montant les escaliers une odeur appétissante venait d'une cuisine traditionnelle située en bas.

Le Riad dispose d'une terrasse panoramique avec ses immenses transats Blancs, ses tables et ses larges fauteuils d'un véritable cuire. C'est un lieu extraordinaire pour se reposer et laisser les sens jouir de la splendeur des décors [...]

A voir dire, ce Riad est un endroit idéal de logement pour amateurs des œuvres artisanales originales [...]

Nous constatons que le travail produit par le groupe B répond d'une manière générale aux normes de la description, notamment à celles de la description valorisante, dans la mesure où le sens des adjectifs choisis, des figures de style et des images est très

expressif et offre, par conséquent, au lecteur une idée très favorable du lieu décrit (le Riad).

Le groupe B a commencé le travail par la situation du lieu à décrire « le Riad, Fès Quaraouiyine se trouve à l'ancienne médina de Fès ». Nous retrouvons le même début chez Balzac qui lui aussi a commencé son texte par la situation du lieu « *la pension Vauquer se trouve dans le quartier latin* ». Les apprenants sont donc conscients que pour décrire un lieu, il faut d'abord le situer.

À partir de notre lecture de ce texte collectif, nous avons remarqué que les élèves ont fait usage d'un nombre important de procédés descriptifs, à savoir les adjectifs : somptueuses, verdoyant, magnifique, majestueuses, prestigieux, extraordinaire, idéal...

Force est de constater que les élèves ont choisi des adjectifs très expressifs caractérisant le lieu choisi. Ainsi, nous pouvons déduire que les apprenants ont assimilé deux points importants : pour produire un texte descriptif, l'usage des adjectifs expressifs est essentiel et pour que la description soit favorable, il est impératif que le sens de ces adjectifs ait une connotation positive et valorisante pour l'objet ou le lieu décrit.

Nous avons constaté aussi que les apprenants ont respecté l'ordre de la description, point sur lequel l'enseignante a insisté pendant son explication du texte de Balzac en séance de lecture. Ainsi, ils ont commencé leur description du Riad du bas vers le haut : (du rez-de-chaussée...à la terrasse). Le procédé (de l'ordre de la description) est essentiel dans la structure du texte descriptif. Ainsi, nous pouvons déduire que les élèves sont conscients que la description n'est guère anarchique.

Par ailleurs, nous remarquons à travers le texte produit par les apprenants que ces derniers ont respecté les consignes marquées au tableau par l'enseignante (décrire pour créer une impression). En effet, en lisant ce texte, nous sommes envahis par une sensation d'admiration, de séduction envers ce Riad :

[...] une fontaine centrale embellit l'espace et rafraîchit l'atmosphère »
[...] « c'est un lieu extraordinaire pour se reposer et laisser les sens jouir de la splendeur des décors...

Texte produit par le groupe D :

Le Riad dans lequel j'étais invité à passer mon séjour se situe au cœur d'ancienne médina de Fès, près de la célèbre « porte de Boujloud » dans une ruelle sombre et étroite.

A l'entrée, une porte majestueuse, boisée, à deux arcs magnifiques avec des ciselures illustrant une incomparable xylographie. Tout au long d'un corridor, l'obscurité et l'ambiguïté dans cet espace rectangulaire qui dégage une fraîcheur qui soulage et promet de la détente, brusquement le Riad retrouve son éclat vif et animé.

Les pièces sont organisées autour d'un patio à l'air frais et agréable et qui est une véritable œuvre d'art. En effet, marbre, bois et plâtre travaillés à la main par des artisans talentueux font de ce lieu un précieux joyeux.

Ce Riad construit au 17ème siècle vient d'être rénové dans un respect absolu de l'art marocain local, garde toujours ses belles portes sculptés traditionnellement, ainsi que la belle koubba au plafond de la chambre de « mille et une nuit ». Sans oublier le magnifique Zellige traditionnel typiquement marocain dans le reste des chambres, [.....]

Les Riads anciens, sont un trésor culturel, leur origine remonte loin dans le temps, mais sous leur forme actuelle, ils sont une représentation temporelle musulmane du paradis

À partir de ce texte produit par le groupe D, nous avons constaté que les éléments de ce groupe ont répondu avec pertinence à ce qu'on leur demande dans les consignes : « description favorable d'un lieu ». En effet, les apprenants ont intégré dans leur texte avec succès les procédés descriptifs déjà vus. Les échanges et les interactions qui se sont déroulés pendant la séance de lecture sont d'une aide précieuse pour les apprenants. En voici quelques exemples :

Exemples : les adjectifs, les figures de style...

Les adjectifs	-Sombre, étroite, majestueuse, boisée, magnifiques, incomparable, agréable, talentueux...
---------------	---

Les figures de style

Métaphores	Personnification
- Une véritable œuvre d'art. - Un précieux joyeux. - Les anciens riads sont un trésor culturel.	- Cet espace donne la vie à toute âme désespérée. - La fontaine centrale donne un souffle de vivacité et d'animation.

Le dispositif de l'atelier dirigé est un moment d'ouverture, de confrontation et de collaboration pour les apprenants. Ainsi, nous avons constaté une grande motivation chez les membres de chaque groupe. Les élèves proposent des idées, reformulent des phrases, sélectionnent les meilleurs, évaluent, se complètent...

Ces opérations sont importantes dans la mesure où l'efficacité du dispositif tient de ce double apprentissage. Les élèves sont assis et travaillent face à face, ce qui leur permet d'échanger les connaissances, de corriger et de s'évaluer entre pairs. Les enseignants « apprennent des élèves (Baconnet 2009). Ils découvrent individuellement là où ils en sont. Mais, ils découvrent aussi les difficultés imprévues de tâches ou de savoirs. Ils se trouvent aussi obligés de « s'ajuster » en vue de mettre en place un accompagnement, notamment en faveur des élèves qui n'arrivent pas à suivre avec les autres. Dans cette optique, Bucheton affirme que « *l'atelier est un moment déclencheur car il donne sens et motif aux situations d'enseignement plus objectivée qui permet suivre* ¹¹⁵ ».

- L'ordre de la description :

Après la situation du Riad, le groupe a adopté une description commençant par le détail pour arriver à l'ensemble du lieu décrit : « la porte d'entrée », « A l'entrée,

¹¹⁵ Ibid. p. 123.

une porte majestueuse, boisée à deux arcs magnifiques avec des ciselures illustrant une incomparable xylographie».

Ensuite, ils décrivent la disposition des pièces, en les comparant à une véritable œuvre d'art. Pour décrire la décoration de ces pièces, les membres de ce groupe D ont eu recours aux différentes matières (le marbre, le bois, le plâtre), point étudié dans le texte de lecture. En effet, *Balzac* a fait référence dans son texte réservé à la description de la salle à manger, à plusieurs matières (le bois...)

Vers la fin de leurs productions écrites, les élèves constituant le groupe "D" se sont intéressés à la description du Riad de manière générale. Nous pouvons déduire, à partir de l'analyse des deux textes et les autres copies d'élèves, que ceux-ci ont assimilé la structure du texte descriptif, sans oublier le rôle fondamental de l'étude de texte réalisé pendant la séance de lecture. En outre, ce procédé de « l'ordre de la description » est essentiel pour la production d'une description d'un lieu, d'un objet ou d'une personne. En outre, il permet l'organisation de la description, et par conséquent, la production d'un texte descriptif cohérent.

Nous déduisons de ces indices repérés dans les productions écrites des élèves que ceux-ci s'approprient les procédés descriptifs et sont capables de produire ce type d'écrit. Ceci grâce aux efforts fournis par l'enseignante lors de la séance de lecture. Les interactions en classe sont d'une utilité incontournable dans la transmission et l'acquisition des nouvelles connaissances concernant le texte descriptif. Ainsi, la séance de lecture est considérée comme une phase initiatique déterminante pour l'enseignement/apprentissage de tous les types d'écrit.

2.4 ENSEIGNANTE : BOUCHRA

Enseignante novice avec quatre ans d'expérience.

Classe visitée : il s'agit d'une classe de tronc commun, section lettres modernes.

Bouchra a assuré deux moments didactiques : la première activité est réservée à la lecture. Le texte support est tiré des contes de la Bécasse de *Guy de Maupassant*. Cet extrait est une séquence narrative tirée de Pirrot, nouvelle de *Maupassant*. Le choix de cette séquence est pertinent dans la mesure où elle est organisée selon la structure du schéma narratif, elle se compose de cinq étapes bien distinguées, à savoir :

- 1) La situation initiale ;
- 2) L'élément perturbateur ;
- 3) Les péripéties ;
- 4) La résolution ;
- 5) La situation finale.

Ainsi, cette séquence narrative ne représente pas seulement un modèle important de la structure narrative, mais elle facilite à l'élève la compréhension des constituants du texte narratif.

* les objectifs de la séance :

* pour la séance de lecture l'objectif est le suivant :

- Reconnaître les étapes de la séquence narrative
- Pour la production écrite : amener les élèves à produire une séquence narrative en introduisant toutes les étapes étudiées en lecture.

2.4.1 TABLEAU 1 : SEANCE DE LECTURE

I- analyse des gestes professionnels et postures les plus ajustés :

Gestes professionnels, concepts didactiques	Exemple tiré du déroulement de l'action enseignante
Le pilotage	<p>Au cours de cette séance, nous avons porté un intérêt particulier aux réactions et aux gestes professionnels de cette enseignante novice en vue de comparer sa pratique enseignante à celle de ses collègues qui possèdent plus d'expérience dans ce domaine. Nous avons également focalisé notre attention sur les interactions qui se déroulent entre l'enseignante et les apprenants et celles qui se passent entre les élèves.</p> <p>L'enseignante manifeste, dès le début de la séance, un certain malaise dû certainement au manque d'organisation de son travail et à la gestion du temps. En effet, nous avons constaté qu'elle ne dosait pas son temps suivant l'importance et la difficulté du savoir à transmettre, elle a accordé plus de temps à une étape du schéma narratif (l'élément perturbateur) en survolant les autres péripéties de l'histoire.</p> <p>Nous en déduisons que les gestes de pilotage ne sont pas ajustés à de nouveaux savoirs didactiques.</p> <p>Mais, les postures adoptées par les apprenants ont donné plus de vivacité au cours. Ainsi, à travers leurs échanges et leurs interactions intensifs, ils sont arrivés à comprendre la structure narrative et, par conséquent, à construire le sens du texte.</p>

<p>L'atmosphère</p>	<p>Cet espace où est organisé « <i>la rencontre intellectuelle relationnelle, affective, sociale des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun</i> ¹¹⁶»</p> <p>Nous avons assisté à une classe dont les membres sont très dynamiques. L'atmosphère est détendue mais bien contrôlée.</p> <p>Les apprenants ont fait preuve d'un engagement sérieux. L'enseignante déploie un nombre important de gestes d'atmosphère pour maintenir les élèves en état d'éveil et les encourager à suivre attentivement le déroulement de la séance. Ainsi, elle offre aux élèves un espace pour parler, penser, apprendre et se construire. L'atmosphère générale de la classe est dominée par des « scènes de groupes » (Dominique Bucheton), où les apprenants sont en autonomie collective. L'enseignante surveille et intervient de temps à autre en vue de guider les interactions qui se déroulent dans ce contexte didactique. Nous pouvons déduire que le travail de l'enseignante et celui des apprenants sont fortement corrélés.</p>
<p>Le tissage</p>	<p>En observant le plan des actions exécutées au moment des cours de lecture et d'écriture (production écrite), nous remarquons que l'enseignante déploie toute son énergie pour aider les élèves à comprendre le contenu didactique de ces deux séances.</p> <p>Ainsi, l'enseignante a fait usage de différentes tactiques, stratégies, motifs et reformulations. Autrement dit, les pratiques de transmission mise en place sont adaptées au public. En outre, l'enseignante dispose d'un répertoire didactique qui se constitue progressivement.</p> <p>Ainsi, nous avons constaté qu'elle fait usage d'un ensemble très large de pratiques langagières (verbales et non verbales minogestuelles) et de pratiques interactionnelles pour que les apprenants puissent s'approprier des savoirs et des savoir-faire.</p>

¹¹⁶ Ibid. p. 199.

	<p>Au début de la séance, pour amener les apprenants à identifier la structure narrative (schéma narratif), l’enseignante a fait référence aux contes déjà étudiés afin de mettre en relation ce contenu du conte avec les nouvelles didactiques à enseigner par la suite. Ce geste de tissage a facilité aux apprenants la compréhension et l’appropriation des étapes du récit (le schéma narratif). Ainsi, nous avons constaté qu’un nombre important d’élèves tissent eux-mêmes ce qui précède au contenu didactique en cours. Cela dit, ce genre d’opération cognitive favorise l’opération d’enseignement/apprentissage.</p> <p>En effet, l’importance du concept de ‘tissage’ réside dans le fait qu’il ravive des traces déjà là et relie ce qui précède à ce qui suit. Il aide également l’élève à faire des associations des idées et des connaissances didactiques.</p> <p>Ainsi, cette posture de tissage est très utile notamment pour les élèves « suiveurs passifs » en les aidant à s’impliquer davantage.</p>
<p>L’étayage</p>	<p>Tout au long de cette séance qui comporte les activités de lecture/écriture, l’enseignante s’efforce d’apporter aux apprenants l’aide nécessaire pour comprendre, assimiler et se développer sur tous les plans.</p> <p>En dépit de l’hétérogénéité de la classe, nous avons constaté que l’enseignante change à chaque moment de gestes d’étayage pour simplifier, reformuler et expliquer en vue de transmettre le savoir aux élèves.</p> <p>Dans cette optique, Dominique Bucheton affirme que les gestes d’étayage : « <i>sont le lien même où s’articule ce qu’on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. Ils sont didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique ; ils sont pédagogiques au sens où ils sont l’instrument pour y parvenir</i> ». ¹¹⁷</p>

¹¹⁷ Ibid. p. 143.

	<p>A partir de cette citation, nous pouvons déduire que l'étayage est un concept central dans la pratique de la classe. Les gestes d'étayage permettent une transmission efficace de nouvelles connaissances didactiques.</p> <p>Nous reviendrons sur ce point, notamment, les gestes d'étayage déployés par l'enseignante, dans la partie : analyse et commentaire.</p>
<p>Objets de savoir et techniques.</p>	<p>Nous avons constaté que les élèves réagissaient aux gestes d'étayage exprimés par l'enseignante. Ils étaient conscients de la visée de ces postures d'étayage adoptées par l'enseignante, alors ils se sont impliqués à leur tour en vue de répondre et de compléter l'action enseignante.</p> <p>Ainsi, nous pouvons conclure que les gestes didactiques et les gestes d'étude des élèves sont en harmonie puisque les uns complètent les autres.</p>

2.4.2 TABLEAU 2: DE LA LECTURE A L'ECRITURE

<p>Support ; Séance de lecture Consigne : production écrite</p>	<p>Interactions Phase transitoire entre la lecture et l'écriture.</p>	<p>Réinvestissement des connaissances issues de la lecture dans la production écrite des élèves Exemples : quelques passages tirés des copies des élèves.</p>
<p>Support : texte tiré des contes de la Bécasse de Guy de Maupassant.</p> <p>Type de texte : texte narratif</p> <p>Objectif : Reconnaître une séquence narrative.</p> <p>Consigne (production écrite)</p> <p>Production d'une séquence narrative à partir de l'idée suivante : « Un rêve impossible à réaliser mais pourtant »</p> <p>-Pour réussir cette tâche : imaginez : une situation initiale qui informe sur le</p>	<p>Au cours de la leçon de lecture, l'enseignante a focalisé son explication sur la structure narrative. En collaboration avec les apprenants, ils ont délimité, à partir du texte support, les différentes phases du schéma narratif à savoir : la situation initiale, la perturbation, les péripéties, la résolution et la situation finale. L'enseignante a accompagné les apprenants pendant le repérage des constituants de chaque étape, en orientant et en insistant sur les éléments importants à retenir. Nous pouvons conclure à la fin de cette séance de lecture que l'enseignante a déployé le maximum de postures d'étayage en vue d'aider les apprenants à</p>	<p>Le travail effectué lors de l'activité de lecture a aidé les apprenants à réaliser leur production écrite. Ainsi, ils écrivaient en classe sans signaler d'obstacle.</p> <p>Nous avons pu déduire, à partir de notre lecture des copies des apprenants, que ceux-ci ont maîtrisé les étapes de la structure narrative. Nous proposons des exemples de situations initiales des élèves :</p> <p>1)- l'été approchait, le climat était doux, le silence envahissait les lieux, le jeune homme aux larges épaules était</p>

<p>temps, le lieu, les personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - une rupture de cet équilibre - Plusieurs péripéties - un élément de résolution - une situation finale où l'on retrouve l'équilibre. <p>- utilisez les temps du récit (imparfait et passé simple)</p>	<p>s'approprier la structure narrative.</p> <p>Pour répondre à la consigne proposée au moment de la production écrite, les élèves doivent connaître le contenu didactique de la leçon de lecture et le réinvestir dans leur production écrite.</p> <p>La consigne est la suivante :</p> <p>A partir du titre suivant : « un rêve impossible à réaliser mais pourtant...), rédigez une séquence narrative. Pour aider les élèves à produire, l'enseignante écrit au tableau les indications suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer sur le moment, le lieu, les personnages, les circonstances. - Utiliser les temps de récit (l'imparfait et le passé simple). <p>Ainsi, en produisant leurs écrits, les apprenants sont conscients du type d'écrit, des outils étudiés et des acquis lors de la séance de lecture susceptibles de leur faciliter la tâche.</p>	<p>là comme d'habitude, il contemplait les étoiles avec admiration. Sa journée était dure, aujourd'hui. Soudain il entendit un bruit bizarre.</p> <p>2) - Il était en train de contempler le crépuscule, il faisait frais, un grand silence envahissait l'espace : il ne bougeait pas, rien ne bougeait. Comme d'habitude, il attendait que le soleil disparaisse complètement. Soudain, il sentait un malaise insupportable...</p>
--	---	---

2.4.3 TABLEAU 3 : ANALYSE DES RESULTATS

<p>Le rapport entre les gestes professionnels et les compétences à développer chez les apprenants</p>	<p>Résultats didactiques</p>	<p>Maîtrise de techniques scripturales et développement de la compétence de l'écrit Exemples : copies des apprenants.</p>
<p>En se basant sur la structure narrative (schéma narratif) étudiée dans la séance précédente de la lecture, l'enseignante rappelle dans un premier temps, en sollicitant toujours la participation des élèves, de définir chaque étape du schéma narratif.</p> <p>Ce geste de tissage a facilité la tâche (de l'écriture) aux apprenants. Ainsi, nous avons constaté que tout le monde est conscient des éléments et du type d'écrit à produire et les étapes à suivre.</p> <p>La consigne est la suivante : Produire un texte narratif à partir de l'idée suivante : Un rêve impossible à réaliser et pourtant...</p> <p>L'objectif de ce cours de production écrite : Amener les apprenants à produire un texte narratif en tenant compte des savoirs acquis lors de la séance de lecture.</p>	<p>Nous avons constaté au moment de l'écrit que les apprenants écrivent avec une autonomie remarquable. Nous expliquons leur aisance par l'initiation issue du cours de lecture et de découverte de la structure narrative qui a facilité la tâche.</p> <p>Ainsi, les apprenants ont réalisé les cinq étapes du schéma narratif dans leurs travaux d'écriture.</p>	<p>Lors de la séance de production écrite, nous avons constaté que l'enseignante n'a souvent pas recours aux gestes d'étayage vu que les apprenants maîtrisent la structure narrative et proposent des phrases qui répondent correctement à ce type d'écrit. Ainsi, l'élaboration du texte collectif est rapide et efficace.</p> <p>Exemple d'un passage tiré d'une copie d'élève.</p> <p>« Soudain, un bruit assourdissant éclata, tout le monde se précipita vers la sortie du restaurant, mais le jeune homme au regard bizarre se leva tranquillement et se dirigea vers le lieu du bruit »</p>

2.4.4 ENTRE HESITATION, DESTABILISATION ET MALAISE

Enseignante : Bouchra

- L'enseignante se regardant agir cherche à expliciter les motifs qui président à son action enseignante. Ainsi, elle donne des explications concernant son « malaise » au début de la séance :

Corpus Bouchra : verbalisation

Ecoutez ++ je n'ai pas le courage suffisant pour affronter la classe ++ je dois m'habituer progressivement + je ne maîtrise pas encore l'organisation du temps, je n'arrive pas à assurer la chronogénèse de la leçon ++ mais je suis sûre que cela s'arrangera avec le temps [...]

A partir de ce commentaire de l'enseignante sur sa propre action, nous déduisons qu'elle est consciente de cette contrainte du temps et qu'elle a des difficultés à maîtriser les gestes de pilotage. Elle n'arrive pas à assurer la cohérence et la cohésion de la séance. Par exemple, nous avons constaté, lors du déroulement de la leçon qui portait sur la « structure narrative », qu'elle accordait plus de temps à une phase, en survolant rapidement les autres.

Nous pouvons conclure que cette préoccupation (pilotage) présente une contrainte qui n'est pas facile à surmonter chez une enseignante novice. Nous déduisons également que les gestes de pilotage ont un rapport avec l'expérience et la durée de la pratique de la classe. Ceci est confirmé par le fait que les professeurs expérimentés n'ont pas manifesté ce type de problème.

Mais comme l'a bien souligné l'enseignante Bouchra, la gestion du temps et du rythme (déclaration, accélération et pauses) se maîtrise progressivement. Autrement dit, les gestes de pilotage sont une contrainte que l'enseignant surmonte en pratiquant de plus en plus la classe.

* Les gestes d'atmosphère

Certes, cette enseignante novice n'a pas une grande expérience dans la pratique de la classe, mais elle a fait preuve de gestes d'atmosphère pertinents et ajustés à la

demande de son public. En effet, l'atmosphère de la classe est détendue tout au long de la séance. Par conséquent, les apprenants sont encouragés à interagir. L'enseignante déclenche des échanges entre les élèves et cherche l'intégration de tous les apprenants dans les actions didactiques qui se déroulent dans le contexte didactique. Nous avons constaté que l'élève intervenait pour collaborer dans les interactions, avec une grande confiance en soi grâce à ce climat favorable assuré par le style didactique adopté par l'enseignante. Nous pouvons en déduire que le type de gestion de l'atmosphère adoptée dans la classe joue un rôle important dans la transmission et l'acquisition de nouvelles connaissances didactiques.

Au cours de la séance, nous avons remarqué que « les scènes de groupes » étaient les plus dominantes. Les élèves sont en autonomie collective mais sous la surveillance de l'enseignante qui écoute, corrige et évalue. Cette co-activité caractérisée par une dynamique remarquable a fait progresser l'action enseignante avec une grande fluidité.

*** Les gestes de tissage**

Pour amener les apprenants à mieux comprendre la structure narrative, l'enseignante a fait référence, au début de la séance, aux contes lus ou racontés pendant l'enfance. Elle a aussi proposé à quelques apprenants de raconter des histoires. Ce geste de tissage a aidé les apprenants à saisir la structure narrative. Nous avons constaté que les apprenants ont assimilé les étapes du schéma narratif d'une manière plus facile et rapide.

*** Les gestes d'étayage**

Le concept est pensé comme l'organisateur principal de la co-activité enseignant-élève. Durant la séance, nous avons constaté que l'enseignante avait exploité toutes les formes d'aide en vue d'amener les apprenants à comprendre et s'approprier le contenu didactique des activités de lecture/écriture. Ses gestes d'étayage se concrétisaient en particulier dans les postures qu'elle adoptait pour orienter et détecter la difficulté ou l'erreur. Elle insistait sur les points essentiels de la structure narrative, à savoir la situation initiale, la perturbation, les péripéties, le déroulement et la situation finale. Nous avons remarqué que l'enseignante était consciente du lien important reliant

les deux activités (lecture/écriture). Ainsi, elle insistait sur les constituants ou les composants de chaque étape du schéma narratif.

Ci-après nous allons voir de quelle manière l'enseignante amenait les apprenants à comprendre la fonction de la situation initiale dans un texte narratif. Cette séquence didactique s'est déroulée pendant le moment de lecture, le texte support (situation initiale) est tiré des contes de la Bécasse de *Guy de Maupassant*.

« Mme Lefève était une dame de campagne, une veuve, une de ces demi-paysannes à rubans et à chapeaux falbalas, de ces personnes qui parlent avec des cuirs, prennent en public des airs grandioses. Elle avait pour servante un brave campagnard toute simple nommé Rose. Les deux femmes habitaient une petite maison à volets verts, le long d'une route en Normandie au centre du pays de Caux.

Comme elles possédaient devant l'habitation, un étroit jardin, elles cultivaient quelques légumes. ».

L'enseignante pose des questions ciblées pour aider les élèves à la fois à repérer les éléments essentiels de cette phase (situation initiale), en même temps, c'est une initiation à l'écriture de la situation initiale. La régulation des échanges s'effectue de façon prévisible selon une alternance Enseignant/Apprenant.

L'enseignante pose la question suivante : qui sont les personnages de ce texte ? Où se trouvent-ils ?

La réponse à cette question permet à l'apprenant non seulement de réfléchir sur les personnages qui mèneront l'action narrative, mais de penser aussi au lieu de l'action. En d'autres termes, il est conscient que pour produire une situation initiale d'une séquence narrative, il faut présenter les personnages de l'histoire, le lieu et les circonstances de l'action.

Pour une meilleure consolidation de ces connaissances didactiques, l'enseignante encourage les apprenants à récapituler l'essentiel de cette phase du schéma narratif, en proposant une définition de la situation initiale. L'enseignante écrit les propos des élèves au tableau : « la situation initiale, ou introduction, sert à informer sur le lieu, les personnages et les circonstances de l'action. »

Nous constatons que cette trace écrite permet l'appropriation à la fois des constituants d'une situation initiale d'un récit, et en même temps offre les outils aux apprenants pour produire à leur tour une situation initiale.

Nous pouvons déduire que les gestes d'étayage aident l'apprenant à réaliser plusieurs tâches didactiques. En outre, en examinant de près ces gestes d'étayage dans différentes situations d'enseignement, nous pourrions conclure qu'ils présentent le moment où s'articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. En effet, l'enseignant fait en même temps recours à des connaissances didactiques et réfléchit à la manière de transmission.

Le souci majeur de l'enseignante est de faire impliquer le maximum des élèves dans son action enseignante et d'apporter de l'aide aux élèves singuliers (présentant des difficultés). Durant la séance de la production, elle accompagne les élèves qui se trouvent dans une situation de blocage. L'enseignante les aide à produire la première phrase de leur séquence narrative et à employer le vocabulaire exact pour exprimer une idée...

Ainsi, nous pouvons dire que l'enseignante possède un œil de connaisseur. Elle arrive à doser son aide selon les besoins de chaque élève.

2.4.5 ANALYSE DU TEXTE COLLECTIF

Avant d'entamer la production du texte collectif, l'enseignante rappelle que chaque texte narratif commence par une situation initiale, où l'auteur présente les personnages de l'action et précise le lieu et le temps. Elle insiste aussi sur l'emploi de l'imparfait.

- Le produit final :

Depuis la nuit des temps, dans un pays lointain vivait une belle princesse, elle était l'unique enfant de sa famille. Son père, le roi, était souvent occupé, comme la reine était morte, la jeune fille se sentait solitaire. Elle regardait, toute la journée à travers la vitre de sa fenêtre, triste une larme qui ne tarit jamais, coulait sur sa joue droite. Cette solitude, et cette routine l'étouffaient.

Nous avons constaté à partir des interactions entre l'enseignante et les apprenants, et apprenant/apprenant que ces derniers avaient compris la structure narrative. Ce travail de situation initiale produit par les apprenants de cette classe prouve leur capacité scripturale. Autrement dit, ces élèves ont réinvesti les indices essentiels pour écrire cette partie du schéma narratif à savoir :

- Les personnages : la princesse, le roi et la reine ;
- Le lieu : pays lointain ;
- Le temps : dans la nuit des temps.

Au cours de cette production écrite, l'enseignante ne cesse d'avoir recours au contenu didactique de la séance de lecture, notamment le rappel des étapes de la structure narrative. Il est à signaler que les gestes d'accompagnement de l'enseignante et la collaboration des apprenants ont été à l'origine de ces finalités didactiques très encourageantes.

- L'élément perturbateur :

Un jour, un pigeon se posa sur le bord de sa fenêtre, en s'avançant, se laissant caresser par la jeune princesse, cette dernière remarqua un message accroché à sa patte droite, elle lit les mots suivants « suivez-moi si vous voulez en savoir plus ».

Pour rompre l'équilibre de la situation initiale, les apprenants ont proposé un élément perturbateur cohérent à l'idée de la situation initiale. Cette progression dans le texte prouve que les apprenants maîtrisent la chronologie des étapes du schéma narratif et la fonction de chaque étape dans la structure narrative. Cela est le résultat des gestes de pilotage et des gestes de tissage.

Le dispositif et les gestes de tissage fournis par l'enseignante, en vue de résoudre une tâche difficile, encourage un grand nombre d'élèves à collaborer, à faire des reprises, à réutiliser les connaissances acquises pendant la lecture dans le contexte de la production écrite. En effet, nous constatons que les apprenants sont conscients du changement des temps verbaux, par l'emploi du passé simple dans ce paragraphe réservé à l'élément perturbateur. Nous pouvons déduire que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des enseignants. En effet, nous avons remarqué

que l'enseignante, Mme Bouchra, a mis en place des activités d'enseignement « direct » explicite et systématique, par conséquent, les deux étapes produites dans l'espace classe répondent à la consigne proposée par l'enseignante au début de la séance.

Faute de temps, l'enseignante a chargé les apprenants de continuer la tâche en dehors de la classe. Nous avons constaté, lors des séances d'observation effectuées dans les différentes classes, que certains enseignants font de la finalisation des productions entamées en classe un devoir de maison. Parmi les justifications de cet acte, c'est que ce prolongement est une initiation pour les élèves au travail individuel.

2.5 TABLEAU SYNTHETIQUE

Procédés de Comparaison	Enseignante Meryeme	Enseignant Ahmed	Enseignante Asmae	Enseignante Bouchra
Les gestes de pilotage	-Rythme accéléré -Hésitation dans le déroulement de l'action.	-Rythme de la séance est modéré. Une gestion raisonnable du temps. -Aisance remarquable dans sa pratique de classe.	-Bonne gestion du temps. -Alternance entre le rythme accéléré et modéré.	-L'enseignante a des difficultés à gérer le temps de la séance. -les gestes de Pilotage ne sont pas ajustés au contenu didactique.
Les gestes d'atmosphère	-Atmosphère détendue mais maîtrisée par l'enseignante.	- Atmosphère gaie, animée. - Les échanges se font selon une régulation, dans un objectif précis	-L'atmosphère de la classe est à la fois détendue et sérieuse. -Interactions intensives et fructueuses	-Atmosphère détendue, des interactions ininterrompues. -Fréquence excessive des échanges « séances de groupes ».
Les gestes de tissage	-Mise en relation de ce qui précède et ce qui suit. -Succession logique des tâches.	- L'enseignant fait le lien entre ce qui précède et la tâche présente et compare l'incipit réaliste à l'incipit fantastique - On a constaté un excès d'usage des gestes de tissage ce qui a	-Pour mettre en relation les événements précédents avec ceux de l'extrait choisi, l'enseignante situe le passage dans l'œuvre.	L'enseignante déploie un grand effort pour aider les apprenants à comprendre le contenu didactique de la séance.

		contribué à la cohérence et cohésion de cette séance.		
-Objets de savoir et technique	-Assimilation des stratégies et techniques de l'écriture du texte argumentatif.	-Co-activité vivante - Assimilation des techniques d'écriture de l'incipit fantastique	-Les élèves sont très motivés, on a noté une forte participation. -Grande collaboration en vue de construire leur savoir.	L'enseignante s'efforce pour apporter l'aide nécessaire aux apprenants. Ainsi, elle fait usage de différentes tactiques et stratégies, pour y arriver.
L'étayage	-Aides constantes. -Articulation du didactique et du pédagogique. -Attention aiguisée.	-Toute forme d'aide est déployée par l'enseignant. -Dosage des aides suivant les besoins des apprenants.	-L'enseignante s'efforce d'apporter aux apprenants toutes les formes d'aide. Elle guide et oriente les apprenants pour résoudre les situations problèmes.	- Implication totale des apprenants dans l'action. -les gestes didactiques et les gestes d'étude sont en parfaite harmonie.
Le réinvestissement	-Les connaissances didactiques acquises au moment de la lecture ont été réinvesties chez la majorité des élèves.	- Réemploi du tableau synthétique réalisé lors de la lecture. -Usage des indices fantastiques dans les textes produits par les élèves.	-Les apprenants ont réemployé tous les procédés de la description étudiés lors de l'activité de lecture	-Au moment de la production écrite, les apprenants ont produit une séquence narrative en réemployant toutes les étapes du schéma narratif.

Résultats didactiques	Reproduction d'un texte argumentatif bien logique et bien structuré.	<ul style="list-style-type: none"> - Assimilation des outils et techniques de l'écriture fantastique. -Reproduction d'un incipit « fantastique » qui respecte les normes fantastiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maitrise des techniques scripturales spécifiques à la description. -les apprenants sont capables de produire un texte descriptif. 	-la maitrise de la structure narrative a facilité la tâche aux apprenants à produire un texte narratif respectant les étapes de la structure narrative.
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> -Au moment de la lecture, les interactions entre enseignante et élèves étaient rares. -Mais pendant la séance de production écrite, nous avons noté une interaction intensive. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant a choisi la méthode interactive. -Nous avons remarqué des interactions horizontales et verticales très intensives 	Interaction intensive, par conséquent, une activité très animée. Les échanges entre les apprenants sont bien orientés visant ainsi l'objectif collectif : la production d'un texte descriptif	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante a demandé aux apprenants de raconter une histoire, ce qui a déclenché des interactions intensives (horizontales, verticales). -Une grande motivation voire vivacité ont été remarqués.

2.6 COMMENTAIRE : TABLEAU SYNTHETIQUE DES GESTES PROFESSIONNELS.

Notre réflexion est focalisée essentiellement sur les points de convergence et de divergence remarqués dans l'agir professoral de chaque enseignant. En effet, les gestes professionnels de l'enseignant relèvent d'un code de communication bien propre à lui, mais supposé être partagé avec les apprenants.

Nous allons nous intéresser également aux interactions verbales, aux répertoires didactiques et aux différents styles des enseignants enregistrés lors de nos visites de classes. Dans cette perspective, nous avons constaté d'une manière globale que chaque enseignant possède ses propres stratégies, tactiques et méthodologiques.

Notons que notre intention n'est pas de formuler des jugements ni d'évaluer les pratiques enseignantes, nous voulons par notre analyse comparative mettre l'accent sur les pertinences et les finalités didactiques de ce large éventail de postures déployé par les enseignants et les apprenants en vue de réussir, en collaboration, une tâche d'écrire et de produire ensemble un texte répondant aux critères d'un genre d'écrit.

Par ailleurs, il est important de souligner, avec M. De Certeau, l'importance de la distinction entre stratégie et tactique : *« j'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique est isolable [...]), la tactique fait du coup par coup. Elle profite des « occasions et en dépend »*¹¹⁸.

En nous appuyant sur cette citation, nous pouvons déduire que dans le cas de la stratégie, le sujet a une intention stratégique dans le but de réussir une manipulation, sorte de calcul effectué, en amont, pour y aboutir. Par contre, la tactique fonctionne au coup par coup, elle saisit les occasions, elle s'apparente à la ruse.

Nous avons constaté dans l'action enseignante que ces deux techniques coexistent et se développent avec le temps. Ainsi, nous pouvons conclure que ces deux procédés peuvent faire la différence entre une action enseignante accomplie par un enseignant novice et une autre effectuée par un enseignant expert ou chevronné.

¹¹⁸ M. de Certeau, *L'Invention du quotidien. Les arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990. p. 59.

Rappelons que pour analyser les gestes professionnels des enseignants, nous nous sommes appuyée sur les cinq concepts didactiques proposés par Dominique Bucheton (pilotage, atmosphère, étayage, tissage et objets de savoir et technique). Ces cinq préoccupations sont vitales et omniprésentes dans toutes les pratiques de classe.

Le tableau synthétique nous a facilité la tâche en nous permettant de cerner et préciser les gestes professionnels de chaque enseignant. Avant de procéder à une analyse comparative globale, nous voulons souligner un point de divergence remarqué dans ce travail comparatif, il s'agit de l'enseignante Bouchra, praticienne « novice ». Nous avons constaté lors de sa présentation une difficulté à gérer son temps, à le répartir convenablement, selon les tâches didactiques à effectuer pendant la séance. Elle a expliqué ce problème au moment de l'entretien par le fait qu'elle n'arrivait pas à adapter le temps à ses gestes professionnels. Elle a ajouté que ce n'était qu'une question d'habitude et d'expérience et que tout rentrerait dans l'ordre avec le temps. En revanche, les autres enseignants (chevronnés) arrivent à gérer leur temps avec plus d'aisance.

1) Le concept de pilotage : le rythme

D'après notre analyse des gestes de pilotage, nous avons constaté que les quatre enseignants en font usage différemment. En effet, l'enseignante Meryeme a adopté un rythme accéléré, par conséquent la majorité des apprenants décrochent, car ils n'arrivent pas à suivre, sauf les bons élèves qui ne représentent qu'une minorité.

Par contre, l'enseignant Ahmed a choisi un rythme modéré. Parfois, il adopte d'autres postures au moment où il constate que les élèves ne comprennent pas, qu'ils sont ailleurs. Alors, il change de rythme en le ralentissant davantage. Cependant, il existe des moments où il se trouve obligé d'accélérer le rythme, cela se manifeste dans des situations didactiques où les connaissances à transmettre sont accessibles aux élèves.

Nous pouvons déduire que cette qualité de dosage et de gestion du temps et du rythme (dilatation, accélération et pauses) est personnelle chez les enseignants. Elle a, sans doute, une relation étroite avec la personnalité de l'enseignant (sa formation, son

style didactique et son expérience...). C'est aussi un savoir-faire qui dépend des tactiques et stratégies adoptées par l'enseignant.

L'enseignante Asmae a alterné entre deux rythmes : accéléré et modéré. Cette posture lui a permis de maîtriser l'attention des apprenants pendant toute la séance. Lors de l'entretien, nous lui avons posé la question suivante : « pourquoi, vous étiez à la fois rapide et lente pendant votre explication ? Réponse de l'enseignante : [++ écoutez avant d'adopter un rythme + je dois tenir compte du niveau général des élèves, et des capacités qu'ils ont à s'appropriier de nouvelles connaissances didactiques ++ j'aimerais signaler que je change de rythme d'une classe à une autre + chaque classe possède des caractéristiques bien spécifiques à elle].

D'après notre observation des classes et les entretiens effectués avec les enseignants, nous pouvons conclure que le choix et le dosage de ce rythme sont très importants dans la mesure où ils ont un impact sur la compréhension, la transmission et l'appropriation du savoir.

2/ Les gestes d'atmosphère :

Nous avons remarqué que tous les enseignants visités ont opté pour une atmosphère détendue mais maîtrisée et contrôlée. En effet, les apprenants s'expriment, entrent en échange, commentent et interprètent librement mais l'enseignant intervient au moment opportun pour guider les apprenants à reprendre la bonne trajectoire et atteindre l'objectif visé par le cours.

Nous pouvons déduire que dans un espace classe, au moment de la pratique enseignante, une atmosphère détendue, mais contrôlée par l'enseignant, motive plus les apprenants et anime la co-activité.

3/ Les gestes de tissage :

Nous avons constaté un point commun chez tous les enseignants, à savoir une abondance de gestes de tissage. Au début de chaque séance, l'enseignant veille à lier la tâche présente à la tâche précédente. Il a recours aux connaissances « déjà là » en vue de réveiller et raviver les acquis. Cette opération cognitive aide les apprenants à faire des associations, à construire leurs connaissances et à s'approprier les nouveaux savoirs.

En guise d'illustration, nous rappellerons une séquence didactique extraite du cours de l'enseignant Ahmed. En effet, pour expliquer les caractéristiques scripturales de l'incipit de la nouvelle fantastique, ce dernier a repris le contenu didactique, déjà étudié, concernant les caractéristiques de l'incipit d'une nouvelle réaliste. Cette comparaison a eu des retombées bénéfiques sur la compréhension et l'assimilation de la tâche en cours.

Nous pouvons conclure que grâce à des gestes de tissage, l'apprenant devient plus conscient de la structure scripturale et, par conséquent, arrive facilement à la reproduire.

4/ Les gestes d'étayage :

Comme nous l'avons déjà défini, ce concept d'étayage est central, il est l'organisateur de la co-activité enseignant/élève.

Certes, la fréquence et l'emploi des gestes d'étayage varient d'un enseignant à l'autre, mais chaque professeur apporte l'aide nécessaire à ses apprenants. En effet, nous avons constaté que les enseignants ne dosent pas leur aide de la même manière. Prenons l'exemple de l'enseignante Asmae : par son attention aiguisée, elle est arrivée à ajuster ses gestes d'étayage de manière à détecter les apprenants qui ont besoin de plus d'aide, elle n'hésite pas à arrêter le cours pour reprendre un point et le réexpliquer. Ainsi, presque tous les élèves arrivent à suivre l'explication.

Nous pouvons déduire que les gestes d'étayage doivent avoir une relation avec le degré de vigilance de l'enseignant. Autrement dit, au moment de l'écrit, l'enseignant doit être conscient des lacunes de l'élève en difficulté afin de l'aider à trouver le bout du fil. Dans cette optique, nous avons retenu un moment important de la séance de l'enseignant Ahmed : un groupe d'élèves se trouve bloqué au moment de la production écrite, l'enseignant les a accompagnés et aidés pour l'écriture de la première phrase de leur texte. Ce geste a encouragé les apprenants à produire en autonomie le reste du texte.

Nous déduisons que les gestes d'étayage aident les apprenants à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. L'étayage est donc au cœur de l'agir professoral, il impulse, régule la dynamique de ce qui se déroule en classe.

Néanmoins, nous remarquons que ces gestes d'étayage restent une qualité personnelle qui a une étroite relation avec la personnalité de l'enseignant, sa formation, son expérience et son savoir-faire.

5/ Objets de savoir et technique :

Ce concept est lié directement aux apprenants et aux résultats des quatre gestes professionnels déjà étudiés, à savoir le tissage, l'étayage, le pilotage et l'atmosphère. Si ces quatre préoccupations se sont bien réalisées pendant l'action enseignante, les apprenants arrivent à mieux assimiler, à collaborer et à résoudre la majorité des situations problèmes. Ainsi, les gestes didactiques et les gestes d'étude (les moyens et les petites méthodes cognitives efficaces et nécessaires pour résoudre des problèmes dans des contextes didactiques précis) fonctionnent de manière complémentaire. En effet, pour qu'une tâche didactique soit efficace, il est nécessaire qu'il y ait écho entre les gestes didactiques et les gestes d'étude. Nous pouvons déduire que ce concept reste relatif et qu'il dépend du style de chaque enseignant, du niveau réel des apprenants, de leur degré de motivation. Il a aussi un rapport avec la nature de la tâche à faire ou à faire-faire à l'apprenant.

Notons que ces grandes classes de préoccupations sont les éléments de cette grammaire de base de l'agir enseignant. Ce sont les outils qui permettent de comprendre les stratégies et les tactiques d'un agir professoral. Ce sont la base de l'analyse des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Ainsi, grâce aux gestes de l'étayage et du tissage, les élèves agissent et entrent en interaction avec l'enseignant. Des études didactiques réalisées dans ce sens affirment que lors des interactions, les apprenants ne réagissent pas aux gestes isolés, mais à des configurations des gestes qui traduisent un sens pour eux.

Nous pouvons conclure que les différentes postures adoptées par l'enseignant, à savoir les gestes d'étayage, de tissage et d'atmosphère, sont des techniques didactiques et pédagogiques qui varient selon la nature de la tâche et le niveau des connaissances de la classe.

Nous avons constaté lors de notre observation des actions didactiques et au moment du visionnement des séances filmées que les enseignants glissent d'une posture

à une autre, en vue d'aider les apprenants ou à les encourager à trouver les bonnes réponses. Citons l'exemple de l'enseignant qui sollicite les élèves de revenir avec leur mémoire sur une connaissance déjà étudiée, en vue de la réinvestir dans leur production écrite, ou encore quand il demande à ses apprenants de collaborer pour construire les idées d'un texte collectif en classe. Les postures varient tout au long de ce parcours et, du coup, les gestes des apprenants changent et s'adaptent à cette diversité.

Les enseignants ont dévoilé lors des entretiens effectués juste après leurs prestations que ces gestes professionnels font partie de leur personnalité. Ils ont un rapport avec leur état d'âme quotidien et avec la nature du contenu didactique à transmettre.

On a pu déduire de ces déclarations que les postures adoptées renvoient à l'identité des enseignants. Elles sont également une affaire d'engagement. Signalons que chaque enseignant essaie d'ajuster au maximum ses postures à celles des apprenants, car ces derniers disposent également d'un éventail de postures pour moduler leur engagement, à savoir les postures de refus, les postures ludiques et les postures réflexives, scolaires et dogmatiques. Une action didactique efficiente nécessite une optimisation de l'ensemble de ces postures, sans oublier que ces ajustements demandent une professionnalité réfléchie et aboutie. En outre, il existe une relation d'interdépendance entre les postures de l'enseignant et celles des apprenants.

Finalement, nous déduisons que les gestes didactiques des enseignants et les gestes d'étude concernant les élèves sont un champ de recherche à explorer davantage. C'est un chantier vaste qui demande plus de recherches didactiques, en vue de découvrir les différentes facettes de cette co-activité : enseignant/élèves.

CHAPITRE III : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

La partie empirique de notre recherche contient également l'analyse de deux questionnaires :

- le premier destiné aux enseignants du second cycle qualifiant.
- le second concerne les lycéens des établissements publics.

Ce travail de terrain vise non seulement à cueillir plus d'informations et de données, mais nous cherchons aussi, à partir des réponses obtenues, à réaliser un travail intégrant à la fois les points de vue des enseignants et des apprenants. Ainsi, nous pourrions vérifier nos hypothèses de départ concernant le rôle des interactions dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit et la relation lecture/écriture.

En outre, ces questionnaires constituent un outil pour viser un nombre significatif d'enquêtés concernés par notre recherche. Dans cette perspective, M. Grawitz (2001) caractérise ainsi le rapport entre les questions posées et les finalités de l'enquête par questionnaire : « *La question posée en fonction d'un but donné, doit susciter une réponse en relation avec le but poursuivi et traduisant fidèlement l'enquête.* »¹¹⁹

¹¹⁹ Madeleine, Grawitz. Op.cit. p. 305.

1. QUESTIONNAIRE A L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE QUALIFIANT

Le questionnaire destiné aux enseignants se compose de douze Items. Nous avons remis un nombre de cent vingt-six questionnaires aux enseignants résidant à Fès et d'autres habitants les villes de Sefrou, Taounate, Meknès, Oujda, Rabat, Errachidia et autres. Cette diversité va nous permettre d'avoir une vision globale sur la méthode didactique choisie par les enseignants pour l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écrit. À noter que les enseignants se sont montrés très coopératifs, puisque nous avons pu récupérer tous les exemplaires que nous avons distribués.

Nous avons procédé au découpage de notre questionnaire en plusieurs thèmes afin de vérifier nos hypothèses de recherche. Ainsi, nous avons réparti nos questions en trois axes importants :

- **le premier axe**: portait sur l'importance des interactions dans la transmission du savoir. Nous souhaitions connaître si les enseignants accordaient une place importante aux interactions dans leur pratique de classe. Nous avons consacré à cet axe les questions (1-2-5-8-11).

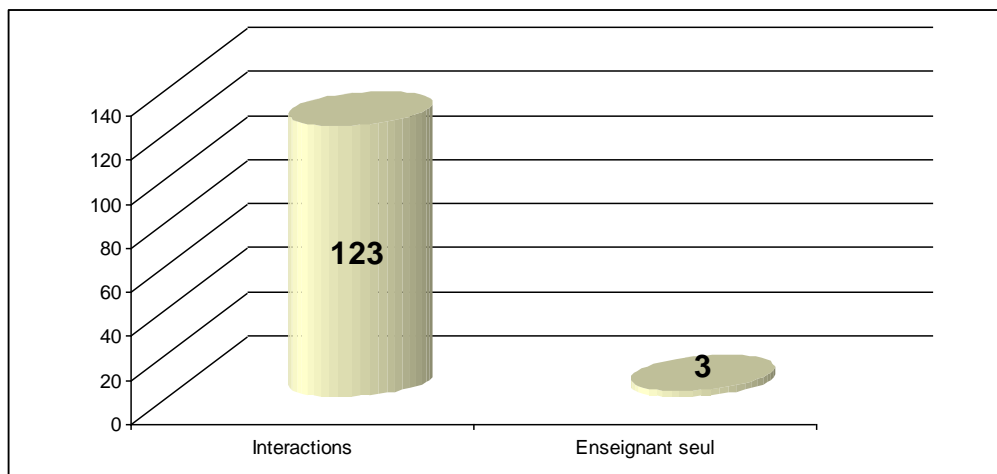
- **le deuxième axe**: traitait de la production de l'écrit et de la relation lecture-écriture. Nous avons essayé de savoir si les enseignants faisaient le lien, dans leur action enseignante, entre le contenu de l'activité de la lecture et celui de l'écrit. Nous cherchions également à connaître l'impact de la lecture sur la production des élèves en classe. Autrement dit, il s'agissait de savoir si les apprenants arriveraient à réinvestir les connaissances issues des activités de lecture en classe, dans leur production écrite. A cet effet, nous avons proposé les questions : (3-4-7-12).

- **le troisième et le dernier axe** portait sur les difficultés de l'écrit. A travers les questions ciblées dans cet axe, nous souhaitions détecter les vraies difficultés dont souffrent nos élèves marocains face à l'exercice de l'écrit ainsi que les remédiations proposées par les enseignants. C'est dans ce sens que nous avons posé les questions (9.10.6).

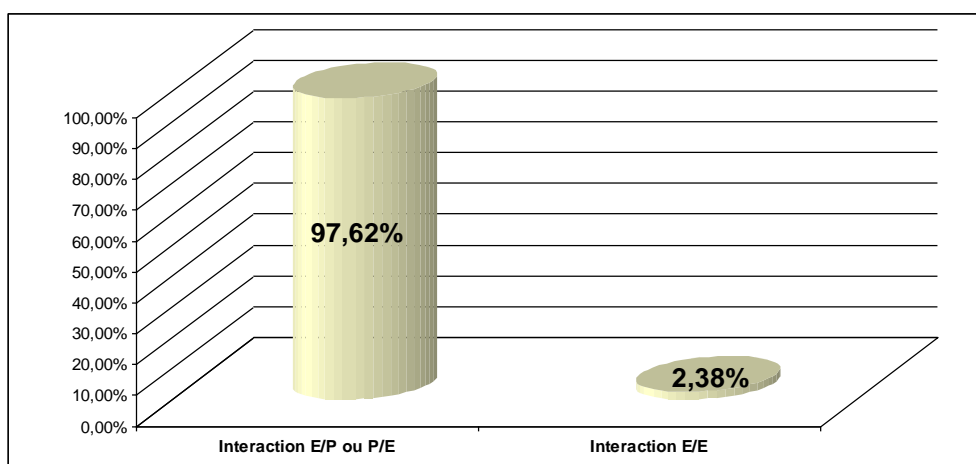
Item I :

Pour mener à bien une recherche en didactique, nous pensons qu'observer ne suffit pas, il faut pouvoir se doter de méthodes d'analyse rigoureuses. Parmi ces outils incontournables à l'enquête de terrain, nous avons choisi le questionnaire. Dans cette optique, nous avons élaboré un questionnaire s'ouvrant par une question qui porte sur les interactions, qui constituent l'un des concepts-clés de notre thèse. En effet, à travers cette question, nous cherchons à connaître la place que les enseignants accordent à l'interaction didactique dans leur transmission du savoir. D'après les résultats, il apparaît clairement que les interactions occupent une place importante, voire cruciale dans l'action des enseignants en classe (les graphes 1 ; 2).

GRAPHE 1 : Question 1 : *Préférez-vous transmettre votre savoir aux élèves par le moyen des interactions ou bien procéder seul ? Pourquoi ?*



Q1 . GRAPHE 2



A partir des résultats obtenus (voir le graphe 1), nous pouvons affirmer que la

majorité des enseignants sont très conscients du rôle important des interactions dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. En fait, ce pourcentage de 97% (voir le graphe 2) des enseignants qui approuvent cet enseignement interactif nous informe sur le type d'enseignement pratiqué dans nos classes du second cycle qualifiant.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance de cette question, nous avons jugé nécessaire de chercher une justification auprès des sujets qui ont répondu par l'affirmative d'où le deuxième volet qui est le suivant : Pourquoi ? Autrement dit, si vous êtes pour un enseignement qui se fonde sur les interactions dites pourquoi ?

Les résultats obtenus dans ce sens sont variés et assez expressifs. Il en découle clairement que la plupart des sujets interrogés sont convaincus de la réalité suivante : il n'y a pas d'enseignement sans l'implication des apprenants. En d'autres mots, cette opération nécessite la participation des élèves ; une stratégie d'encouragement et de motivation est donc nécessaire pour que ces élèves arrivent à construire eux-mêmes leurs apprentissages. Par conséquent, un enseignement efficace est celui qui privilégie les interactions comme moyen essentiel de la transmission du savoir.

Item 2 :

Quel type d'interaction domine le plus dans vos activités en classe ?

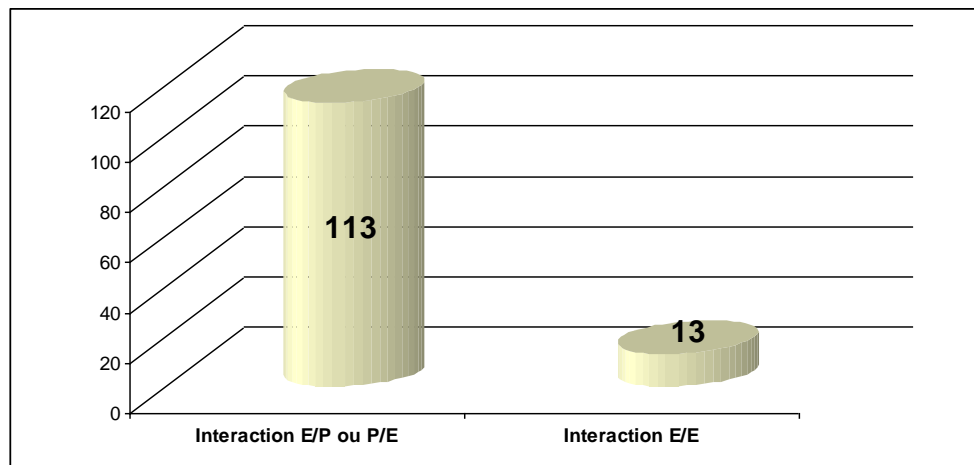
- l'interaction professeur -----> Elève ?

- l'interaction Elève -----> Elève ?

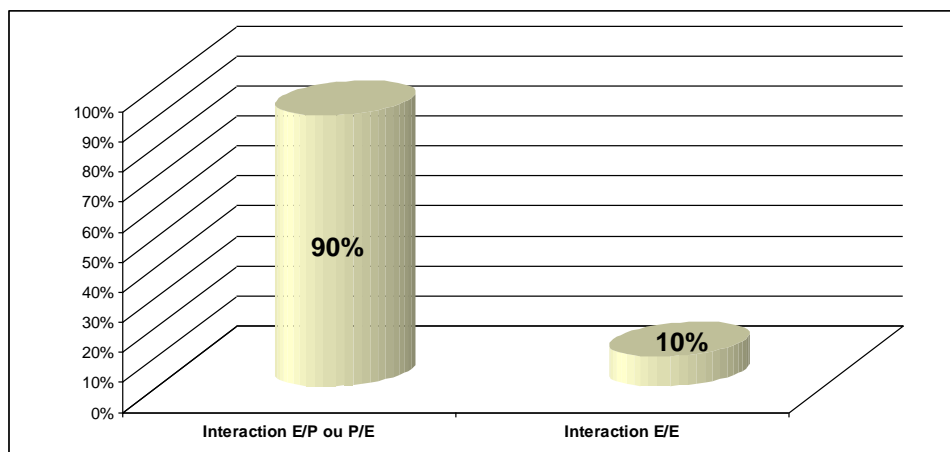
Pourquoi ?

Cette question rejoint le même thème de la première question puisque toutes les deux parlent des interactions, mais la deuxième question a une particularité bien spécifique, c'est qu'à travers elle, nous cherchons à préciser les types d'interactions qui se déroulent en classe. Nous voulons savoir si l'enseignant de langue française favorise l'interaction élève/élève et s'il est conscient de l'impact positif de ce type d'interaction sur l'évolution des élèves dans leur apprentissage de la langue.

GRAPHE 3



GRAPHE 4



Les réponses des enseignants à cette question 2 dévoile que la majorité des sujets interrogés préfèrent participer dans les interactions qui se déroulent en classe puisque 113 approuvent les interactions E/P ou P/E ; ce nombre donne un pourcentage de 90%.

Pour le « pourquoi » de cette position, nous avons obtenu presque les mêmes justifications, à savoir que les élèves doivent être guidés puisqu'ils n'ont pas un bagage linguistique suffisant pour tenir des échanges fructueux entre eux.

Les réponses apportées à la question relative à l'utilité des interactions dans la transmission du savoir montrent que les enseignants du second cycle qualifiant favorisent les interactions dans leur pratique de la classe. Ils trouvent que cette méthode interactive motive mieux les élèves. En effet, leur implication est l'un des critères majeurs de la réussite d'une leçon. Par conséquent, cette participation à la construction de leur apprentissage fait évoluer leurs compétences discussives et scripturales.

Item 3 :

Nous abordons, dans cette troisième question, un autre point de notre recherche de terrain. En effet, il est question de savoir si les enseignants du second cycle qualifiant procèdent dans leur enseignement de la langue française en respectant le découpage. C'est-à-dire s'ils font apprendre la langue comme un tout cohérent. La question est la suivante :

Pendant votre action, tenez-vous à ce que l'activité de lecture soit au service de la production de l'écrit ?

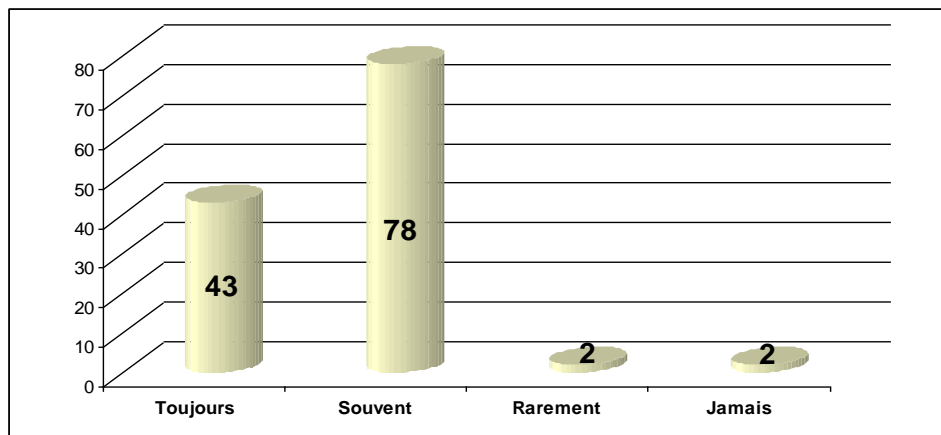
* Toujours

* Souvent

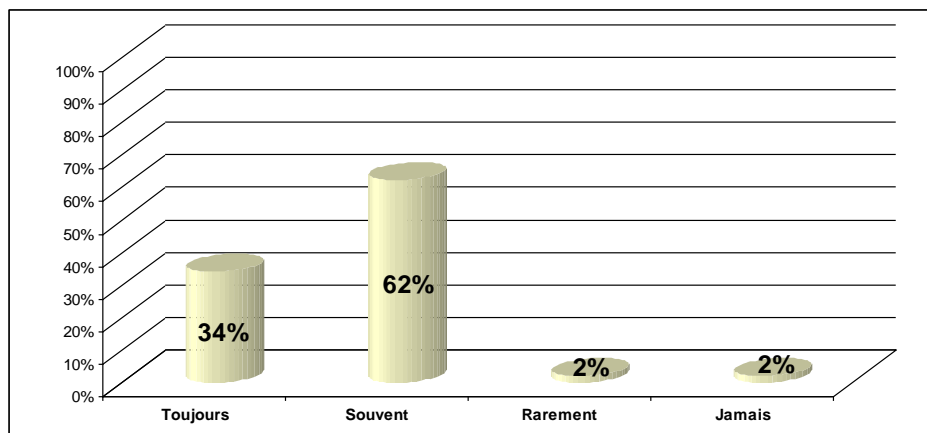
* Rarement

* Jamais

GRAPHE 5



GRAPHE 6



La tâche d'écriture est une pratique complexe. En effet, face à cette dernière, l'apprenant doit faire appel à plusieurs compétences simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, etc.

A travers cette question 3, nous ciblons le travail ou la méthode choisie par l'enseignant dans sa préparation de la séquence didactique : tient-il à ce que les textes sélectionnés répondent aux besoins des apprenants à l'écrit ? Autrement dit, nous voulons savoir si l'enseignant exploite le texte de lecture pour transmettre des connaissances et des outils qui pourront aider l'apprenant à améliorer sa compétence d'écriture.

62% des enquêtés affirment qu'ils prennent en considération ce point, puisqu'ils ont répondu que souvent l'activité de lecture est au service de la production écrite.

34% des enseignants veillent toujours à ce que le choix du texte de lecture réponde aux besoins des apprenants en production écrite. En effet, la structure d'un type de texte (narratif et argumentatif...) étudiée en lecture représente un modèle d'écriture pour l'apprenant. Ainsi, il est important que les objectifs fixés en lecture soient en adéquation avec ceux de la production écrite. En outre, ce lien entre ces deux activités lecture/écriture permet à l'apprenant de réinvestir les connaissances assimilées en lecture dans sa production écrite. Ces avis affirmatifs des enseignants concernant cette question 3 vont être confirmés par les réponses des apprenants dans le questionnaire destiné aux élèves.

Item 4 :

Pour une meilleure appropriation de l'écrit, la transmission d'une connaissance doit-elle être effectuée dans son contexte ou bien dans un énoncé indépendant ? Pourquoi ?

Enseigner la langue étrangère dans des contextes spécifiques, et dans différentes situations d'apprentissages, est très important pour les représentations que se font les élèves de cette langue.

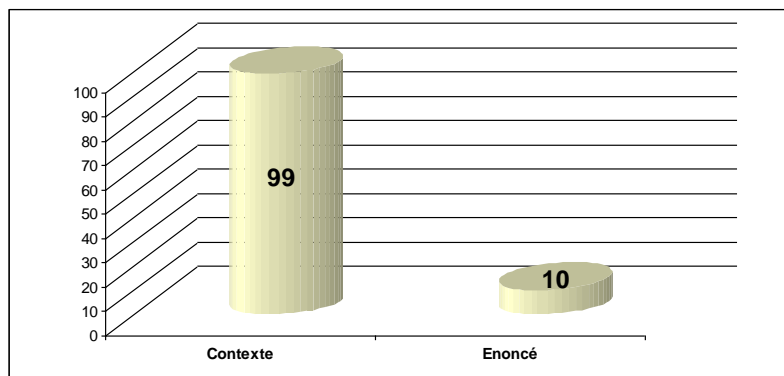
Dans cette perspective, Blanchet (2009) affirme que « *si la situation de classe est un lieu essentiel d'appropriation durable, consciente et transférable de ces*

compétences [langagières] (y compris, d'une façon spécifique, en contexte homoglotte dit « de langue seconde), les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer deviennent primordiales. »¹²⁰

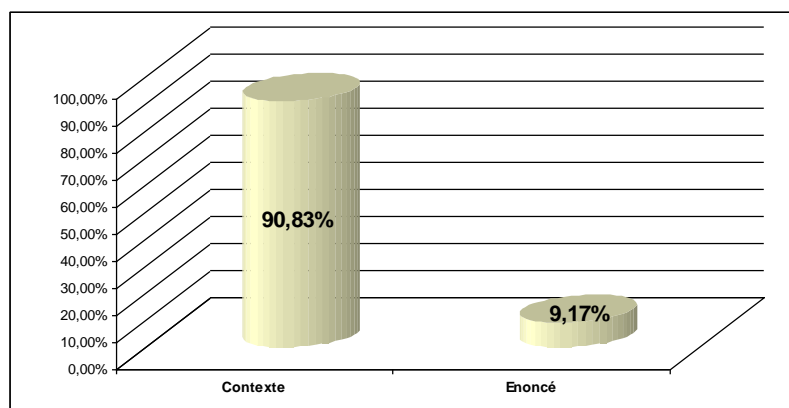
Il s'avère, d'après plusieurs recherches menées dans le champ de la didactique, que l'enseignement/apprentissage d'une langue dans différents contextes contribue à une appropriation plus facile chez les apprenants, en particulier chez les élèves allophones.

Ainsi, notre objectif est de savoir si l'enseignant du second cycle qualifiant est assez conscient de cette réalité, c'est-à-dire s'il sensibilise l'apprenant à ce côté cohérent de la langue.

GRAPHE 7



GRAPHE 8



¹²⁰ Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal), 2011. p.509.

D'après les pourcentages présentés dans les deux graphes (7-8), 90.83% des enseignants approuvent qu'il soit important d'enseigner une idée, une connaissance, concernant l'écrit dans un contexte. En effet, l'apprenant doit être averti que la production d'un texte en français demande plusieurs normes d'écriture parmi lesquelles on trouve la cohérence et la cohésion.

Pour la justification, les enseignants interrogés soulignent que « la connaissance est mieux appropriée dans son contexte », « le contexte aide à une meilleure appropriation de l'idée. »

Ainsi, nous pouvons dire que le texte de lecture représente un support efficace pour l'apprentissage des outils importants pour la production de l'écrit. En effet, en activité de lecture, l'enseignant peut s'arrêter sur des combinaisons, sur l'organisation des idées, sur l'emploi des temps et sur le ton choisi par l'auteur... Ces explications rendent l'apprenant plus sensible aux différentes structures textuelles. Cela engendre une bonne compréhension de la langue.

Item 5 :

Pendant la production collective de l'écrit (en classe), comment procédez-vous ?

- *Vous collectez les propositions des élèves et vous choisissez la plus adaptée à la consigne ?*

- *Vous collectez les propositions des élèves et leur demandez d'enrichir la plus adaptée à la consigne ?*

- *Vous préférez proposer vous-même un modèle quasi-parfait ?*

Nous ciblons à partir de cette question à savoir la méthode et la stratégie qu'adopte l'enseignant dans cet exercice de l'écrit et s'il favorise la méthode interactive. Ecoute-t-il les propositions faites par ses élèves ? Donne-t-il l'occasion aux apprenants de s'exprimer ? ou bien préfère-t-il imposer son propre travail ?

Collaboration des élèves	Prof propose son modèle
109	5
Collaboration des élèves (pourcentage)	Prof propose son modèle (pourcentage)
95.61%	4.39%

109 enseignants sont pour la collaboration des apprenants pendant l'activité de l'écrit en classe. Ce chiffre représente un pourcentage de 95.61%, ce qui nous donne une idée sur la stratégie adoptée par l'enseignant au moment de l'écrit en classe. Cette implication de l'apprenant dans la production de l'écrit en classe est très fructueuse. Elle lui permet de confronter ses idées avec celles de ses camarades. Par conséquent, si l'une de ses propositions est retenue par l'enseignant, cela l'encourage à formuler et à écrire d'autres phrases voire d'autres textes.

Donc, à partir de cette question, nous pouvons conclure que la majorité des enseignants au second cycle qualifiant sont très conscients de l'importance de la coactivité et de son impact positif sur l'assimilation de nouvelles connaissances en écrit.

Ainsi, la méthode qu'impose le modèle de l'enseignant est une manière qui relève des anciennes méthodes traditionnelles qui n'existent plus dans nos classes au Maroc. Aussi nous pouvons confirmer que les nouvelles approches en didactique sont installées dans nos espaces classes marocaines.

D'après notre enquête, à partir des résultats obtenus de ce questionnaire, nous pouvons confirmer que notre enseignement de l'écrit mené par nos enseignants marocains est en train d'intégrer globalement les nouvelles approches en didactique des langues puisque nos observations des classes ont révélé une nouvelle réalité : c'est que le rôle de l'enseignant se limite au rôle de médiateur, aussi l'élève participe vivement à la construction de son savoir. En écrit, un nombre important de phrases proposées par les apprenants sont retenues et écrites au tableau, par conséquent le texte final est produit dans sa totalité par les apprenants. Cette méthode interactive a un impact très positif non seulement sur le développement de l'apprentissage de l'écrit et l'évolution de la compétence scripturale, mais également sur le côté psychologique car l'apprenant n'a plus cette hésitation d'écrire, au contraire il a plus confiance en lui parce qu'il a acquis la méthode d'écrire un texte en langue étrangère.

Item 6 :

Cette question met l'accent sur les interactions qui se déroulent dans l'espace classe, notamment les échanges qui se passent entre élève/élève. L'objectif est de savoir

si l'enseignant donne l'occasion aux apprenants d'évaluer leurs travaux en écrit. La question est la suivante :

Demandez-vous pendant la séance de l'écrit aux élèves d'évaluer le travail de leurs camarades ? Oui / Non

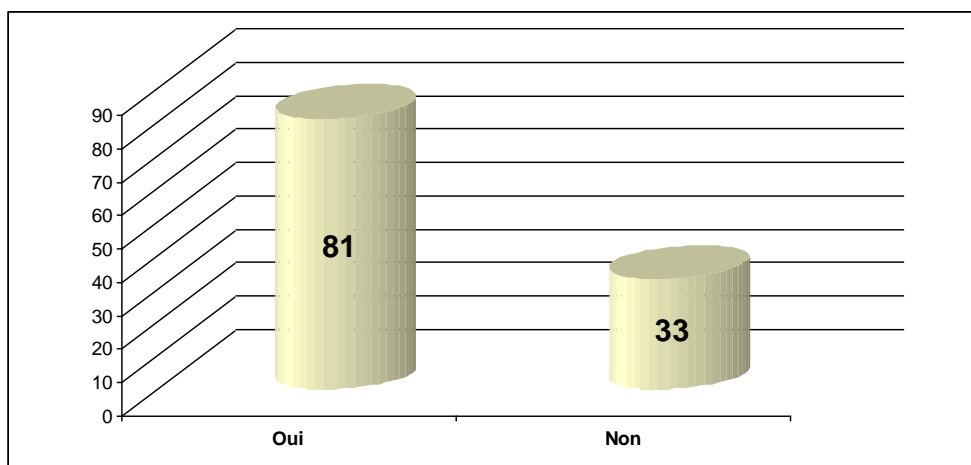
Si oui, vous leur demandez :

- d'émettre une appréciation (T. bien – bien, passable, médiocre) ;
- Evaluer le travail en fonction des consignes ;
- souligner les points forts de ce travail ;
- repérer les défaillances, les incorrections...

Pour les réponses obtenues des enseignants interrogés, nous constatons à partir du tableau ci-dessous, qu'un nombre important a répondu « oui » et qu'ils sont pour ce type d'évaluation.

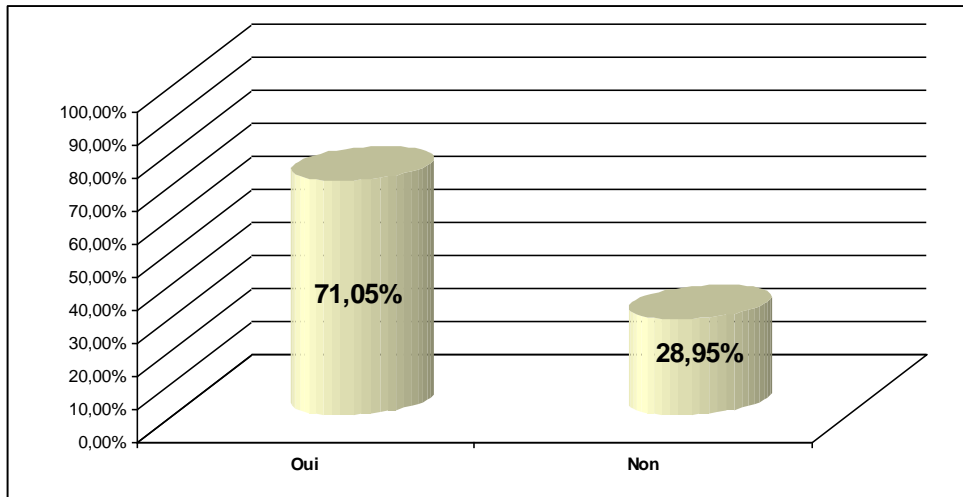
Question 6 : Tableau 1

Total des réponses	Oui	Pourcentage	Non	Pourcentage
114	81	72.05%	33	28.95%



GRAPHE 1

GRAPHE 2



A priori, nous remarquons, à partir des résultats du tableau et des deux graphes, que la quasi-totalité des enseignants approuvent l'importance de l'évaluation effectuée entre les apprenants. En effet, cette opération est d'un intérêt crucial dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit, dans la mesure où elle permet à l'apprenant non seulement de comprendre d'autres travaux écrits mais aussi de faire fonctionner tout le système cognitif en vue d'identifier, de repérer ce qui est faux et ce qui est correct, de classer et enfin d'évaluer. En outre, souligner les points forts et repérer les défaillances est une manière de tester ses propres compétences en langue et de porter des jugements qui demandent des connaissances linguistiques et un « déjà là » importants. Par conséquent, cette tâche d'évaluation organise l'esprit critique des apprenants.

Ainsi, nous constatons, à partir de ce pourcentage de 71.05%, que la majorité des enseignants au second cycle qualifiant au Maroc est consciente de l'importance de cette opération d'évaluation entre les élèves.

Item 7 :

La question 7 traite également l'axe second, qui s'intéresse à la relation qu'a l'enseignement de la lecture avec celui de la production écrite. Autrement dit, si la lecture réalisée en classe aide l'élève à améliorer sa compétence en écrit. Nous signalons que cette question est essentielle dans notre recherche. En fait, c'est à partir des réponses obtenues des enseignants qu'on pourrait répondre à notre problématique : « Dans quelle mesure les interactions didactiques en classe de FLE, en particulier celles

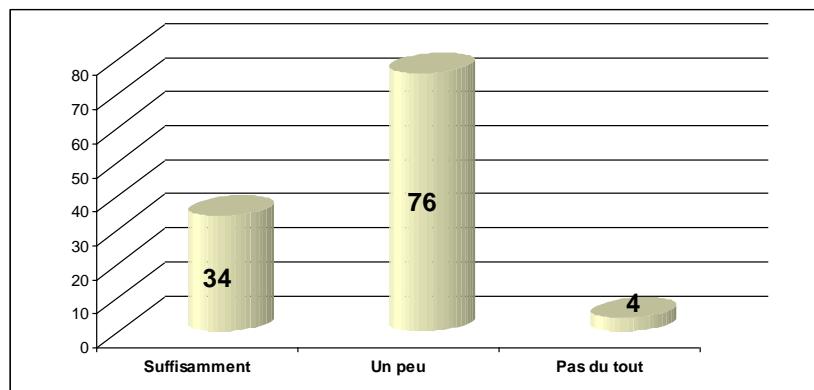
qui se déroulent en activité de lecture, favorisent-elles l'appropriation de l'écrit chez l'apprenant ?

Quels gestes professionnels, postures, méthodologies et stratégies faut-il mettre en œuvre pour une meilleure transmission et acquisition des outils didactiques permettant le développement de l'écrit chez les élèves ?

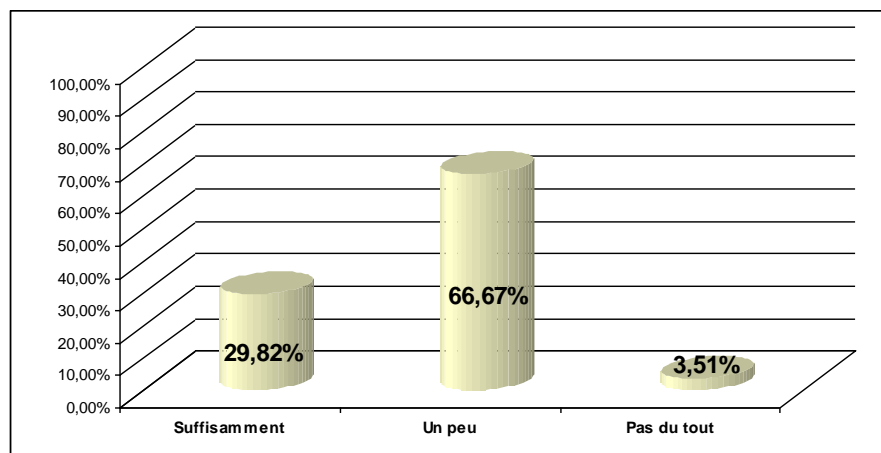
La question est la suivante : Pour vous, les élèves réinvestissent les connaissances issues de la lecture pendant leur production de l'écrit ?

- Suffisamment, un peu, pas du tout.

GRAPHE 1



GRAPHE 2



ITEM 8

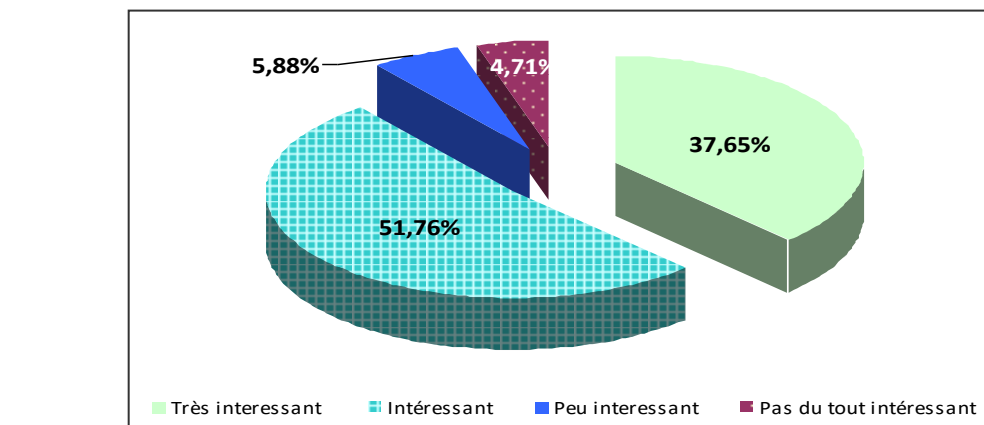
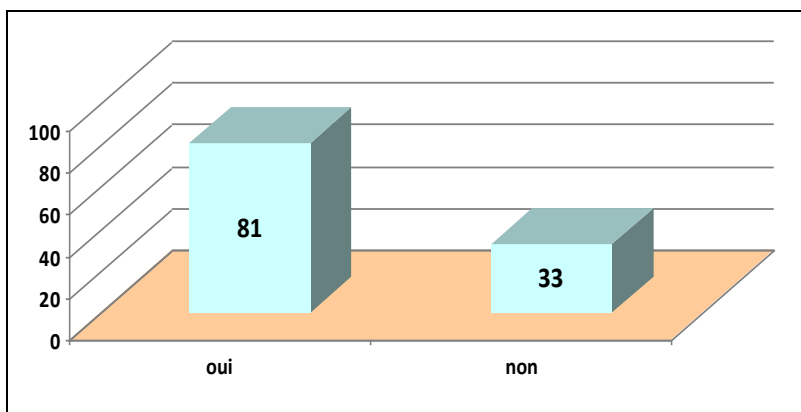
Proposez-vous des ateliers d'écriture collaborative pendant vos activités de production écrite ? Oui ? Non ?

-Trouvez-vous ce type d'activité très intéressant, intéressant, peu intéressant, pas du tout intéressant ?

Nous visons par cette question à savoir si les enseignants au second cycle qualifiant favorisent ce type de tâche au moment de l'écrit. En effet, faire travailler les apprenants en ateliers a des retombées très positives sur leur processus d'apprentissage de l'écriture. Cet « apprentissage collaboratif » est centré sur l'échange entre les apprenants, ce qui permet une interaction continue entre les sujets. La tâche essentielle est la production d'un texte collectif.

Dans cette perspective, Bucheton affirme que « *le rôle de l'enseignant est de créer une situation de classe comme communauté sociale, où les scripteurs se conçoivent comme partenaires, ainsi que l'environnement dont ils ont besoin pour s'engager avec confiance et dans une attitude coopérative dans l'écriture, dans « un espace hors menace*¹²¹ ».

Graphe 1



Graphe 2

¹²¹ Bucheton. Op.cit. p. 154.

Pour cette question, nous avons obtenus 114 réponses, dont 80 des sujets interrogés ont répondu « oui » pour le travail en ateliers, ce qui représente un pourcentage de 71,05%, ce qui nous permet de confirmer que les enseignants du second cycle qualifiant sont conscients de l'importance de ce type d'apprentissage et de son impact très positif sur l'apprentissage de l'écrit. En effet, le travail en atelier, qui est souvent dirigé par un enseignant, fait progresser aussi bien les apprenants que les enseignants : Tout d'abord ce type d'espace limité et partagé à six ou sept personnes impose un dialogue didactique bien précis de la part de l'enseignant et un accompagnement de qualité pour chaque élève. De plus, cette atmosphère spéciale et collaborative crée des postures (enseignants et élèves) entraînant une dynamique efficiente dans les ateliers.

Les apprenants se lancent dans leur tâche d'écriture en s'échangeant des mots, des idées et des phrases dans une certaine autonomie mais surveillée par le regard et les interventions de l'enseignant. Ainsi, les apprenants se sentent échapper au pouvoir et à l'intimidation de l'enseignant et même à ceux de leurs pairs, autrement ils se sentent plus en confiance.

Pour le deuxième volet de cette même question, qui porte sur un jugement que peut porter l'enseignant sur ce type d'activité et s'il s'agit d'un travail très intéressant, intéressant, peu intéressant ou pas du tout intéressant, 44 interrogés approuvent l'intérêt du travail collaboratif, par contre seulement 4 enseignants pensent que cette activité n'est pas du tout intéressante.

Ce résultat implique que ce mode de fonctionnement est pratiqué par la majorité des enseignants au second cycle qualifiant. Ainsi, nous pouvons conclure que le travail en groupe est très important dans une classe de FLE, dans la mesure où ce type d'activité est favorisé par la pédagogie du projet. En outre, c'est une stratégie efficace présentant plusieurs avantages.

Nous citons l'essentiel : Ce travail en atelier augmente l'interaction entre les apprenants.

- Les apprenants sont plus motivés et actifs ;

- Cette technique de travailler l'écriture permet à l'apprenant de dépasser le blocage lié au manque d'idées ;

- Pour l'enseignant, c'est le moment où il peut détecter les lacunes de ses élèves et porter par la suite des remédiations.

ITEM 9

Questions : Quelles sont les difficultés majeures que rencontrent vos élèves au moment de l'écrit, voulez-vous les classer du plus fréquent au moins fréquent :

1/ Compréhension de consigne ;

2/ Idées pertinentes ;

3/ Choix et richesse du lexique ;

4/ Formation des phrases ;

5/ Cohérence de la production ;

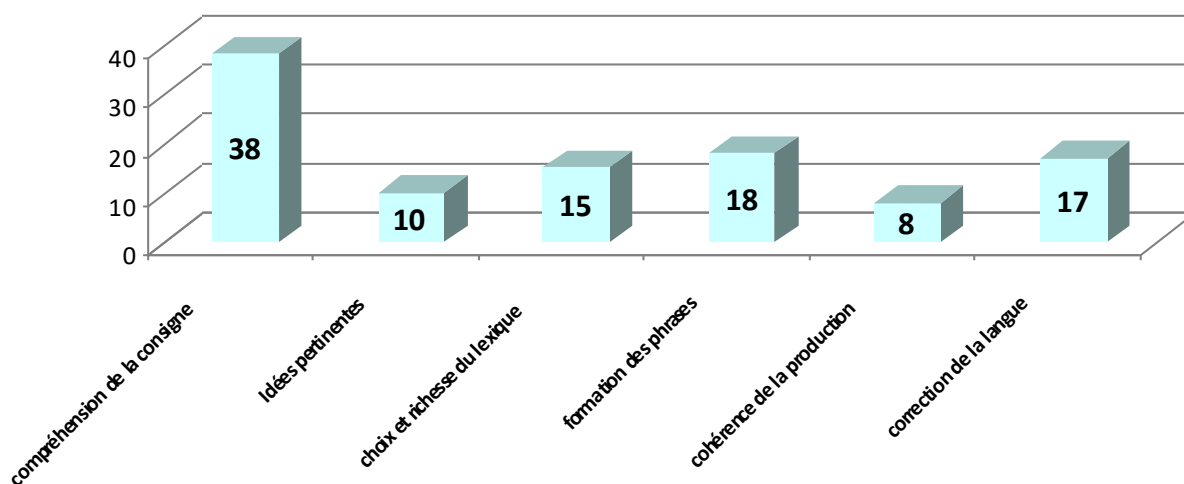
6/ Correction de la langue : (Orthographe, conjugaison, grammaire).

Nous visons, à partir de cette question, à cerner, à partir des réponses des enseignants, les difficultés réelles des apprenants du second cycle qualifiant au moment de la production écrite, notamment les plus fréquentes et qui contribuent parfois au blocage des élèves lors de l'écrit. En effet, apprendre à écrire implique la maîtrise d'un certain nombre de règles liées à la construction d'un texte. Certes, un élève du lycée est confronté aux différentes sortes d'énoncés, comme il est invité à produire fréquemment et de manière individuelle à partir d'une consigne. Cependant, le problème qui se pose est pourquoi la majorité des apprenants restent-ils incapables de produire des textes d'assez bonne qualité ? Pourquoi ont-ils toujours des difficultés pour surmonter cette tâche ?

Tableau 1

Compréhension	Idées pertinentes	Richesse lexique	Forme phrases	Cohérence	Correction
38	10	15	18	8	17

Graphe 1



En examinant les résultats obtenus des enseignants, nous constatons qu'un nombre important des interrogés 38 affirment que ce phénomène s'explique par la difficulté que rencontrent les apprenants pour comprendre la consigne. On peut conclure que l'apprenant n'a pas assez de connaissances linguistiques lui permettant de comprendre une consigne. Comme nous savons tous, la compréhension de la consigne est primordiale. Une bonne compréhension de la consigne contribue à la production d'un texte adéquat à ce qui est demandé à l'élève. Dans cette perspective, un enseignant vigilant est celui qui propose une consigne d'écriture correspondant au niveau réel de ses élèves.

Notons d'autres difficultés aussi graves telles : la correction de la langue, autrement dit les apprenants trouvent beaucoup de problèmes en orthographe, grammaire et conjugaison, signalons que ce sont les outils de la langue les plus essentiels pour produire un texte en langue française. Par conséquent, pour remédier à ce problème, les enseignants sont appelés à faire des mises à niveau à leurs élèves avant de leur demander de produire un écrit.

Ainsi, les objectifs et les activités doivent devenir une priorité dans la classe de langue. Les enseignants devraient se préoccuper des apprenants en les invitant à réaliser des tâches plus motivantes adaptées à leur niveau réel. Le processus d'écriture nécessite un apprentissage par étapes. En effet, il est important de demander aux apprenants de

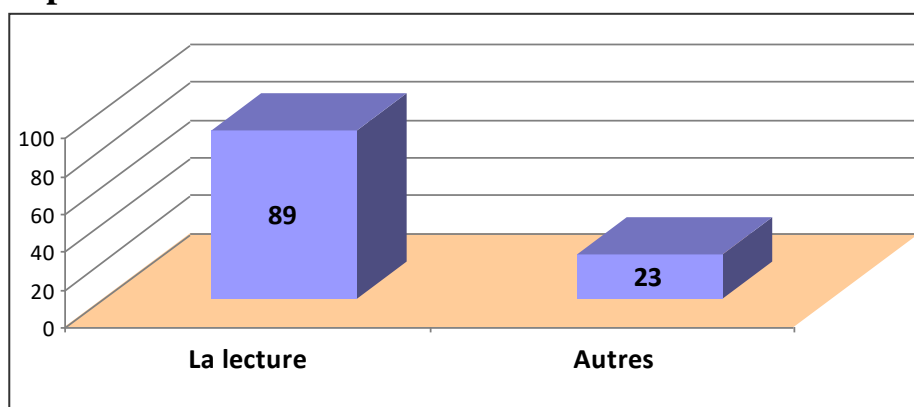
produire, dans un premier temps, des phrases simples et correctes ; ensuite, de composer de petits paragraphes et enfin produire des textes. Pour cela, un enseignant doit se doter de beaucoup de patience pour pouvoir arriver à un résultat satisfaisant.

ITEM 10

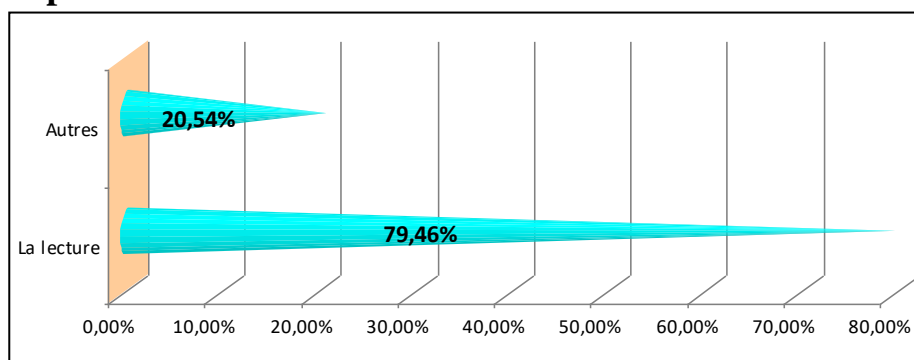
Questions : D'après votre expérience, qu'est-ce qui pourrait améliorer l'écrit chez l'élève ?

Nous cherchons, à partir de cette question, à obtenir le maximum d'avis des enseignants concernant les moyens permettant le développement de la compétence de l'écrit chez les apprenants du second cycle qualifiant, à savoir les techniques, les méthodes et les stratégies les plus efficaces pour aider les élèves à devenir des scripteurs habiles.

Grappe 1



Grappe 2



89% des enseignants affirment que la lecture en classe ou hors classe est le moyen le plus efficace qui pourrait améliorer le niveau des élèves en écrit. Le pourcentage de 79,46% montre que la lecture est le pilier primordial de l'écriture.

Aussi, est-il toujours nécessaire que les enseignants sensibilisent les apprenants à prendre conscience des interactions lecture- écriture. En effet, les nouveaux mots et les nouvelles expressions... proviennent de la lecture. Le texte écrit représente non seulement un support visuel et concret de la langue écrite, mais il est un ensemble de combinaisons des outils linguistiques qui donnent lieu à l'apprenant de réfléchir sur la structure du texte. Ainsi, il devient peu à peu conscient du fonctionnement de la langue, ce qui l'aide à s'approprier de nouvelles connaissances concernant sa propre compétence à l'écrit.

ITEM 11

Dominique Bucheton définit la tâche de l'écriture comme suit : « *Ecrire : une tâche complexe qui conjugue des savoirs enseignés et d'autres qui le sont moins*¹²² ».

D'après cette définition, nous pouvons conclure que l'écriture est un exercice difficile qui demande à l'apprenant une réflexion très sérieuse pour pouvoir accomplir cette tâche. C'est aussi un processus psychique qui implique les expériences personnelles, les représentations sociales, les compétences langagières et l'imagination de l'élève. En effet, ces opérations cognitives s'effectuent simultanément au moment de l'écriture, autrement dit seul un scripteur habile réussit cette tâche complexe.

Ainsi, nous avons constaté, lors de nos visites dans les classes, qu'un nombre important est passif pendant le moment de la production écrite. Soit ils se trouvent bloqués, incapables de trouver le lexique adéquat, ou des idées pour s'exprimer, ou encore ils n'arrivent pas à comprendre la consigne. Par conséquent, ils préfèrent ne pas collaborer.

Dans cette perspective, nous avons posé cette question aux enseignants pour savoir s'il y a des remédiations à ce type de situation. En d'autres termes, si les enseignants cherchent à faire sortir les élèves de cette situation de blocage. La question est la suivante.

-Employez-vous des moyens (méthodes, outils pédagogiques...) spécifiques pour motiver davantage vos élèves ?

Si oui, lesquels ?

¹²² Ibid.

A partir de cette question, nous voulons savoir également si les enseignants cherchent à motiver leurs élèves en leur proposant de faire autrement cet exercice délicat. Par exemple, leur proposer une écriture collaborative qui repose sur la dynamique interactive des échanges entre les élèves, cette interaction élève-élève est plus motivante ; ou bien s'ils leur donnent l'occasion de faire des écritures créatives. L'élève aime ce type d'écriture car il se sent plus libre...

92 de l'ensemble des enseignants interrogés, ce qui correspond à 76%, ont répondu « oui ». C'est-à-dire qu'ils cherchent à motiver leurs élèves par d'autres moyens pédagogiques pour les inciter à produire. Ce résultat est très important dans la mesure où il nous donne une idée sur l'intention des enseignants qui réfléchissent à créer d'autres atmosphères pour encourager les apprenants à assimiler de nouvelles techniques de produire en langue étrangère.

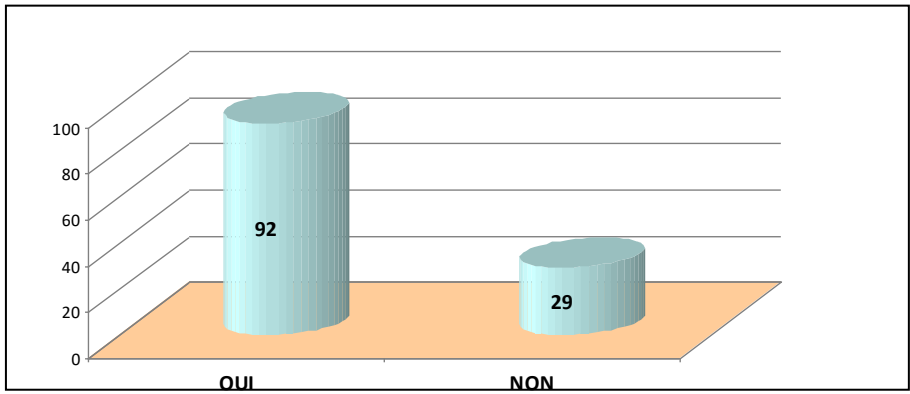
Parmi les moyens proposés par les enseignants pour motiver leurs élèves, nous trouvons le moyen de l'audio-visuel.

Certes, c'est un moyen très captivant, grâce à la projection qui représente un support visuel attrayant, les élèves sont plus motivés car cette situation les fait sortir d'une routine habituelle de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit.

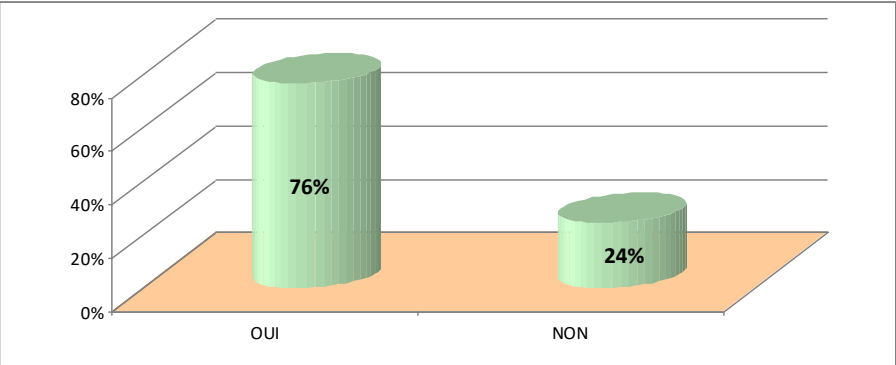
D'autres enseignants suggèrent des activités ludiques. Nous trouvons que cette manière de motiver les apprenants est très intéressante. Nous savons tous que nos adolescents sont très attirés par les jeux, le jeu est une méthode d'enseignement très encouragée par les nouvelles méthodes en didactique des langues. En effet, il s'agit d'apprendre tout en s'amusant.

Ainsi, nous pouvons conclure que les moyens utilisés pour motiver les élèves à produire, à savoir l'audio-visuel ou les activités ludiques, sont intéressants et peuvent effectivement non seulement motiver les élèves à produire en langue française, mais à aimer l'écriture en langue étrangère.

Graphe 1



Graphe 2



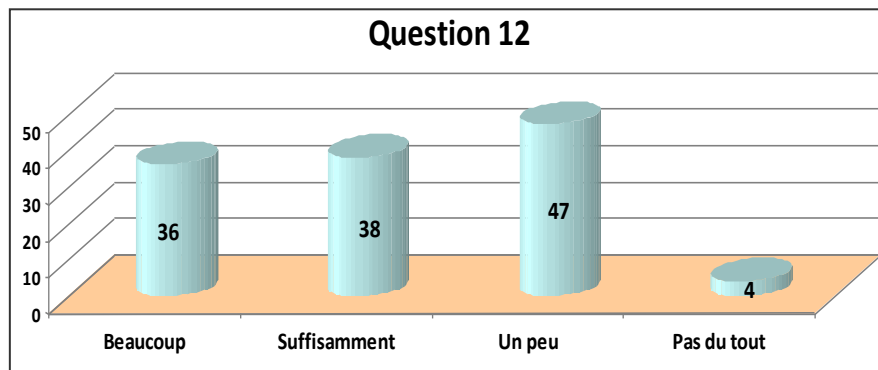
ITEM 12

Croyez-vous que les séances de lecture en classe aident les élèves à mieux produire les différents types de textes ?

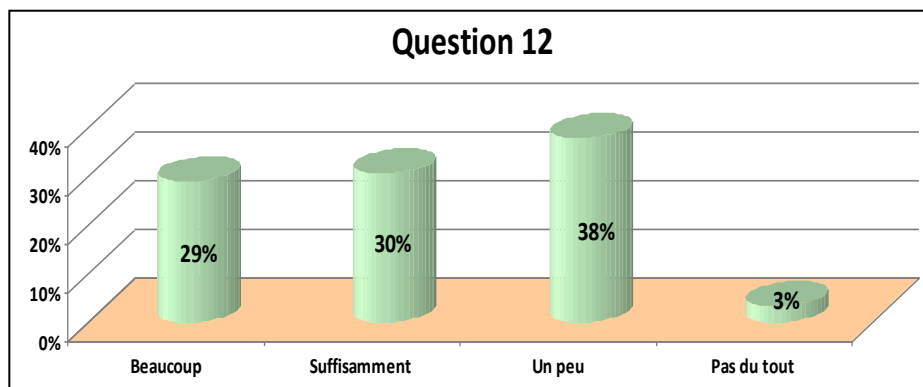
- Beaucoup ;
- Suffisamment ;
- Un peu ;
- Pas du tout.

Cette dernière question est très importante dans notre questionnaire adressé aux enseignants. En effet, elle est d'un grand intérêt dans notre problématique, puisque nous cherchons, à travers ce modeste travail, à souligner l'impact des contenus didactiques enseignés dans les séances de lecture sur l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants. Nous visons aussi le degré de réinvestissement des connaissances issues des activités de lecture dans les productions écrites des élèves.

Graphe 1



Graphe 2



Ce phénomène va être bien analysé dans les copies des élèves où nous allons essayer de concrétiser ce passage des nouvelles connaissances provenant de la lecture dans les textes produits par les élèves.

Un nombre important des enseignants croient que la lecture en classe améliore le niveau des élèves en écriture, puisque 29% ont répondu « beaucoup » et 30% ont affirmé que la lecture en classe aide « suffisamment » les élèves pour produire un texte en langue française.

Par contre, seulement 4% pensent que les séances de lecture n'ont aucun impact sur la production écrite des élèves.

Ainsi, nous pouvons dire que la lecture en classe, mené par un enseignant, joue un rôle important dans le développement du processus d'enseignement, apprentissage de l'écriture au second cycle qualifiant.

Nous confirmerons encore cette réalité en analysant les copies des élèves, écrites juste après des séances de lecture. En effet, nous avons assisté à deux séances réalisées par un même enseignant, le premier cours est consacré à la lecture et la deuxième activité est réservée à la production écrite.

2. QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES APPRENANTS

Nous analyserons dans cette partie les réponses des élèves (lycéens) au questionnaire concernant « le rapport de la lecture à l'écriture ». Autrement dit, nous cherchons à savoir si les apprenants aiment écrire et lire en langue française, s'ils entretiennent une relation positive ou négative avec ces actes de lecture et d'écriture. À travers ces questions et les réponses obtenues, nous visons à dévoiler les difficultés réelles des élèves en matière de français langue étrangère. Ce questionnaire donne aux apprenants l'occasion de suggérer des solutions à une telle situation. Nous avons réparti ce questionnaire en trois axes principaux.

Signalons que leur sens fait écho aux axes du premier questionnaire adressé aux enseignants. Notre objectif est de comparer les différents avis, en vue d'obtenir des réponses fiables qui pourront valider ou non notre problématique et hypothèses de départ.

* **Le premier axe : le rapport qu'a l'élève avec la lecture et l'écriture**

Cet axe contient deux questions 1 et 2. Nous avons jugé utile de savoir le type de relation que les apprenants du second cycle qualifiant entretiennent avec la lecture et l'écriture en langue française. Leur position vis-à-vis de ces deux actes est importante pour la suite de notre questionnaire, en particulier, et pour notre travail en général.

* **Le deuxième axe : l'impact des séances de lecture sur le niveau des élèves en écriture.**

Nous avons focalisé notre intérêt sur l'impact des contenus didactiques des séances de la lecture en classe sur le niveau des élèves en production écrite, ainsi que le rôle que jouent les interactions verbales dans l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous visons également à découvrir si les élèves parviennent à mettre en écho ou en relation les deux contenus didactiques : celui de la lecture et celui de l'écriture. En effet, cette relation entre la lecture et l'écriture est l'une des voies pour mieux comprendre les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite.

Notre souci majeur, qui nous a incité à mener cette recherche, c'est : **comment la lecture en classe permet-elle aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs qu'ils vont réinvestir lors de la situation scripturale ? Par conséquent se construire une compétence à l'écrit ?**

*** Le troisième axe : nous abordons les difficultés que rencontrent les apprenants face au processus d'écriture en classe**

Nous cherchons, à travers les réponses des élèves aux questions posées, à cerner les vraies difficultés des élèves en situation scripturale. En effet, lors de notre visite des classes, nous avons constaté qu'un nombre important des élèves se trouvent bloqués au moment de la production écrite. Cette réalité exige non seulement le changement des méthodes didactiques de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire qualifiant, mais aussi un sérieux accompagnement lors de la production écrite des élèves. Un autre point également souligné pendant notre observation des classes : est le phénomène d'hétérogénéité des classes. Face à cette situation, l'enseignant doit fournir plus d'efforts pour que sa transmission du savoir réponde à l'attente de tous ses élèves. Ainsi, il doit employer un répertoire didactique très varié et des postures professionnelles plus ajustées. Par conséquent, cette technique lui permettra de mieux transmettre les nouvelles connaissances en écrit.

Dans cette optique, des recherches récentes se sont focalisées sur l'analyse des situations d'écriture qui se déroulent en classe sur les actions enseignantes et les interactions échangées entre enseignant/élève et élève/élève.

Notre travail a le même objectif puisqu'il s'appuie sur les mêmes données d'analyse. Ainsi, nous centrerons notre étude sur les interactions, en vue, d'analyser les différentes stratégies d'enseignement-apprentissage adoptée en situation de l'écrit. Nous nous appuyons aussi sur les recherches actuelles liées à l'analyse de l'agir professoral (F. Cicurel) dans l'objectif d'évaluer les méthodes didactiques mises en œuvre et leur impact sur l'acquisition et l'appropriation des éléments fondamentaux de l'écriture en langue étrangère.

Item n° 1 :

Aimez-vous lire des livres écrits en langue française ?

Nous avons jugé judicieux de commencer notre questionnaire adressé aux apprenants par ce type de question dans l'objectif de savoir s'ils sont motivés par la lecture en langue étrangère ou non. Cette question est essentielle dans la mesure où nous pourrions savoir à partir des réponses obtenues le genre de relation que les élèves entretiennent avec la lecture en langue française. S'agit-il d'un rapport positif ou négatif ?

En effet, notre souci majeur est d'avoir une vision globale sur la position des apprenants du secondaire qualifiant vis-à-vis de la lecture en langue étrangère.

Nous savons tous que l'acte de lire et de comprendre un texte dans une langue étrangère suppose la mobilisation de nombreuses compétences.

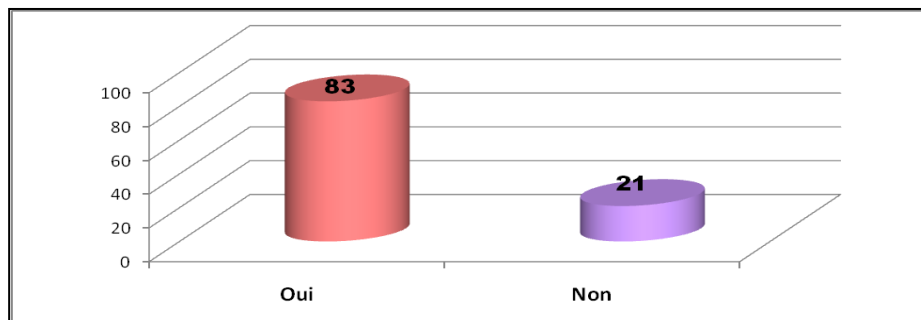
Dans ce sens, Roland Goignoux chercheur de l'UFM de Clermont Ferrand les identifie ainsi :

- Des compétences cognitives générales (mémoire, attention, raisonnement...);
- Des compétences cognitives spécifiques à identifier les mots écrits, car une identification insuffisante a des répercussions immédiates sur la compréhension ;
- Des compétences linguistiques (syntaxe, lexique) ;
- Des compétences textuelles (cohérence textuelle) ;
- Des compétences stratégiques – l'autorégulation de l'activité de lecture.

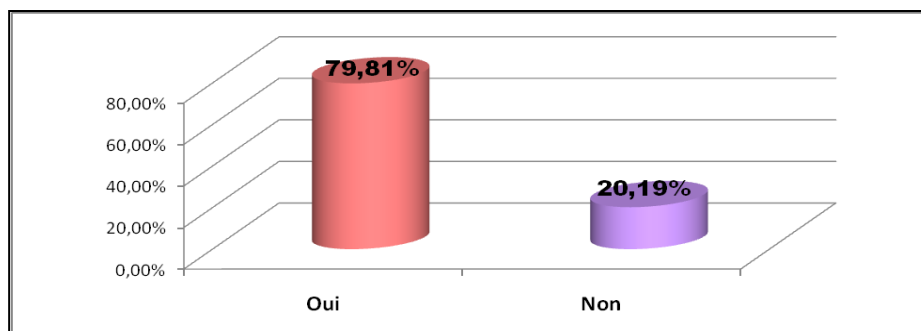
Ainsi, pour lire et comprendre un texte, « *tout lecteur doit identifier les mots écrits, comprendre la signification des groupes de mots, des phrases et ensemble de phrases (en reliant entre elles les informations portées par ces unités) et construire une représentation mentale du texte (correspondant à celle souhaitée par l'auteur).* ¹²³»

¹²³ Roland Goignoux. Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. Paris. Repères, n° 35, 2007. P. 45.

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



En dépit des difficultés imposées par l'acte de lire, la plupart des élèves (79.8%) ont répondu « oui », c'est-à-dire qu'ils aiment lire des livres écrits en langue française. Dans ce cas, nous pensons que les parents et les enseignants doivent encourager ces jeunes à lire davantage car la lecture n'est pas seulement un instrument de loisirs mais aide aussi à la construction de la personnalité. En outre, elle fait éveiller chez l'apprenant un esprit critique.¹²⁴

A partir de ce pourcentage, nous pouvons dire que les élèves du secondaire ont un intérêt pour la lecture.

¹²⁴ Roland Goignoux, *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* », avec Bautier E., *Revue française de pédagogie*, n° 148, 2004, pp. 89-100.

Item n° 2 :

Cochez la case qui vous correspond le mieux :

J'aime écrire en langue française

Je n'aime pas écrire en français

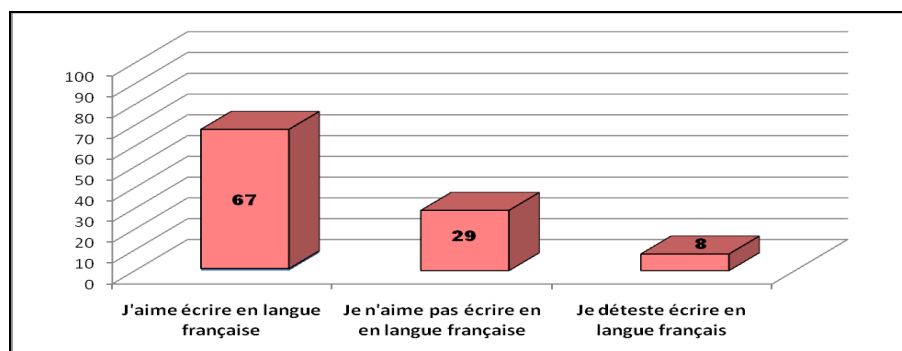
Je déteste écrire en français

D'après Dominique Bucheton : « *écrire relève d'un processus de résolution de problèmes complexes : celui qui écrit doit gérer à la fois l'émergence des idées, leur développement, leur pertinence, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe, le genre du texte, l'orthographe, la mise en page, la question du destinataire, etc.*¹²⁵ »

En dépit de ces contraintes exigées par l'acte d'écriture, 64,42% des apprenants interrogés sur cette question ont répondu qu'ils aiment écrire en FLE. Face à ce résultat surprenant, nous nous trouvons en pleine contradiction avec la situation réelle au moment de l'écriture en classe, où il apparaît clair que la majorité des élèves du secondaire qualifiant ont des difficultés scripturales très sérieuses. Ils ignorent largement la manière dont le processus rédactionnel doit être géré.

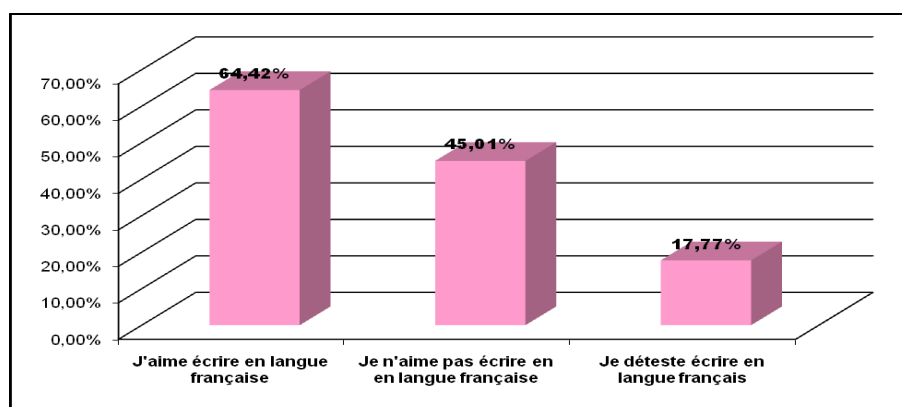
Néanmoins, nous pouvons y émettre quelques hypothèses pour essayer de comprendre cette contradiction : peut-être aiment-ils écrire sans les contraintes soulignées par l'institution ? Autrement dit, ils préfèrent des écritures créatives plus libres qui leur permettent de donner libre cours à leur imagination, à leurs fantasmes.

GRAPHE 1 :



¹²⁵ Bucheton. Op.cit. p134.

GRAPHE 2 :



Un second pourcentage de 45,10% des sujets interrogés, sur la même question, ont répondu qu'ils n'aiment pas écrire en langue française. Ce refus de s'exprimer en écrit en langue étrangère provient des difficultés importantes qui bloquent ces apprenants à accomplir cette tâche. Notamment, des difficultés d'ordre linguistique « orthographique ». Lors de notre observation des classes, nous avons constaté que la plupart des élèves du secondaire qualifiant ont un problème sérieux de vocabulaire. L'enseignant peut remédier à ce problème par le biais des activités ludiques (mots croisés) pour l'encouragement à la lecture sous toutes ses formes (scolaires, extrascolaires)¹²⁶.

Item n° 3 :

Pourquoi faites-vous la lecture en classe ?

- Pour apprendre la prononciation
- Pour comprendre le sens d'un texte
- Pour avoir un modèle d'écriture
- Pour apprendre à reproduire le même type de texte

L'intérêt premier de poser cette question est de savoir si l'apprenant est conscient des objectifs réels de la lecture effectuée en classe. En effet, le texte étudié en

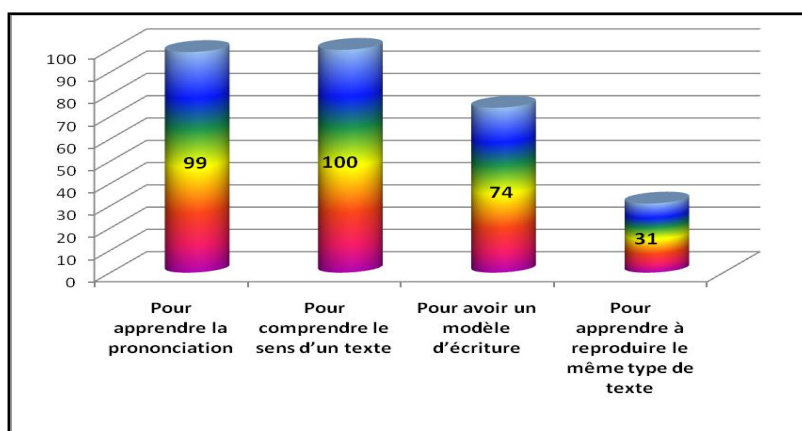
¹²⁶ Bucheton. Op.cit. La quatrième de couverture.

classe est considéré comme un support visuel présentant la structure de différents types et genres de textes. C'est aussi un moyen pour étudier la langue dans sa globalité.

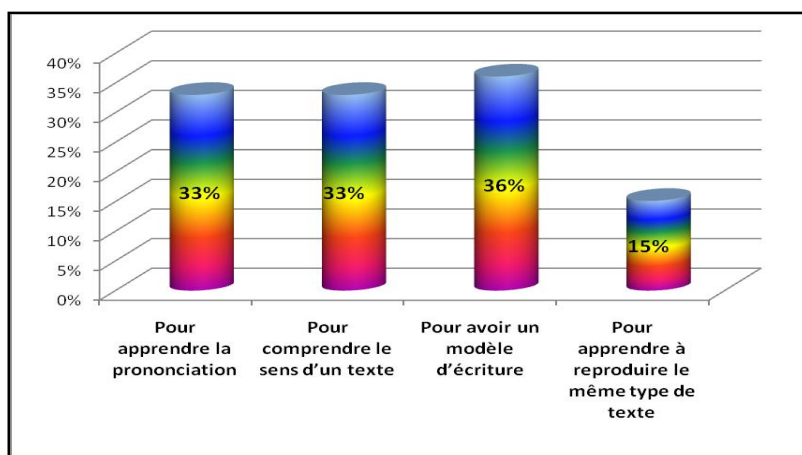
Nous avons obtenu les résultats suivants :

- Pour apprendre la prononciation : **33%**.
- Pour comprendre le sens d'un texte : **33%**.
- Pour avoir un modèle d'écriture : **24%**.
- Pour apprendre à reproduire le même type de texte : **10%**

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



A partir de ces résultats, nous remarquons que l'objectif d'apprentissage de la lecture a une seule fonction : la compréhension du texte. Nous pouvons conclure que c'est une activité qui possède plusieurs objectifs à savoir : l'apprentissage de la prononciation, de la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

En effet, les moyens linguistiques lors des activités de lecture en classe sont autant d'objets d'étude dont l'apprenant aura besoin pour se forger des compétences aussi bien à l'oral (prononciation, communiquer) qu'à l'écrit, et autant en réception (compréhension) qu'en production écrite.

Item n° 4 :

En séance de lecture, aimez-vous participer à la construction du sens du texte, ou bien préférez-vous que le professeur explique seul le texte ?

Nous partons, pour poser cette question, du principe selon lequel le rapport reliant l'enseignant et l'apprenant fait partie intégrante d'un acte de communication au sens interactif. En effet, l'approche interactive a créé un bouleversement entre ce qui se faisait jadis : où la communication devait être unilatérale, où l'enseignant était considéré comme le détenteur absolu des savoirs et l'apprenant un sujet passif qui subit le processus de l'apprentissage sans agir ni réagir.

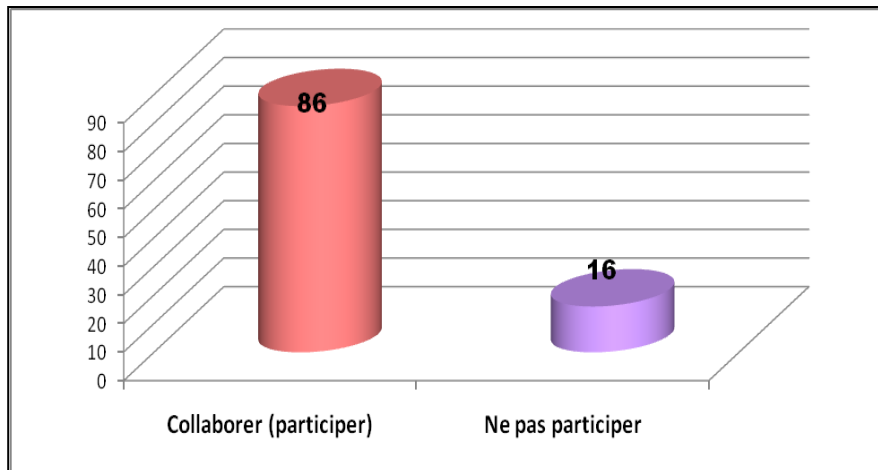
L'approche interactive en didactique veut ainsi renverser ce « dogmatisme », en vue d'améliorer le gain cognitif des apprenants. Dans cette optique, B. Ollivier affirme que l'approche interactive permet à l'élève « *de trouver, de présenter, de disposer et de dire sa pensée...* ». Autrement dit, l'enseignement interactif est centré sur l'apprenant, l'un de ses objectifs majeurs est d'inciter l'élève à la construction et l'appropriation de son savoir et de son savoir-faire.¹²⁷

L'objectif essentiel de cette question est de savoir si l'élève est conscient des avantages des interactions didactiques qui se produisent au milieu de la classe. D'après les résultats obtenus, 82,69% approuvent cette méthode interactive et veulent collaborer pour construire eux-mêmes leur savoir. (Le sens du texte proposé par l'enseignant en activité de lecture). Ainsi, nous pouvons confirmer que les apprenants du secondaire qualifiant préfèrent la méthode interactive, il revient à l'enseignant de l'appliquer, en provoquant de façon méthodique les réactions de ses interlocuteurs, en vue de les amener à participer et construire eux-mêmes leurs nouvelles connaissances. Ceci rejoint l'apprentissage intitulé constructivisme prôné par Lev Vygotski¹²⁸.

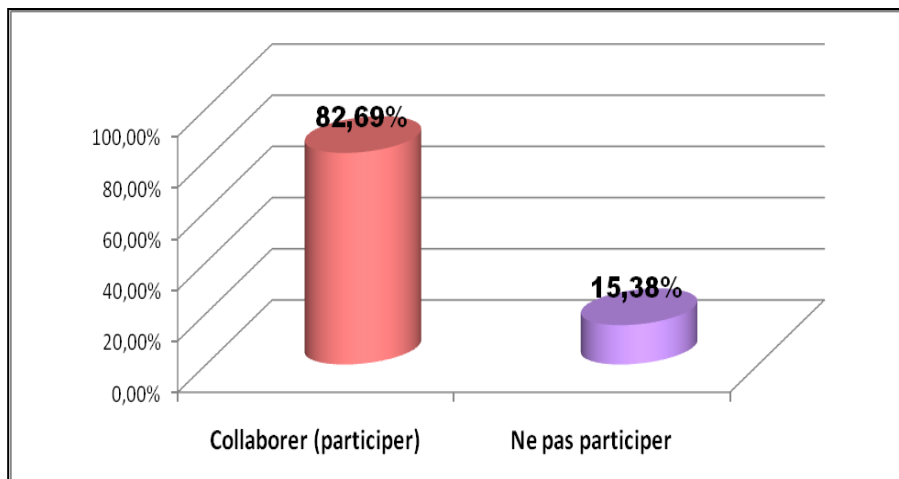
¹²⁷ B. Ollivier, *communiquer pour enseigner*. Paris, Hachette, 1992.p. 128

¹²⁸ L.S Vygotski. *Pensées et langage*. Paris, Editions sociales. 1985

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



Item n° 5 :

En participant en classe, cela vous aide à :

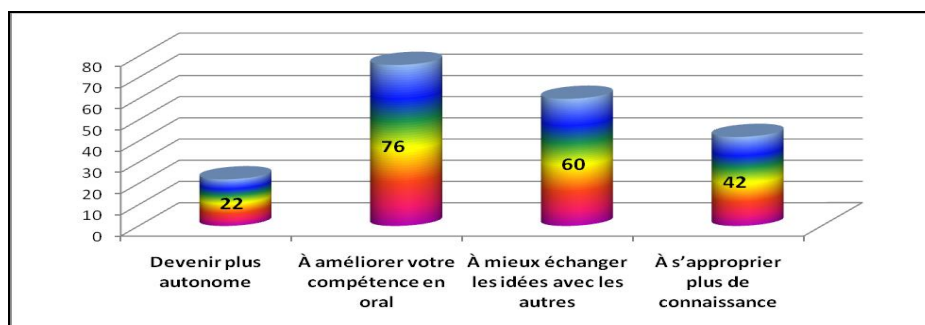
- *Devenir plus autonome ?*
- *A améliorer votre compétence en oral ?*
- *A mieux échanger les idées avec les autres ?*
- *A s'approprier plus de connaissance ?*

Au secondaire qualifiant, le cours de langue française devient de plus en plus complexe. En effet, de nouvelles notions, auxquelles les apprenants doivent faire face telles les figures de style, les registres et les études énonciatives, amènent l'enseignant

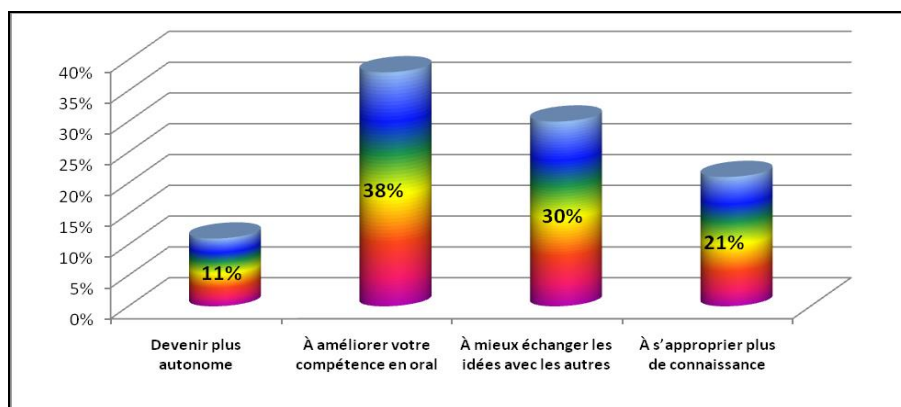
et l'apprenant à renouveler leurs postures et leurs stratégies de travail. Dans cette perspective, c'est dans le second cycle que se fait sentir l'importance accrue des questions relatives à la communication. L'enseignant doit amener l'élève à réfléchir sur la langue et son fonctionnement. Par conséquent, cette opération entraîne le développement cognitif de l'élève, ce qui lui permet de maîtriser les modes de communication et d'expressions orale et écrite. Néanmoins, la question que nous posons dans ce sens : les apprenants sont-ils motivés pour collaborer et participer à la construction de leur savoir ? Si oui sont-ils conscients de l'impact de cette participation sur leur formation ?

D'après les résultats obtenus, 38% des sujets interrogés ont répondu que l'action de participer en classe avec le professeur et les autres élèves leur permet de développer leur compétence en oral. Ce résultat nous pousse à dire et même à confirmer que les savoirs se construisent mieux grâce aux échanges avec autrui, dans l'espace classe.

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



Dans cette optique, Kerbrat Orecchioni affirme que « *la perspective interactionniste confirme et même renforce l'idée selon laquelle parler c'est agir – ou interagir, en ce sens que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants exercent, les uns sur les autres, des influences de natures diverses.* ¹²⁹ »

Dans le même sens, 30% des élèves ont répondu que la participation en contexte didactique leur ouvre des horizons d'échange avec les autres, et par conséquent l'acquisition des savoirs véhiculée par le biais des interactions est la méthode privilégiée chez les apprenants. Dans une telle situation, l'enseignant provoque de façon méthodique les réactions de ses élèves, en vue de les amener à construire eux-mêmes leur propre savoir.

Ainsi, nous pouvons confirmer que la méthode active est l'une des nouvelles approches didactiques les plus productives.¹³⁰

Item n° 6 :

Pensez-vous que les séances de lecture vous font progresser à l'écrit ?

- Beaucoup
- Un peu
- Très peu
- Pas du tout

L'objectif de cette question est de savoir si la lecture effectuée en classe aide les élèves à progresser en matière d'écriture. En outre, la réponse à cette question est importante, dans la mesure où on pourrait valider ou invalider notre problématique de thèse.

D'après les résultats obtenus, 22,55% des sujets interrogés ont répondu que l'impact des contenus didactiques enseignés en séances de lecture est très bénéfique, puisqu'il les aide énormément à améliorer leur compétence scripturale. Nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage de l'écrit peut se baser relativement sur l'enseignement de la

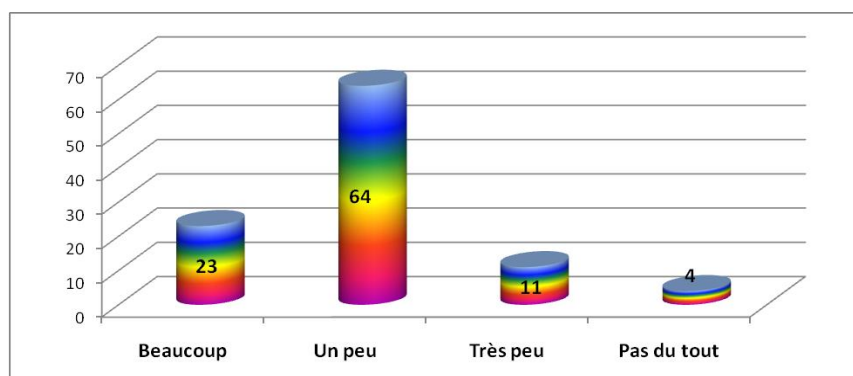
¹²⁹ C. Kerbrat Orecchiouni, *les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan 2001. p. 53.

¹³⁰ *ibid.*

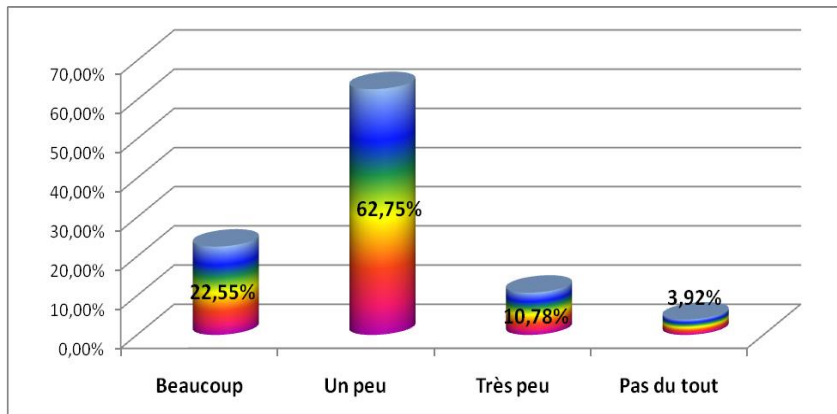
lecture effectuée en classe. Dans ce cas, l'enseignant doit sensibiliser, montrer aux apprenants, pendant la séance de la lecture, comment ils peuvent s'approprier des techniques scripturales à partir des écrits des autres. En effet, le texte de lecture doit être présenté comme un modèle, l'enseignant doit expliciter ses composantes en vue d'aider les apprenants à s'approprier les différentes structures textuelles. Nous pouvons confirmer que le rôle de l'enseignant est primordial dans cette opération du transfert des connaissances issues de la séance de lecture vers la production écrite. En d'autres termes, il doit les soutenir et les aider à réinvestir les savoirs acquis en lecture dans leur production écrite. Pour réussir efficacement ce travail didactique, il est nécessaire que les activités de la lecture et de l'écriture soient enseignées conjointement, c'est-à-dire respecter le décroisement dans la progression préparée auparavant par l'enseignant. C'est ainsi que les activités de lecture et d'écriture doivent occuper une place de choix dans les progressions pédagogiques de chaque enseignant.

Malgré les nombreuses difficultés que rencontrent nos apprenants et la réalité des conditions de travail en classe, à savoir l'hétérogénéité des classes et le peu d'intérêt que certains élèves manifestent pour l'apprentissage de la langue étrangère, la question qui s'impose dans de telles conditions est : comment amener ces jeunes à progresser et améliorer leur compétence scripturale ?

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



Item n° 7 :

Aimez-vous discuter le sujet de votre production écrite avec votre professeur et en établir un plan de travail avant d'écrire ?

Cette question s'inscrit dans le cadre interactif en contexte didactique.

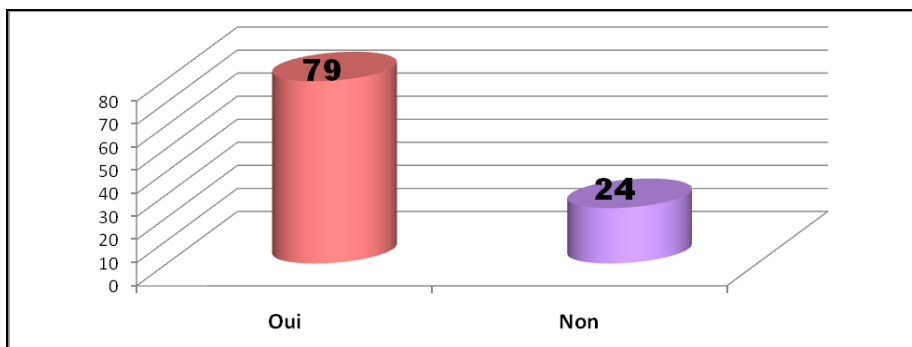
En effet, nous visons à mettre l'accent sur le rôle essentiel que jouent les interactions dans la transmission du savoir, notamment les connaissances concernant la formation en écrit. Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement du FLE est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences ; à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire/écrire) ; autrement dit, les rendre capables de comprendre et s'exprimer aisément à l'oral et à l'écrit.

Ce type d'interactions didactiques est devenu l'objet d'analyses de plusieurs recherches. C'est ainsi qu'on trouve des définitions différentes du mot interaction : Goffman, sociologue interactionniste, définit ces échanges comme « l'action mutuelle des individus réunis, » car les individus agissent les uns sur les autres, ce que nous trouvons très positif, notamment dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce sens, Kerbrat-Orecchioni (1990) définit les interactions comme « action conjointe ». Les sujets concernés par ces échanges agissent ensemble sur la réalité.

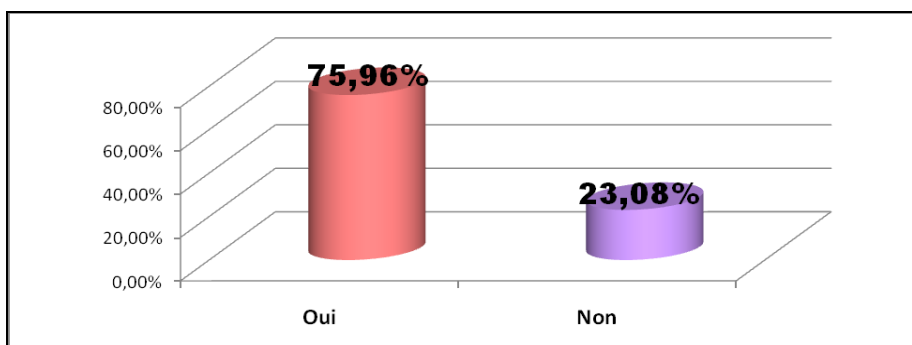
Nous visons par cette question à savoir si les apprenants préfèrent agir ensemble avec leur professeur, et si ces échanges sont fructueux ou pas. D'après les résultats obtenus, 75,96% des sujets interrogés ont approuvé l'idée de travailler et d'interagir avec leur professeur avant l'action scripturale. Ce qui nous incite à confirmer que les apprenants privilégient la méthode interactive dans l'enseignement apprentissage de

l'écrit au secondaire qualifiant. Nous pouvons dire que les apprenants sont bien conscients de l'importance des interactions dans leur apprentissage de l'écriture. Ces échanges entre professeur-élève et élève-élève permettent aux apprenants d'une part d'être guidé dans leur tâche et d'autre part d'avoir d'autres idées pour mieux s'exprimer en écrit, d'où la méthode interactive doit être adoptée par nos enseignements au secondaire qualifiant vu ses résultats fructueux.

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



D'après ce pourcentage obtenu « du terrain », une réalité est bien dévoilée : c'est que l'enseignement/apprentissage basé sur les interactions favorise mieux l'appropriation de nouvelles connaissances. Par conséquent, il permet l'amélioration des compétences des apprenants soit à l'oral, soit à l'écrit.

Item n° 9 :

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français ?

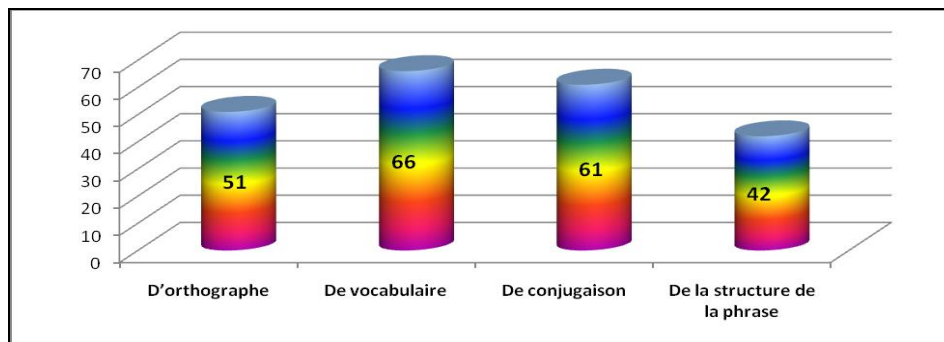
L'objectif de cette question est de mettre, à partir des réponses obtenues, l'accent sur les vrais problèmes des élèves à l'écrit. Les résultats sont comme suit :

De vocabulaire **30%** D'orthographe **23%**
 De conjugaison **27,73%** De la structure de phrase **19,09%**

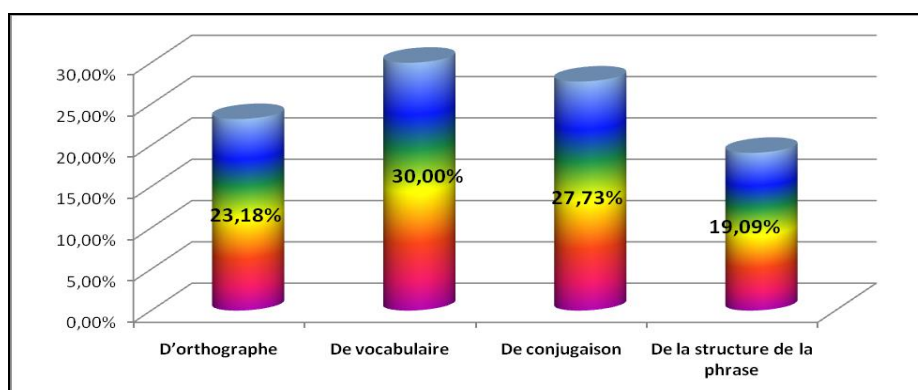
Nous constatons que le pourcentage le plus élevé est celui du problème concernant le vocabulaire. En effet, 30% des sujets interrogés éprouvent des difficultés à trouver les mots adéquats pour exprimer leurs idées. Par conséquent, cette situation peut créer un blocage définitif chez certains élèves. La question qu'on peut poser dans ce cas est : comment un enseignant pourrait-il aider ses élèves à surmonter cet obstacle ? La lecture représente l'un des moyens les plus efficaces pour enrichir le vocabulaire. Dans ce sens, l'enseignant peut encourager ses élèves à lire en classe, et en dehors de la classe. Comme il peut leur proposer des listes de mots à mémoriser...

En outre, nous pouvons signaler que le passage de l'oral à l'écrit constitue un véritable problème chez l'apprenant du FLE. En effet, il est incapable de faire correspondre le système oral au système écrit (transition phonème/graphème). Dans ce sens, nous pouvons confirmer que l'écrit n'est pas uniquement une simple transposition de l'oral, mais c'est une opération complexe dont l'enjeu est de réinvestir les autres savoirs acquis en activités de lecture et de langue, en vue de rédiger un texte bien structuré et bien cohérent.

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



D'après les graphes, nous constatons que le problème du vocabulaire et celui de la conjugaison s'imposent. Les apprenants du secondaire qualifiant trouvent des difficultés à conjuguer les verbes en français. Cette difficulté est grave, dans la mesure où elle ne permet pas aux élèves de s'exprimer en écrit sans commettre des erreurs. Autrement dit, la maîtrise de la conjugaison en français est primordiale pour une expression correcte, qui respecte les normes syntaxiques de la langue. Pour y remédier, l'enseignant doit encourager les élèves à apprendre la conjugaison, comme il est important de faire des exercices visant la conjugaison des verbes au temps qui convient, et de faire la correction collective en classe.

Item n° 10 :

Pensez-vous que la lecture réalisée en classe vous aide à surmonter les difficultés rencontrées à l'écrit ?

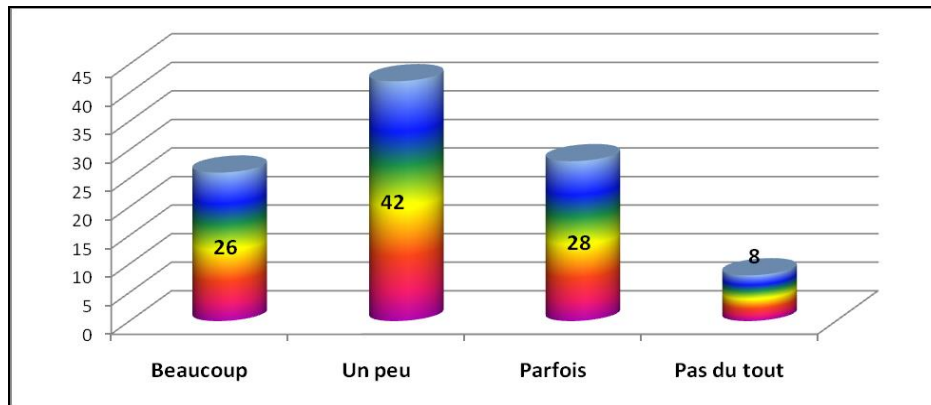
Cette question constitue le pivot de notre recherche. En effet, grâce aux résultats obtenus, nous pourrions éclaircir notre problématique du départ. Autrement dit, nous pourrions souligner l'importance de la lecture avant l'écriture, comment l'enseignement de la lecture en classe, guidé par l'enseignant, permet le développement du processus de l'écriture chez l'apprenant ?

Ainsi, à partir des réponses des apprenants, 25% des sujets interrogés ont approuvé l'idée que la lecture effectuée en classe les aide beaucoup à produire des textes écrits. Certes, le texte étudié en classe n'est pas seulement un support présentant un écrit cohérent, mais aussi un moyen qui permet à l'apprenant de réfléchir sur la construction des phrases et des paragraphes. Autrement dit, sur la structure des différents types de textes. L'élève arrive progressivement à assimiler des connaissances et techniques de la rédaction.

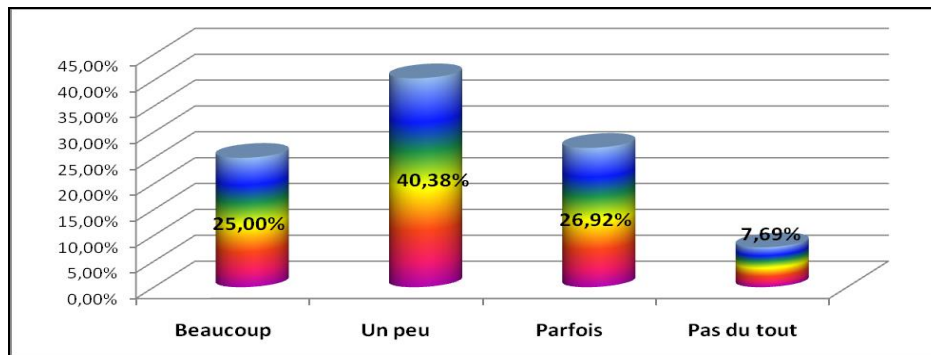
Dans cette perspective, nombreuses sont les expérimentations menées depuis de nombreuses décennies par des groupes de chercheurs et praticiens, les travaux importants des anthropologues, psychologues, didacticiens ou linguistes montrent avec insistance combien le travail de la lecture renforce chez les élèves les compétences de l'écriture et vice-versa.

La lecture interactive menée en classe par l'enseignant renforce en même temps la capacité d'analyser la langue nécessaire à l'entrée dans l'écrit. Faire lire les élèves fréquemment en classe ou à l'extérieur de l'espace classe leur permet d'acquérir des compétences scripturales importantes. Plus les élèves lisent, plus ils seront en capacité de produire plus facilement.

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



40.38% des enquêtés considèrent que l'activité de lecture effectuée en classe aide un peu à produire en langue française. Ce résultat révèle une réalité importante, c'est que les élèves du second cycle qualifiant sont conscients que la lecture a un rôle considérable dans la production de l'écrit, puisque le texte support en lecture est considéré comme un modèle, le décortiquer avec l'aide de l'enseignant, permet aux apprenants de découvrir sa structure et sa combinaison, ainsi l'élève arrive à mieux comprendre les techniques scripturales, et, par conséquent, les produire dans sa propre expression écrite.

Item n° 11 :

A votre avis, parmi les compétences ci-dessous, quelles sont celles qu'il faut avoir pour devenir un bon scripteur ?

Pour donner une réponse à cette question, nous avons demandé aux élèves de cocher les compétences choisies en les classant selon qu'elles sont :

- 1- Indispensables ;
- 2- Secondaires.

Les compétences proposées aux apprenants sont :

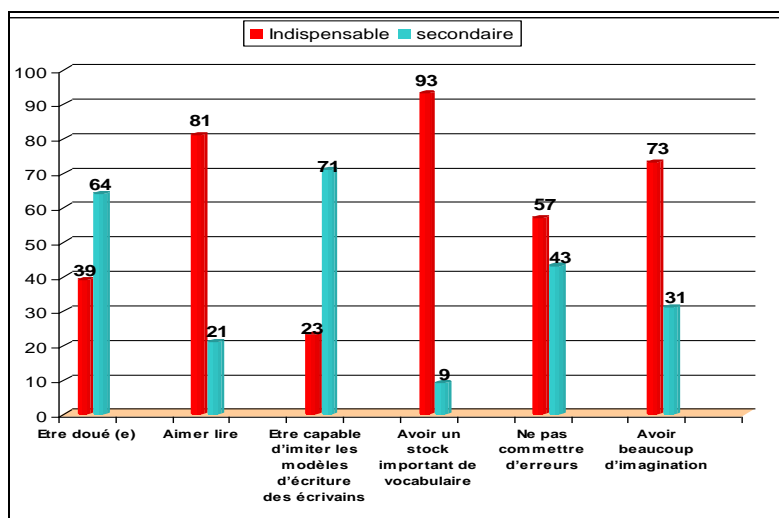
- a- Etre doué (e) ;
- b- Aimer lire ;
- c- Etre capable d'imiter les modèles d'écriture des écrivains ;
- d- Avoir un stock important de vocabulaire ;
- e- Ne pas commettre d'erreurs ;
- f- Avoir beaucoup d'imagination.

Il est question ici de mettre en exergue les avis des apprenants concernant les écritures d'un bon scripteur. Autrement dit, l'objectif de cette question est de déterminer selon les apprenants, les conditions demandées pour devenir un bon scripteur.

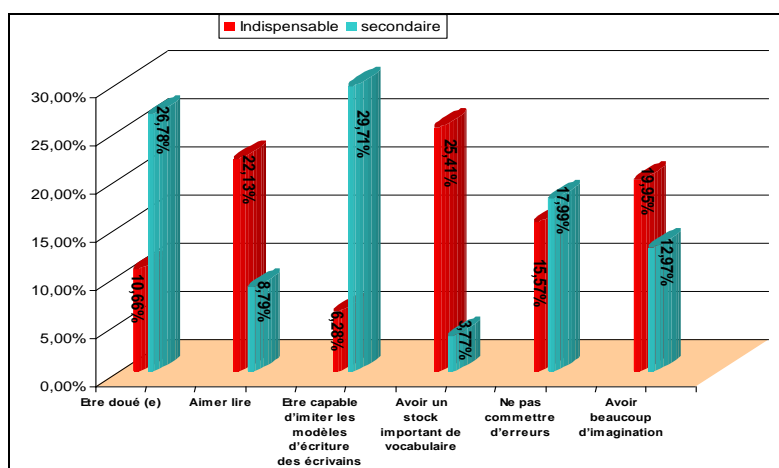
Il s'agit également de savoir les représentations que les apprenants partagent avec un scripteur habile.

D'après les résultats obtenus, 29,71% des enquêtés pensent que, pour mieux écrire en langue étrangère, il est préférable d'imiter les modèles des écrivains. Ainsi, nous pouvons confirmer que la lecture des autres travaux, écrits en classe ou extrascolaires, reste primordiale pour l'amélioration des élèves à l'écrit. Certes, en imitant les modèles étudiés en classe, exemple des extraits tirés des œuvres de *Victor Hugo* ou de *Voltaire*, qui sont au programme du secondaire qualifiant, les apprenants ne sont pas seulement motivés de découvrir des écrits parfaits, mais ils se sentent rassurés car ils produisent un écrit dont la structure est déjà adoptée par un écrivain de renommée en littérature.

GRAPHE 1 :



GRAPHE 2 :



A partir des résultats obtenus, 25,41% des enquêtés approuvent que le vocabulaire est essentiel pour être un scripteur habile. En effet, pour produire des textes expressifs, il faut avoir un répertoire linguistique bien riche. En outre, avoir un riche bagage linguistique permet aux apprenants de s'exprimer et d'aborder tous les genres d'écrit, avec une grande aisance.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes attelée, dans un premier temps, à examiner l'impact de l'activité de lecture en classe de français sur l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants du cycle secondaire qualifiant. Dans un deuxième temps, nous avons mis en lumière le rôle primordial des interactions dans la transmission du savoir et du savoir-faire, notamment au moment de *l'enseignement/apprentissage* de l'écrit. L'accent a été mis également sur l'importance des postures et des gestes professionnels des enseignants, ainsi que sur les postures des apprenants dans la réussite des transferts des outils d'apprentissage de la lecture vers l'écriture.

Dans la partie dédiée à la définition du cadre théorique de la recherche, nous avons essayé de montrer comment l'interactionnisme a émergé, dans le champ des sciences humaines, en tirant profit des apports conceptuels de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie et de la linguistique, qui constituent autant de fondements épistémologiques de ce courant de pensée transdisciplinaire.

Nous avons ensuite cherché à circonscrire la place de la cognition dans le processus de l'écriture en présentant succinctement les théories de Jérôme Bruner et Lev Vygotsky, ainsi que d'autres contributions portant sur l'évolution du langage telles les théories de Ludwig Wittgenstein, d'Augustin Hippone, Willem Johannes et Maria Levelt.

Afin de donner plus de consistance à notre démarche, nous nous sommes appuyée sur les nombreuses théories de l'action développées dans le cadre des sciences humaines, en mettant en exergue leur impact sur la didactique des langues. Or, il faut souligner, à ce propos, que tous les éléments sur lesquels nous nous sommes arrêtée dans le cadre théorique nous ont été d'une aide précieuse lors de la mise en œuvre de notre investigation empirique.

La deuxième partie de notre recherche a été ainsi consacrée à l'analyse des gestes professionnels, des représentations des acteurs de l'enseignement/apprentissage et des copies des apprenants. Signalons que parmi les objectifs majeurs de notre travail figure l'exploration de la face cachée de l'action enseignante. Dans cette perspective, nous

avons organisé des entretiens avec les acteurs de l'action enseignante et des entretiens d'autoconfrontation permettant aux enseignants sollicités de produire de la signification à propos de leurs actions.

A partir de notre expérience d'observation de la pratique de classe, nous avons pu constater à quel point les enseignants doivent parfois jouer différents rôles, moduler leur présence, ajuster leurs postures dans le but d'accompagner et d'aider les apprenants à effectuer leurs tâches et à surmonter des situations problèmes, notamment lors de l'activité de l'écriture.

A ce propos, nous avons pu découvrir comment le texte support en classe de lecture est présenté comme modèle d'inspiration pour les apprenants, leur offrant ainsi des outils essentiels pour « forger » leur propre texte. Toutefois, il faut préciser qu'il ne s'agit nullement d'appliquer de façon mécanique certaines caractéristiques étudiées en classe de lecture. Il est plutôt question d'amener l'élève à construire des compétences de transfert. En d'autres termes, le nouveau scripteur doit respecter dans son texte certains aspects déjà étudiés dans l'hypotexte, s'appropriier certaines conventions, tout en laissant place à l'apparition de nouvelles structures comme preuve de sa propre créativité. Dans cette perspective, J.C Beacco souligne que « *par modèle on entend, en fait, un ensemble des ressources [...] de nature structurelle et linguistique que les apprenants sont mis en condition de s'approprier, en moins partiellement pour construire à leur tour des textes comparable mais inédits*¹³¹ ».

Ainsi, le modèle étudié au moment de la lecture en classe permet à l'apprenant, non seulement de s'appropriier les caractéristiques et les techniques des différents genres littéraires, mais il devient aussi plus conscient du moment où il est question de produire tel ou tel type de texte et dans quelle situation scripturale il se trouve. Ce type de réflexion développe chez l'apprenant la maîtrise des différentes structures scripturales et la capacité d'en faire usage au moment opportun. Par conséquent, il arrive à produire avec plus d'aisance et de confiance.

Force est de constater donc que le texte support en usage dans le cadre de l'activité de lecture devient, de ce fait, un moyen de sensibilisation, d'incitation et

¹³¹ Jean-Claude Beacco, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. Col, langues et didactiques. Paris. 2007.p.54.

d'accompagnement de l'élève dans le processus de production des différents genres littéraires. Dans cette optique, nous ne pourrions négliger le rôle important que joue la méthodologie du travail et le dispositif mis en place au moment de l'activité de l'écrit. En effet, ces deux paramètres ont un impact décisif sur la psychologie du groupe classe.

A ce propos, nous avons constaté lors de notre expérience que les enseignants de notre échantillon ont tous adopté le dispositif d'atelier d'écriture au moment de la production écrite. Nous avons pu voir grâce à l'observation de classe comment cette démarche de travail permet effectivement de motiver les apprenants en les incitant à participer de manière optimale. En fait, les apprenants s'efforcent de produire des phrases, de proposer des idées, d'envisager des transferts des savoir-faire déjà découverts dans le texte support de la séance de lecture. Ainsi, ils sont plus conscients des rapports reliant la lecture à l'écriture et de l'intérêt de l'activité de lecture qui rend accessible la tâche d'écriture. Cette atmosphère très animée a également contribué au renforcement de la fréquence des interactions entre les pairs et avec l'enseignant.

Nous pouvons conclure que ce dispositif d'ateliers offre, d'une part, aux apprenants l'opportunité de mieux interagir et, d'autre part, de construire leur parcours de production écrite en les aidant à améliorer simultanément leurs compétences orale et scripturale.

Par ailleurs, notre expérience de terrain nous a conduite à souligner un phénomène important dans les classes visitées, notamment au moment de la séance de l'écrit. En effet, les élèves glissent d'une posture à une autre, en vue de trouver toutes les possibilités de réinvestir le « déjà là » provenant du texte de lecture dans leur propre texte. Par conséquent, ils sont arrivés à produire des textes répondant aux normes exigées.

Ce fait ne doit pourtant pas conduire à nier la présence de quelques obstacles et difficultés lors de la pratique des ateliers d'écriture. Cela a été nettement confirmé par quelques enseignants du secondaire qualifiant lors des entretiens et à partir des résultats obtenus suite à l'analyse des réponses au questionnaire. Il s'agit d'une réalité qu'on ne peut nier : la réticence d'un nombre important d'enseignants interrogés à pratiquer cette méthode de travail pendant l'activité de l'écrit. Ils ont justifié cette résistance par le fait que ce dispositif d'atelier d'écriture ne convenait pas à l'effectif élevé des classes. Dans

un tel contexte, l'enseignant n'arrive pas selon eux à maîtriser les réactions des groupes, ni à satisfaire leurs besoins.

En somme, le travail d'ateliers demande un grand investissement et beaucoup d'efforts à l'enseignant. En contrepartie, cela permet à ce dernier de repérer les besoins linguistiques et scripturaux des apprenants et de prévoir des remédiations à chaud ou ultérieurement en les intégrant dans son projet pédagogique. Dans ce sens, nous pensons qu'une formation des enseignants est plus que souhaitable en vue de sensibiliser les tuteurs aux résultats probants de cette pratique dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

L'une des plus importantes conclusions auxquelles nous avons abouti dans cette recherche, c'est qu'en classe de français, plus encore que dans d'autres contextes didactiques, il est primordial de placer la séance de lecture avant celle de l'écriture. Cette démarche permet en effet, non seulement à l'apprenant de faire une analyse réflexive en comparant son propre produit à celui des auteurs (*experts*), mais elle favorise aussi un meilleur apprentissage de l'écrit dans la langue cible en s'appropriant des stratégies et des techniques d'écriture. Par conséquent, repenser les dispositifs de formation des enseignants s'avère utile, et ce, en donnant une place centrale à la pratique de classe en vue de soulever des problèmes didactiques concrets et d'y remédier.

Par ailleurs, nul ne peut nier l'importance des théories didactiques dans la formation des enseignants. En effet, la maîtrise de ces théories peut contribuer à la professionnalisation des démarches d'enseignement-apprentissage, dans la mesure où elles offrent aux enseignants la possibilité d'affronter, avec confiance et assurance, leurs publics en les réinvestissant pour résoudre des situations-problèmes.

Le traitement des données et l'analyse des textes produits par les apprenants nous ont conduite à comprendre que l'étude d'un texte comme modèle en séance de lecture avant l'activité de production écrite permet à l'élève de se constituer un socle de savoirs et de savoir-faire favorisant l'appropriation des outils spécifiques au processus de l'écrit.

D'après notre recherche de terrain et suite à l'analyse de l'action enseignante et des copies des apprenants, nous nous sommes rendu compte de l'existence de connexions et de corrélations entre les deux compétences (lecture et écriture).

Toutefois, il faut avouer que nous connaissons encore peu de choses sur les processus par lesquels s'effectuent les transferts entre ces deux activités et sur les facteurs ou les conditions susceptibles d'influencer ces transferts. Ainsi, cette dimension cognitive, encore peu explorée empiriquement, constitue un terrain fertile à prospecter.

Suite à l'investigation menée auprès des acteurs de l'enseignement/apprentissage, nous avons pu définir les conditions nécessaires à un transfert fluide et efficace entre ces deux compétences :

✓ Dans un premier temps, il est important que les apprenants et les enseignants soient conscients des relations existant entre « *lecture et écriture* ». Autrement dit, les enseignants doivent prendre en considération ce point et cibler dans leur planification ces rapports pour que les apprenants puissent facilement les repérer.

✓ Dans un deuxième temps, les apprenants sont appelés à effectuer les transferts et à réinvestir les outils issus de la lecture dans leur production écrite.

Par rapport à cet aspect de notre recherche un ensemble de questions s'imposent :

- Les apprenants ont-ils les mêmes représentations concernant la lecture et l'écriture ?
- Les représentations n'évoluent-elles pas en fonction de l'âge et du niveau des apprenants ?
- Dans quelle mesure l'habileté de l'élève peut-elle l'aider à réaliser ces transferts entre ces deux activités ?

Pour approfondir la réflexion sur ces possibles pistes de recherche en didactique de la lecture et de l'écrit, il serait opportun d'entreprendre d'autres projets d'investigation dans ce sens.

Par ailleurs, l'analyse des gestes professionnels des quatre enseignants nous a permis de mettre en relief un point pertinent de notre travail de recherche, à savoir ce que nous avons appelé le « dosage didactique ». Autrement dit, dans la pratique de classe, un enseignant efficace est, nous semble-t-il, celui qui arrive à répartir ses gestes professionnels de tissage, de pilotage ou d'atmosphère en fonction des besoins des élèves. Cette question de « dosage » pourrait constituer également une nouvelle piste de recherche pour d'autres travaux en didactique en vue de sensibiliser les futurs enseignants à cet aspect important de l'action enseignante. En outre, d'après nos

observations de classe, nous avons pu conclure que ce « dosage didactique » ne doit nullement s'effectuer de la même manière dans les groupes classes. En d'autres termes, l'enseignant est appelé à doser ses gestes professionnels selon les besoins spécifiques et les imperfections de chaque groupe classe. Ainsi, les gestes didactiques des enseignants doivent répondre, avant tout, aux besoins immédiats des apprenants à l'écrit comme ils doivent être également ajustés selon le niveau et spécificités de chaque classe.

La classe est l'espace où émergent d'autres difficultés telle l'hétérogénéité des groupes et le peu d'intérêt de certains élèves ; ce qui complexifie davantage la tâche de l'enseignement, notamment au moment de la production écrite. A cet égard, une question se pose avec force : quelles méthodes et stratégies peut-on adopter pour amener l'élève à progresser et à améliorer sa compétence scripturale ? D'après les résultats de notre enquête, nous pouvons affirmer que les performances scolaires des apprenants, notamment en « *lecture /écriture* » sont le produit de l'action mise en place et menée par l'enseignant.

Face à ce constat, nous nous sommes posé la question suivante : dans quelle mesure une pratique enseignante pourrait-elle réduire les écarts des performances entre les élèves performants et ceux qui ont des difficultés à suivre et à comprendre le cours ?

Par ailleurs, nous nous sommes attachée à montrer l'importance des interactions didactiques dans l'enseignement/apprentissage du français notamment celles qui se déroulent au moment des activités de lecture et d'écriture. Dans cette optique, nous nous sommes posé la question de l'utilité des interactions dans la transmission des savoirs en classe et la contribution de chaque membre du groupe classe dans la réussite de la pratique enseignante et l'appropriation de nouvelles connaissances.

La recherche que nous avons conduite a éveillé notre intérêt sur d'autres types d'interactions didactiques que nous avons appelées « interactions intergroupes ».

Celles-ci ont été repérées pendant l'activité réservée aux ateliers d'écriture et ont eu lieu entre *élève/élève* et *élève/professeur*. Cette situation offre une grande opportunité aux élèves en difficulté, ou qui se trouvent bloqués, d'entrer en échange individuel avec l'enseignant ou avec l'un des pairs en vue de surmonter son obstacle à l'écrit. Ce même dispositif facilite à l'enseignant le repérage des lacunes d'ordre linguistique ou rédactionnel des apprenants et d'y remédier sur le champ.

Grâce à l'analyse des données recueillis sur le terrain, plusieurs pistes de réflexion sont à souligner également. Dans cette perspective, il serait intéressant d'approfondir les enquêtes sur le phénomène de l'impact des pratiques didactiques sur *l'enseignement/apprentissage* de la lecture et de l'écriture. En outre, l'une des pistes de recherche les plus stimulantes serait d'étudier et d'analyser la co-activité et la nature des échanges entre pairs lors de l'activité d'écriture.

La recherche en didactique de l'écrit a pour la plupart opté pour l'innovation de l'enseignement en encourageant l'écriture en atelier. Même si elle demande plus d'accompagnement et d'assistance de la part des enseignants, cette démarche s'avère, à la lumière des enseignements de la pratique, un moyen efficace pour identifier la nature des obstacles et des difficultés qui bloquent les apprenants allophones lors de l'écrit.

Toutefois, il serait outrecuidant de penser que les résultats de notre recherche seraient représentatifs de la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire qualifiant au Maroc, car l'expérience porte sur un nombre très limité d'élèves, d'enseignants et de classes qui ne peuvent, en aucun cas, assurer une généralisation scientifiquement crédible des résultats. En outre, la problématique de notre recherche se limite à l'étude du cycle secondaire qualifiant, c'est-à-dire une réalité scolaire et un environnement difficilement transposable à un autre contexte. Ainsi, un élargissement de l'expérience à d'autres milieux serait nécessaire pour recueillir d'autres données pouvant compléter et éventuellement corriger les conclusions du présent travail.

Il serait également intéressant d'analyser le protocole réservé au travail en groupe en insistant sur les interactions et en centrant l'intérêt sur la participation des élèves. En effet, l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit n'est pas seulement liée aux savoirs et aux savoir-faire que l'enseignant doit transmettre, mais il s'agit aussi d'une question de déjà-là. Ces acquis déjà installés chez l'apprenant sont un appui considérable dans le processus d'apprentissage de l'écrit. C'est la raison pour laquelle il serait judicieux, nous semble-t-il, de les exploiter et d'en faire un bon usage.

Par ailleurs, dans le domaine de la didactique de l'écrit, nombreuses sont les questions qui restent encore peu exploitées. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, l'activité cognitive liée au processus d'écriture. En effet, le mode de réflexion de l'apprenant scripteur est une donnée importante pour l'enseignement-apprentissage de

l'écrit. D'autres recherches dans ce sens pourront faire progresser la connaissance dans le domaine de la didactique de l'écrit.

D'après l'observation des séances de l'écrit, nous avons constaté que l'enseignant relègue au second plan la dimension sociale de l'activité de lecture. Or, l'acte d'écrire c'est avant tout un acte de communication. Dans ce sens, la première règle à apprendre à l'apprenant scripteur est de savoir entrer en relation avec son lecteur et avec les personnages fictifs de son écrit. Nous pensons que cette question doit être prise en considération dans le domaine de la recherche en didactique de l'écrit et dans la formation des futurs enseignants, car l'apprenant (adolescent) d'aujourd'hui sera le citoyen de demain. Il doit, à cet effet, être doté de tous les moyens (linguistique, culturel, etc.) en vue d'affronter les différentes situations de la vie.

D'après notre expérience, nous pouvons affirmer que l'écriture dans une langue étrangère ne s'apprend que dans et par la pratique. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'intégrer les élèves dans des projets d'écriture à long terme. Ce « chantier continu » présente un double intérêt didactique et éducatif.

- Didactique, dans la mesure où l'apprenant reste tout le temps en contact avec la pratique d'écriture.
- Éducatif, car l'élève apprend à travailler en collaboration et à respecter le travail en groupe.

En outre, ce type de travail (projet d'écriture) favorise les échanges entre les pairs et par conséquent, motive plus l'apprenant qui se sent en autonomie, c'est-à-dire plus libre à s'exprimer, à reformuler et même à se déplacer dans l'espace classe. A ce propos, il serait judicieux que les didacticiens et les concepteurs de programme pensent à renouveler les méthodes pédagogiques en proposant d'autres plus « flexibles » et mieux ajustées aux nouveaux profils des apprenants des générations d'aujourd'hui : jeunes lycées qui ont de nouvelles visions et des conceptions autres, voire des représentations sur l'enseignement-apprentissage et sur le monde.

Autrement dit, la didactique des langues doit anticiper ce changement et suivre l'évolution technologique et le changement des mentalités des apprenants. Dans ce sens, une rénovation des stratégies de transmission des savoirs et des savoir-faire s'avère nécessaire.

Enfin, la recherche que nous avons conduite a laissé inexploité un point important lors de notre analyse des gestes professionnels, à savoir les auto-confrontations dont le contenu est extrêmement riche. De nouveaux travaux dans ce « chantier » et l'exploitation des dires des enseignants sur leur action est une piste importante pour faire progresser la pratique de classe, et par conséquent, la didactique de l'écrit.

A travers ce travail de thèse, nous avons pu éclairer quelques aspects de l'activité de production écrite dans les classes du secondaire qualifiant. Toutefois, un nombre de questions reste encore sans réponses. Ainsi, un élargissement dans ce sens serait plus fructueux.

BIBLIOGRAPHIE

A. OUVRAGES

1. Ouvrages en sciences du langage :

- BAKHTINE, M. (1977) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Minuit, (1ère éd. en 1929).
- BARTHES, R. (1978) : *Leçon*, Paris, Seuil.
- BENVENISTE, E. (tome I, 1966 ; tome II, 1974) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- CHARAUDEAU, P. (1983) : *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Paris, Classiques Hachette.
- CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette.
- CULIOLI, A. (1990) : *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome I, Paris, Ophrys.
- DAMASIO, A.R. (1995) : *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*, Traduit de l'anglais par Marcel Blanc. Paris : ODILE JACOB.
- DE CERTEAU, M. (1990) : *L'Invention du quotidien. Les arts de faire*, Paris, Gallimard.
- DUCROT, O. (1980) : *Les mots du discours*, Paris, Les Editions de Minuit.
- DUCROT, O. (1984) : *Le dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit.
- GUMPERZ, J. (1989) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Les Editions de Minuit.
- JAKOBSON, R. (1963) : *Essai de linguistique générale*, (trad. Française N. Rouwet), Paris, Les Éditions de Minuit.
- MAINGUENEAU, D. (1984) : *Genèses du discours*, Bruxelles-Liège, Mardage.
- MAINGUENEAU, D. (1987) : *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1991) : *L'analyse du discours – Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1998) : *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.
- MAZIÈRE, F. (2005) : *L'analyse du discours*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SEARLE, J. (1982) : *Sens et expression – études de théorie des actes du langage*, Paris, Minuit.

- VYGOTSKI, L. S. (1997) : *Pensée et langage*. Trad Françoise Sève, Paris : Éditions La Dispute.
- WITTGENSTEIN, L. (1986) : *Tractatus logico-philosophicus* suivi d'*Investigations philosophiques*. Trad. de l'allemand par Pierre Klossowski. Collection Tel (n° 109), Gallimard.

2. Ouvrages en didactique :

- ADAM, J.-M. (1989) : *Le texte descriptif*, Paris, Nathan-Université.
- ADAM, J.-M. (2001) : *Les textes, types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- BANGE, P. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.
- BERARD, E. (1991) : *L'approche communicative*, Paris, CLE International.
- BESSE, H., GALISSON, R. (1980) : *Polémique en didactique*, Paris, CLÉ International.
- BESSE, H., PORQUIER R. (1991) : *Grammaires et didactique des langues*, CREDIF, Hatier/Didier.
- BESSE, H. (1985) : *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, Paris : CREDIF/Didier.
- BOGOT, V. et CADET, L. (sous la direction) : *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris. Riveneuve édition.
- BRONCKART, J-P. (1997) : *Activité Langagière, Textes Et Discours. Pour Un Interactionnisme Socio-Discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BUCHETON, D. (2014) : *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- CELLIER, M. et DEMOUGIN, P. (2000) : *La liste pour écrire, et un peu plus. Modèles de référence en formation d'enseignants du premier degré*. Tréma, 17.
- CHARTRAND, S.-G ; BLASER, C. (2008) : *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- CICUREL, F., LEBRE, M., PETIOT, G. (éds.), (1994) : *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherche de la didacticité*, Les Carnets du Cedisor 2 [Centre des recherches sur les discours ordinaires et spécialisés], Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CICUREL, F. (2011) : *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, Collection "Langues & didactique".
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE International.
- CICUREL, F., BLONDEL, E. (éds.), (1996) : *La construction interactive des discours de la classe de langue*, Les Carnets du Cedisor [Centre des recherches sur les discours ordinaires et spécialisés], Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- CICUREL, F. (2001) : « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor*, no. 7 [En ligne], mis en ligne le 05 mai 2009, consulté le 03 mars 2015. URL : <http://cediscor.revues.org/297>.

- CUQ, J.-P. (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire du français langue étrangère*, Les Editions Didier, Paris.
- DESCHENES, A.-J. (1988) : *La compréhension et la production des textes*, Monographies de psychologie, Editeur de l'université du Québec.
- FALARDEAU, É. et SIMARD, D. (2011) : *La culture dans la classe de français : Témoignages d'enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES L., et al. (1992) : *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.
- FITCH, B, T. (2003) : *Le langage de la pensée et l'écriture : Humboldt, Valéry, Beckett*. Montréal : XYZ éditeur.
- FUCHS, F. (1982) : *La paraphrase*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International.
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. (1970) : *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GOFFMAN, E. (1974) : *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- HYMES, D. (1991) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Les Editions Didier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) : *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994) : *Les interactions verbales*, t. 1, 2, 3, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Éditions du Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001) : *les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, 4e édition, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008) : *Les actes de langage dans le discours*, Armand Colin.
- KRAMSCH, C. (1984) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, Coll. LAL.
- LAHIRE, B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'école primaire*. Toulouse : PUT.
- LAHIRE, B. (1998) : *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, « Essais et Recherches ».
- LAHIRE, B. (2008) : *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- LE BOTERF, G. (1999) : *L'ingénierie des compétences* (2 Ed.). Paris : Éditions d'organisation.

- MARTINET, J. (1972) : *De la théorie linguistique à l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- MOIRAND, S. (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MOSCOVICI, S. (1984) : The phenomenon of social representations. In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social Representations*. Cambridge : Cambridge University Press /Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- NONNON, É. et GOIGNOUX, R. (coor) (2007) : *Surmonter les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. Paris. Repères, n° 35.
- OLLIVIER, B. (1992) : *communiquer pour enseigner*. Paris, Hachette.
- PEYTARD, J., MOIRAND, S. (1992) : *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette.
- PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International.
- RABATEL, A. (éd.) (2004) : *Interactions orales en contexte didactique*, Presse Universitaires de Lyon.
- REBOUL, O. (1984) : *Le langage de l'éducation – analyse du discours pédagogique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- RICARDOU, J. (1967) : *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Tel Quel.
- TARDIF, J. (2006) : *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- VASSEUR, M., T. (2005) : *Rencontres de langues, Question(s) d'interaction*, Paris, Éditions Didier.
- VION, R. (1992) : *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette.

3. Ouvrages méthodologie de recherche :

- ALI BOUACHA A. (1984) : *Le discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs*, Bern, Peter Lang.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal).
- GRAWITZ, M. (1993): *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, (9e édition).
- ROULET, E. et al. (2001) : *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Peter Lang, Editions scientifiques européennes, Berne.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Coll. Linguistique, Nathan, Paris.

B. ARTICLES

- ✓ BANGE, P. (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 189-202.
- ✓ BEACCO, J., Cl., MOIRAND, S. (1985) : « Autour des discours de transmission des connaissances » in *Langages*, no. 117.
- ✓ BESSE, H. (1980) : « Le discours métalinguistique dans la classe » in *Encrages* (no. Spécial – Actes du 2e Colloque international sur l'acquisition d'une langue étrangère), Université de Paris à Saint-Denis, p. 102-108.
- ✓ BESSE, H. (1980) : « Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère » in *Langue française*, no. 47, p. 115-127.
- ✓ BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 33-46.
- ✓ BLASER, C. et CHARTRAND, S-G. (2009) : « Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires ». In *Québec français*, numéro 154.
- ✓ BLONDEL, E. (1996) : « La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 47-59..
- ✓ BOUCHARD, R. (1996) : « L'étude de la production discursive » in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. Spécial), EDICEF, p. 173-181.
- ✓ BRUNER, J. (2011) : « Présentation », dans *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, textes traduits et présentés par Deleau Michel, avec la collaboration de Michel Jean. Paris : Presses Universitaires de France, « Psychologie d'aujourd'hui », p. 11-35. URL : <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686-page-11.htm>
- ✓ CAUSA, M. (2005) : « Interaction didactique et formation initiale » in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, (no. Spécial), CLÉ International, p. 160-169.
- ✓ CHARAUDEAU, P. (1993) : "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, 1993, consulté le 23 juillet 2015 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com>
- ✓ CICUREL, F. (1986) : « Le discours en classe de langue » in *Etudes de linguistique appliquée* no. 61, p. 104-121.
- ✓ CICUREL, F. (1988) : « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité » in *Didactiques des langues : quelles interfaces ?* Paris, Didier Erudition, p. 15-21.

- ✓ CICUREL, F. (1994) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues » in F. Cicurel, M. Lebre, G. Petiot (éds.), *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherche de la didacticité, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 93-104.
- ✓ CICUREL, F. (1996) : « L'instabilité énonciative en classe de langue » in F.Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 77-92.
- ✓ CICUREL, F. (1996) : « La dynamique discursive des interactions en classe de langue » in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. Spécial), EDICEF, p.66-77.
- ✓ CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, no. 16, [En ligne], mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 01 juin 2016. URL : <http://aile.revues.org/801>
- ✓ COSTE, D. (1985) : « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère » in *DRLAV*, no. 32, p. 63-92.
- ✓ DELEAU, M. Trad. (2011) : « L'ontogenèse des actes de langage », in *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, « Psychologie d'aujourd'hui », , p. 209-237. URL : <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686-page-209.htm>. Consulté le 11/06/ 2015.
- ✓ DEVELLOTTE, C. (1996) : « Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif » in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. spécial), EDICEF, p. 142-149.
- ✓ FILLIETTAZ, L. (2005) : « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action » in F. Cicurel, V. Bigot (éds.) *Le français dans le monde*, (numéro spécial), Les interactions en classe de langues : contextes, ressources, enjeux, p. 20-31.
- ✓ GERMAIN, Cl. (1994) : « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère » in F. Cicurel, M. Lebre, G. Petiot (éds.), *Discours d'enseignement et discours médiatiques – pour une recherche de la didacticité, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 17-26.
- ✓ GOIGNOUX, R. (2004) : « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » In *Revue française de pédagogie*, n° 148, pp. 89-100.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) : « Nouvelle communication et analyse conversationnelle » in *Langue française*, no. 70, Paris, Larousse, p. 7-25.
- ✓ KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : « L'analyse des conversations », in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. spécial), EDICEF, p. 31-38.

- ✓ MAINGUENEAU, D. (1996) : « L'analyse du discours en France aujourd'hui » in S. Moirand (coord.), *Le Français dans le monde – Le discours enjeux et perspectives* (no. spécial), EDICEF, p. 8-15.
- ✓ MASSET, A. (2010) : « La définition : un moyen d'accéder à la terminologie linguistique? » in *Autour de la définition*, Publifarum, no. 11, consulté le 13 mars 2014, URL : http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=122.
- ✓ MOIRAND, S. (1993) : « Autour de la notion de didacticité » dans *les Carnets du Cediscor 1*, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 9-20.
- ✓ MONDADA, L., PEKAREK DOEHLER, S. (2001): « Interactions acquisitionnelles en contexte » in *Le Français dans le monde* (numéro spécial), Recherches et applications – Théories linguistiques et enseignement du français au non francophones, CLE International, p.107-133.
- ✓ PERRENOUD, P. (1998) : « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? » In *Pédagogie collégiale*, 12(3) pp14-22.
- ✓ PORTINE, H. (2001) : « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive » in *Le Français dans le monde* (numéro spécial), Recherches et applications – Théories linguistiques et enseignement du français au non francophones, CLE International, p. 91-103.
- ✓ RABATEL, A. (2004) : « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs » in A. Rabatel (éd.), *Interactions orales en contexte didactique*, Presse Universitaires de Lyon, p. 29-66.
- ✓ RABATEL, A. (2007) : « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique » *Education & Didactique*, 1, 2, p. 89-116.
- ✓ RABATEL, A., GROSSMAN, F. (2007) : « Figure de l'auteur et hiérarchisation énonciative » in *Lidil*, no. 35, p. 9-23.
- ✓ RICCI, L. (1996) : « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 131-151.
- ✓ VION, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 19-32.
- ✓ WOOD D., BRUNER J. S., & ROSS G. « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », in J. S. Bruner (Éd.) *Le Développement de l'enfant savoir-faire savoir dire*, Paris : PUF, 1983, p. 265.

C. DICTIONNAIRES

- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris
- DUCROT, O. (1972) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris.
- GALLISON, R., COSTE D. (sous la direction de), (1976): *Dictionnaire de didactique des langages*, Paris, Hachette.
- REUTER, Y. (éd.). (2007) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Cours de lecture

Le présent chapitre sera consacré à l'analyse des données obtenues de notre enquête du terrain. L'accent sera mis, en particulier sur les interactions didactiques effectuées dans les séances réservées à la lecture et à l'écriture.

Dans un premier temps, nous allons décrire et analyser le cours de la lecture tout en focalisant notre attention sur les interactions qui se déroulent dans ce contexte didactique. Dans un deuxième temps, nous allons nous intéresser au moment de la production écrite en soulignant le rapport important existant entre les deux activités. Nous visons à travers ce travail, répondre à un nombre important de questions qui était à l'origine de notre motivation, à savoir :

Quelles sont les différentes postures et stratégies adoptées par l'enseignant pour une meilleure transmission des savoirs et savoir-faire en séances de lecture et écriture ? Quel rôle les interactions jouent-elles dans la transmission de nouvelles connaissances didactiques ? Comment les connaissances issues de la lecture arrivent-elles à développer la compétence scripturale chez l'apprenant ? Ainsi, pour tenter de répondre à ces questions, nous nous sommes rendus sur le terrain pour observer, analyser et transcrire les données. En effet, pour ce type de recherche, la classe représente l'espace par excellence pour l'observation des phénomènes notamment ceux relatifs à la didactique des langues.

Dans cette perspective, Francine Cicurel¹³² affirme que « le déroulement d'une interaction en classe, analyser les discours qui s'y sont produits, permet d'avoir accès à une partie du répertoire didactique à travers les pratiques dites de transmission. Les pratiques de transmission sont des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'appropriier des savoirs et des savoir-faire.

¹³² Cicurel. Op.cit. p. 156.

A partir de cette citation, nous pouvons conclure que les interactions qui se déroulent en classe entre l'enseignant (locuteur expert) et le public (apprenants) permettent la transmission et l'appropriation à la fois des savoirs et des savoir-faire. Autrement dit, les interactions sont le moyen à travers lequel l'enseignant véhicule son savoir aux apprenants. Pour qu'il y ait une interaction aboutissant à des résultats fructueux, il est nécessaire que les apprenants collaborent, et interagissent non seulement avec l'enseignant mais aussi entre eux.

La lecture occupe une place bien singulière dans le programme destiné aux élèves du secondaire qualifiant, c'est la raison pour laquelle notre travail se concentre dans un premier temps sur cette séance pivot, de l'enseignement/apprentissage de la lecture au secondaire qualifiant, pour analyser, en suite, ses retombées sur l'écriture. La question est d'autant plus inquiétante dans ce cycle, toutes les activités s'articulent autour de l'œuvre intégrale. Dans les orientations pédagogiques de 2007. L'œuvre intégrale est considérée « à la fois comme l'une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant et comme le support principal des diverses activités. »

Néanmoins, d'après notre questionnaire distribué aux apprenants du secondaire qualifiant et les résultats obtenus, nous constatons un manque d'intérêt pour la lecture en général et pour les œuvres intégrales en particulier. Même si les enseignants du secondaire adoptent, dans leur pratique de classe, de nouvelles approches pédagogiques à savoir les approches (par compétence et interactive). Ainsi cet apprentissage interactif permet aux apprenants à collaborer et à participer dans la construction de leurs savoirs.

Description de la séance n° 1 :

Enseignant : Monsieur Ahmed professeur chevronné (expert) plus de vingt ans d'expérience.

La classe visitée : Il s'agit d'un tronc commun, option langue française.

Nous signalons que notre observation est centrée, essentiellement, sur la pratique de la classe, notamment sur les interactions qui se déroulent¹³³ entre l'enseignant et les apprenants. Nous allons mettre l'accent sur les moyens de transmission à savoir : les gestes professionnels, les postures, les tours de parole...

Dans cette optique, F. Cicurel a affirmé que « l'analyse des interactions en classe de langue a permis de découvrir certains aspects de la construction et de l'usage des contextes dans les actions professorales effectivement réalisées. »

Méthodologie : L'enseignant informe verbalement ses apprenants sur le contenu didactique de la séance, il a noté au tableau :

* **La compétence visée** : lire une nouvelle fantastique

* **Objectifs** : - Identifier les indices d'un genre littéraire (la nouvelle fantastique)

- Etudier les caractéristiques de ce genre littéraire

* **Les supports** : Monsieur Ahmed a choisi trois incipits de trois nouvelles fantastiques écrites par les écrivains suivants : Maupassant : Qui sait ? Henri Gourgaud : la fenêtre en face et Dino Buzzati : le veston ensorcelé.

Ce groupement de textes était un choix très pertinent. Au long de la séance, les apprenants ont manifesté une grande motivation. En effet, nous avons noté une interaction transversale très intensive.

L'enseignant a consacré une heure pour l'activité de lecture et la deuxième heure pour la production écrite, durant laquelle les apprenants sont appelés à réinvestir les connaissances étudiées dans le cours de la lecture. Autrement dit, de produire l'incipit d'une nouvelle fantastique. Pour le dispositif didactique, le professeur a veillé à ce que chaque support (incipit) soit projeté en face des élèves, chose très bénéfique non seulement pour le repérage des indices, mais aussi cette projection capte mieux l'attention des élèves. L'enseignant a opté pour la méthode interactive dont l'idée centrale est de tenter de maintenir tout au long de l'activité de lecture un rythme accéléré et une implication globale des apprenants.

En effet, il faut que le sujet lisant ne soit pas un passif récepteur d'un sens qui lui échappe toujours mais, au contraire qu'il coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire le sens. Autrement dit, la lecture n'est pas considérée comme un décodage d'unités de lexique mais « construction active » du sujet lisant, qui doit se baser sur les connaissances préalables du lecteur, celles-ci l'aident à atteindre la signification (le sens du texte). Dans d'autres termes, la

¹³³ Violaire Bogot et Lucile Cadet (sous la direction). in *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Riverneuve édition. p 157.

signification provient de cette association entre les données du texte (support) et le (déjà là) de l'apprenant. Dans le même sens, Eco parle de « coopération du lecteur ». Grâce aux connaissances déjà acquises du lecteur, celui-ci arrive à combler le non-dit du texte ou tout n'est pas dit explicitement. En outre, le choix de cette méthode « interactive » est très pertinent dans la mesure où, elle convenait efficacement au traitement de trois incipits enseignés dans une seule séance.

Nous avons noté, pendant cette même séance une participation intense des apprenants, ils procèdent tous au repérage des indices utiles à la construction du sens. Les consignes de l'enseignant sont bien ciblées, par conséquent les apprenants arrivent facilement à relever, du support, les indices importants à la compréhension générale du texte. Il est important de rappeler que la méthode interactive privilégie une interaction fructueuse entre l'enseignant et les apprenants, d'une part, et d'autre part entre les différents apprenants.

En effet, l'acquisition des savoirs se fait par le biais de cette interaction.

L'enseignant est très vigilant et méthodique, il provoque les réactions de ses interlocuteurs, en vue de les amener à construire eux-mêmes leurs propres savoirs.

La méthode interactive adoptée par le professeur dans ce cours de lecture destinée aux élèves de tronc commun, exige que l'élève soit plus vigilant pour prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens. En outre, elle impose aux apprenants de mettre en relation les éléments dispersés dans le texte. Ainsi, il se produit un phénomène d'interaction entre ce que l'apprenant possède (le déjà là) et les données du texte.

- Au cours de cette séance, nous avons constaté que la façon dont s'organise l'alternance des tours de parole entre professeur et élèves respecte un certain équilibre didactique, puisque le professeur a adopté une posture de sur-énonciateur. Autrement dit, ce type de comportement n'offre pas la solution à un problème d'enseignement/apprentissage dans une classe de FLE, le professeur ne donne pas directement la solution d'un problème, il se contente de diriger les échanges, afin que les apprenants trouvent eux-mêmes la réponse exacte.

Avant l'analyse et la transcription des séquences didactiques pertinentes, nous avons écouté et visionné le film des deux séances plusieurs fois. Après une réflexion sur la démarche optée par l'enseignant afin de transmettre le contenu didactique spécifique à l'incipit d'une nouvelle fantastique, nous avons constaté que son explication comporte trois phases importante à savoir :

1 – La lecture du texte : Chaque incipit comporte deux parties bien distinguées :

La première est la partie du discours, le temps utilisé par le narrateur est le présent, il s'agit du cadre réaliste. La deuxième partie est celle du récit, le temps des verbes est le passé simple et l'imparfait.

L'enseignant précise également le statut du narrateur : est-il personnage ou témoin ? Dans les trois incipits le narrateur est un personnage, représenté par le « je » et il participe à l'action.

2 – L'installation du doute et de l'incertitude :

Les apprenants ont relevé avec succès tous les indices du texte qui ont un rapport avec le doute ou qui expriment une incertitude tels les verbes : « Sembler », « Paraître », « peut-être ». L'enseignant a attiré l'attention des apprenant sur le type de phrases employées dans ce paragraphe à savoir : l'exclamation et l'interrogation, ce qui renforce l'incertitude. C'est aussi une préparation du lecteur à l'intrusion de l'étrange et par conséquent au fantastique.

3 - Les notions du temps et de l'espace :

- Dans les trois incipits la notion du temps est indéterminée : « un soir », il ya « un mois », « un an », cette ambiguïté entraîne le lecteur dans le doute et l'incertitude. Ainsi, l'apprenant est conscient du « trouble » qui survient dans le cadre réaliste. Autrement dit, cette intrusion de l'élément étrange qui fait du récit une histoire fantastique.

Durant son explication, l'enseignant guide progressivement ses apprenants à comprendre ce changement qui surgit dans le cadre réel, en posant des questions ciblées, en reformulant ses questions et en comparant la nouvelle fantastique à la nouvelle réaliste...

Grâce à ce travail minutieux basé sur les interactions, les élèves ont pu construire le sens du texte, en soulignant avec succès tous les indices introduisant le lecteur dans l'univers fantastique.

Tableau synthétique :

Pour récapituler le contenu de son activité, l'enseignant propose à ses élèves de compléter ensemble un tableau synthétique intitulé les caractéristiques du début (incipit) d'une nouvelle fantastique.

Textes	1) qui sait ? Guy de Maupassant	2) le veston ensorcelé Dino Buzzati	3) La fenêtre en face Henri Gourgaud
- Décor : réaliste ou pas réaliste - Personnage	- Présentation du portrait du narrateur personnage	- Présentation d'un décor réaliste. - Description d'un personnage	- Décor réaliste : l'immeuble en face, la rue
Titres	Qui sait ? annonce l'incertitude, l'étrange	Le titre annonce le fantastique avec le mot « ensorcelé »	Titre ordinaire
Avertissement	oui	oui	oui
Opposition habitude/inhabitude	oui	oui	oui

Les points de ressemblances :

Nous constatons que dès le début d'une nouvelle fantastique l'auteur cherche à installer « le doute » « l'ambiguïté » et l'incertitude.

Le décor est réaliste, l'objectif est de donner au lecteur un effet de l'étrangeté réelle, après survient « l'étrangeté », changement du « réel » vers « l'irréel »

Pour les titres, les deux premiers titres des textes 1 de *Guy de Maupassant* et du texte 2 de *Dino Buzzati*, ils annoncent le fantastique par contre, le titre *Henri Gourgaud* est ordinaire.

A partir de ce travail très minutieux sur les caractéristiques de l'incipit d'une nouvelle fantastique, effectué en collaboration entre l'enseignant et les apprenants, nous pouvons dire que les apprenants ont acquis de nouvelles connaissances scripturales basées sur le contenu didactique de l'activité de lecture.

Analyse des techniques de transmission

Les postures de l'enseignant

L'enseignant Ahmed dispose d'un large éventail de postures lui permettant d'ajuster son enseignement aux apprenants, en effet ses gestes d'ajustement facilitent la compréhension du message didactique.

Nous avons noté pendant notre observation de l'action didactique que le professeur adapte ses postures selon les différentes situations didactiques présentées pendant le déroulement de la séance. Ainsi, nous pouvons dire que l'enseignant dispose des postures de diverses formes d'étayage,¹³⁴ constituées de gestes de pilotage et de tissage, de gestes spécifiquement didactique que Monsieur Ahmed met en œuvre pour s'ajuster aux apprenants, Ainsi au cours de cette séance de lecture, l'étayage varie, l'enseignant change d'une posture à une autre, par conséquent la Co-activité enseignant-élèves était très fructueuse, grâce à toutes les formes d'aide que le professeur s'efforce d'apporter à ses élèves, en vue de les aider à faire, à penser, à comprendre et à construire eux même le sens du texte de lecture.

Nous allons souligner et expliciter ces quantités dans les séquences choisies pour la transcription, nous avons constaté pendant notre observation, et à partir de notre visionnement de l'enregistrement vidéo que la mise en œuvre de ces postures et des changements sont en partie conscients et bien choisis dans l'action enseignante. Autrement dit, l'enseignant adapte sa posture selon le contenu didactique et la complexité de chaque moment d'explication. L'atmosphère générale du cadre classe est détendue, les apprenants sont très motivés. A partir de cette atmosphère très animée et cette co-activité spéciale nous pouvons dire qu'il existe entre les postures des élèves et celle de l'enseignant une interdépendante et une extrême entente sur le plan pédagogique.

Ainsi nous pouvons conclure que l'action enseignante demande à l'enseignant d'être capable de puiser dans des ressources professionnelles et personnelles pour faire face à tout obstacle pendant le déroulement de son action. Ce qui demande incontestablement des gestes de métier et des initiations à des situations éducatives.

Au cours de cette séance de lecture, nous avons constaté que l'enseignant, pour réaliser sa performance, puise à la fois dans son répertoire linguistique personnel et dans un répertoire didactique et interactionnel, pour mettre en place son action.

¹³⁴ **L'étayage** : concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres, c'est l'organisation principale de la co-activité maître-élèves, Bruner définit le concept d'étayage pour désigner toutes formes d'aide que le maître s'efforce aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans.

Une posture : est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves. Refonder l'enseignement de l'écriture-Dominique Bucheton P. 205.

Technique de « tours de parole »

Toute interaction verbale se présente comme une succession de « tours de parole » visant un objectif ou des objectifs. Celle qui se déroule dans un contexte didactique se développe pour réaliser l'acquisition de nouvelles connaissances didactiques.

Dans cette perspective, les contraintes organisationnelles toujours potentiellement négociables s'exercent en classe sur les techniques de sélection et d'attribution de la parole mais également sur ce que l'on appelle couramment en ethnométhodologie linguistique « le développement séquentiel de l'interaction ». Dans ce sens, *Mondada* 1995 affirme « apports des locuteurs » s'enchaînent de façon à interpréter comme intelligibilité sur ce qui suit ».

Cette organisation séquentielle peut être abordée selon trois phases :

1. l'introduction, développement et achèvement. Selon Bange « les phases d'introduction et d'achèvement sont nécessaires pour comprendre les structures comme des structures réalisés par les participants ». En effet, si on applique cette organisation proposé par Bange, nous constatons que l'interaction observée dans la classe de l'enseignant Ahmed respecte ces trois phases. En effet, la première partie de la séquence, les participants (enseignant et apprenants) ont concentré leur attention sur le cadre réaliste de l'incipit de la nouvelle fantastique, ils ont relevé les indices qui soulignent ce « réalisme ». Ensuite, dans la phase de développement toute l'interaction est concentrée sur les éléments qui ont surgi, dans ce cadre réaliste à savoir « le doute », « l'ambiguïté » et « l'étrangeté », d'où le changement du réel à l'irréel. Pour la dernière phase « d'achèvement », la Co-activité est centrée essentiellement sur les échanges entre enseignants et apprenants a abouti à un tableau synthétique et récapitulatif des caractéristiques de l'incipit d'une nouvelle fantastique.

Pour accéder à une partie du répertoire didactique, nous avons jugé utile de nous concentrer sur les pratiques de transmission. En effet, elles diffèrent selon les contextes et les personnes.

Les pratiques de transmission sont des pratiques langagières didactiques et des pratiques interactionnelles qui se réalisent entre l'enseignant et ses élèves, en vue de transmettre des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, pour effectuer sa mission, l'enseignant puise simultanément dans son répertoire linguistique et dans son répertoire didactique et interactionnel. D'après notre observation directe des classes visitées, nous avons constaté que chaque enseignant possède son propre style. Autrement dit, sa manière de faire la pratique de classe. Dans ce sens, D. Mainguneu (1994), définit la notion de style comme suit : « permet de désigner ces ensembles de règles tacites qui individualisent les pratiques, les rapportent à des lieux, des époques, des sujets particuliers ».

Pour mieux expliciter les différents styles professoraux qui se déroulent dans les classes visitées, nous avons jugé nécessaire de faire la transcription de quelques séquences les plus pertinentes des séances observées. Ce travail nous permettra aussi de souligner et de cerner les connaissances

didactiques étudiées en séance de lecture et d'écriture, en vue de souligner le transfert des connaissances de la lecture vers l'écriture.

Description de l'écrit

L'investissement des connaissances didactiques issues de la séance de lecture dans les productions écrites des élèves.

Introduction :

Un des objectifs de notre expérimentation est de montrer l'importance de la lecture en classe, et son impact sur la production écrite des apprenants. En essayant de faire assimiler aux élèves les techniques d'écriture exploitées dans les différents textes sélectionnés pour la séance de lecture, l'élève arrive à s'appropriier ces nouvelles postures d'écriture. Ainsi, nous avons posé l'hypothèse que ce travail de transfert du contenu de la lecture vers l'écriture favoriserait leur investissement dans l'écriture.

Nous avons constaté, au cours de l'analyse des séances enregistrées précédemment, qu'effectivement l'implication scripturale des élèves a davantage donné un résultat très favorable, nous nous appuyons pour éclairer notre travail de recherche sur une analyse comparative entre les différentes séances, notamment sur le contenu didactique des activités observées et enregistrées. Nous procédons à une analyse comparative des textes écrits par les élèves au cours de ces séances de production écrite, à savoir :

- 1) Ecriture d'un incipit correspondant à une nouvelle fantastique.
- 2) Production d'un texte descriptif
- 3) production d'un texte argumentatif
- 4) production de la situation initiale (d'un texte narratif).

Le dispositif prévoit pour la première séance que chaque groupe d'élève est à la fois auteur d'incipit et lecteur d'un incipit écrit par l'autre groupe. « Nous visons par ce procédé créer l'interaction autour des productions en classe », déclaré par l'enseignant.

Signalons que l'un des volets central de ce travail de recherche est de souligner l'importance des interactions dans l'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture et leur impact sur l'amélioration de la compétence scripturale chez l'apprenant. Le descriptif de ces séances est placé dans les annexes (...). Nous y précisons les différentes consignes données aux élèves et les objectifs de chaque séance. Nous rendons compte aussi du rapport entre les séances d'écriture et les séances de lecture.

Séance n°1

L'enseignant : *Ahmed*

L'enseignant a débuté sa séance d'activité de lecture par une lecture à haute voix des apprenants, de l'incipit de la première nouvelle fantastique « qui sait » ? de Guy de Maupassant. Après il a posé quelques questions sur la contextualisation de l'objet à étudier, Notre attention est focalisée notamment sur les interactions verbales qui se déroulent entre l'enseignant et les apprenants. Pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral, nous avons opté pour la transcription de quelques séquences jugées représentatives après un visionnement répétitif du film enregistré, autrement dit des actions séquencées pertinentes car nous avons déduit qu'elles répondent non seulement à nos objectifs de la recherche mais aussi leurs analyse et interprétation pourront valider notre problématique du départ.

Dans cette perspective, (Filliettaz, 2008) affirme que la transcription est le « produit d'une longue tradition dans le champ de la sociolinguistique notamment, l'activité de transcription consiste à restituer sous une forme écrite un sous ensemble d'informations attestés sur les supports audiovisuels utilisés ».

Dans ce sens, nous avons adopté un code en vue de noter les interactions et les échanges réalisés en classe. En effet, grâce à cette technique de transcrire nous arrivons à représenter cette diversité orale à savoir : les tours de parole, pauses, hésitations, chevauchements, accentuation... etc.).

Ce travail minutieux, nous permettra également, par la suite, d'analyser et d'interpréter le contenu didactique des séquences observées, notamment de souligner le rapport étroit qui existe entre l'enseignement de la lecture et l'apprentissage de l'écriture. En fait, notre objectif majeur est de montrer qu'une bonne transmission de connaissances didactiques au moment de l'activité de la lecture a un impact très positif sur l'évolution et le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant.

Dans notre travail de transcription, nous nous sommes limitée à deux séquences didactiques pour chaque séance. La première se situe au début et la deuxième à la fin de l'activité de lecture. Notre choix est fondé dans un premier temps sur les objectifs tracés par l'enseignant, dans un deuxième temps par le contenu didactique, de ces deux séquences qui répond parfaitement à ce que nous souhaitons démontrer dans notre recherche de thèse.

Transcription de la première séquence. (Corpus Ahmed)

P : Bien alors + observez le début de ce paragraphe + quelle est l'intention de l'auteur ?

E1 : Il veut ++ attirer l'attention du lecteur.

P : Oui+ relevez les mots du texte pour justifier votre réponse [...]

E1 : « Mon Dieu », « Mon Dieu »

P : Très bien + cherchez encore d'autres mots ou expressions.

E2 : « je vais donc écrire enfin ce qui m'est arrivé » !

P : Et si on fait plus attention à la ponctuation au type de + phrases utilisées dans ce paragraphe.

E3 : les interrogations ++ les phrases interrogatives et exclamatives

P : Oui : c'est ça, d'après votre lecture, pourquoi le narrateur a-t-il commencé son histoire par ces moyens cités ?

E4 : pour créer du suspens++++

P : Suspens xx veux-tu expliquer le mot « suspens » à tes camarades

E4 : (l'élève passe au tableau, écrit le mot), le suspens veut dire « curiosité » ?

P : D'accord, donc +++quel est l'effet de ce suspens sur le lecteur.

E5 : il attache le lecteur + au texte, je veux dire à l'histoire.

P : OUI :, très bien maintenant regardez tous + ces deux phrases interrogatives [...] « Mais le pourrai-je » ? « L'oserai-je » ?

Pourquoi l'auteur se pose-t-il ces questions ?

E6 : Peut-être Monsieur il trouve son histoire étrange xxx

P : Est-ce que le mot étrange figure dans le texte ?

E8 : Non, mais il y a ++ les mots « bizarre », « inexplicable »

P : Bien + donc, le narrateur arrive-t-il à expliquer à comprendre la situation dans laquelle il se trouve ?

E : Non xxx

P : Donc + quel est l'effet recherché par le narrateur ? [...]

E10 : au début de son histoire le narrateur ++ veut dire qu'il y a quelque chose de « bizarre », « d'inexplicable » ++ « d'incompréhensible »

P : OUI, TRES BIEN par quoi on peut remplacer ces mots + pour donner un sens à cette situation dans laquelle se trouve le narrateur ?

E11 : Monsieur on peut dire + qu'il s'agit d'une situation « ambiguë »

E12 : XXX disant, Monsieur, bizarre et étrange.

P : TRES BIEN ++ donc dans cet incipit (nous avons déjà expliqué le mot incipit) Maupassant a fait intrusion de l'ambiguïté de l'étrangeté, est-ce qu'il a employé ces mots dans sa nouvelle intitulée « la ficelle » que nous avons déjà étudiée ?

E13 : Non

P : si ++ on compare les deux incipits qu'est-ce que vous pouvez déduire ?

E14 : l'incipit de la première nouvelle rapportait des choses habituelles

P : OUI, mais que veux- tu dire par habituelles ?

E14 : réelles XXX qui relèvent de notre vie réelle.

P : OUI+ très bien, Et cet incipit ?

E15 : Maupassant parle des choses étranges, bizarres ++

Au cours de cette séquence, nous avons constaté que l'enseignant déploie une multiplicité de techniques , de moyens et de stratégies pour transmettre son savoir, et pour accomplir son action enseignante , les tours de parole sont bien gérés et guidés voire canalisés dans un sens bien précis, en vue d'atteindre les objectifs envisagés par le professeur, au long de son action, l'enseignant alterne ses postures, car il se trouve obligé de s'ajuster avec les postures des élèves, En effet si on analyse cette co-activité qui se déroule dans la classe, on déduit qu'il existe une interdépendance importante et réciproque, entre l'enseignant(tuteur) et les apprenants. Dans cette perspective Dominique Bucheton affirme que « les postures de l'enseignant sont des formes diverses d'étayage. Elles sont constituées chacune d'une pelote de gestes de pilotages, de tissage, de gestes spécifiquement didactiques, des gestes d'atmosphère que l'enseignant met en œuvre pour s'ajuster aux élèves ».

La séance observée était une scène pour toutes ces postures, l'enseignant a, en effet, déployé tous ces moyens pendant sa transmission de son enseignement. Dans la séquence N° 1, nous pouvons souligner l'un de ses gestes d'étayage : « OUI, TRES BIEN par quoi on peut remplacer ces mots + pour donner un sens à cette situation dans laquelle se trouve le narrateur ». Ainsi, l'enseignant aide les élèves à trouver eux-mêmes l'un des indices du registre fantastique : l'ambiguïté et l'étrangeté, à cette étape de la séance, les élèves ont pris conscience que dans l'incipit d'une nouvelle fantastique il y a de nouveaux indices qu'il faut intégrer dans l'écriture de ce genre d'écrit pour exprimer le fantastique. Ainsi la maîtrise de nouveaux éléments permettra à l'apprenant non seulement de faire la différence entre l'incipit d'une nouvelle réaliste et l'incipit d'une nouvelle fantastique, mais il pourra réinvestir ces moyens pour produire seul un incipit correspondant à une nouvelle fantastique.

¹³⁵ Dominique Bucheton : regarder l'enseignement de l'écriture page 205

- Les gestes de tissage : visent à amener les élèves à faire des liens entre les tâches

Transcription de la séquence N° 2

Au cours de cette séquence l'enseignement a focalisé son explication et son attention sur le statut du narrateur dans l'histoire, il a tendance à évoquer fréquemment son état psychologique. Ainsi nous avons constaté qu'il fait progresser son action en analysant simultanément deux points importants celui de l'histoire et de l'état psychologique du narrateur. Dans d'autres termes, l'enseignement vise à montrer que l'histoire a un impact direct sur la psychologie du narrateur.

P : Bon ++ D'après le texte le narrateur est-il personnage ou témoin ?

E1 : le narrateur est un personnage + il participe à l'action

E2 : il est un personnage, représenté par le « je » xxx

P : relevez des énoncés où le narrateur parle de lui-même et de ses sentiments

E3 : Monsieur dans le texte il a dit : le pourrai-je ? L'oserai-je ? Je n'étais pas sûr de ce que j'ai vu !

P : TRES BIEN ++ regardez le type de phrases, nous avons une dominance de phrases interrogatives et négatives – que traduisent-elles ces phrases ?

E4 : le narrateur n'est pas sûr de ce qu'il a vu ? xxx

E5 : le narrateur veut exprimer le doute +

P : Oui : donc il hésite, il est incertain, pourquoi il doute de ce qu'il veut raconter ?

E6 : Il a dit + monsieur que « cela est si bizarre »

E7 : Il a ajouté [...] « je me croirais un simple halluciné

P : Oui : c'est très bien et encore

E8 : « le jouet d'une étrange vision »xxx

P : TRES BIEN, donc comment peut-on qualifier la psychologie du narrateur + son état d'âme.

E9 : Une psychologie++ anormale

E10 : Il souffre d'un trouble ++ psychologique

P : Quelle est la cause de ce trouble xxx

E 11 Car + son histoire + je veux dire l'histoire qu'il veut raconter est bizarre et étrange

P : Si on veut récapituler ++ nous pouvons conclure que c'est l'histoire qui + a influencé négativement sa psychologie.

- Les gestes d'étayage : sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide de l'adulte pour réaliser une tâche que l'élève ne peut réaliser tout seul.

- Les gestes de pilotage : régulent le temps, l'espace, le déroulé des tâches.

L'auto-confrontation : Entretien

-Nous avons jugé utile de faire un entretien « à chaud » avec Monsieur Ahmed concernant sa prestation. En effet, l'enseignant est confronté à chaud à sa propre action, d'abord par le biais d'un questionnaire que nous avons préparé dans ce sens. Ensuite, nous avons proposé le visionnage de la scène pédagogique dont il était l'acteur principal. Dans cette perspective F. Cicurel affirme « Le professeur est le même, mais il n'est plus face à sa classe, il « se voit être » dans la classe ». Face à son action, l'enseignant était, au début, surpris car il n'est plus l'acteur qui mène une action devant un public, mais il devient un observateur de lui-même, sollicité à fournir des informations, voire une signification à propos de ses gestes professionnels.

Le discours réflexif de l'enseignant a débuté par une phrase forte importante : c'est qu'il n'arrive jamais à suivre sa planification telle qu'elle a été conçue, son scénario pédagogique est souvent adapté aux interactions, aux interventions des apprenants. C'est ce que "A. Schütz" nomme « les risques du métier », autrement dit, l'émergence des imprévus au cours de la pratique. Dans ce cas, seuls son expérience et son répertoire didactique pourront remédier à la situation.

Signalons que l'un des objectifs majeurs de ce travail, est d'analyser ce retour de l'enseignant sur sa propre action, ce que F. Cicurel nomme « le dire sur le faire » c'est de reconstituer l'action passée à l'aide de son acteur, non seulement pour comprendre et éclairer les soubassements de cette action pédagogique, mais aussi arriver à mettre l'accent sur la relation qui relie l'enseignement de la lecture et l'apprentissage de l'écrit.

Ainsi, nous avons jugé important de commencer notre entretien avec Monsieur Ahmed par le visionnement de son action enseignante. Ce procédé a permis à l'enseignant de juger globalement son action. Ensuite, nous avons visionné la vidéo mais en interrompant le film enregistré, en vue d'insister sur les séquences didactiques pertinentes choisies pour notre travail de recherche, ce sont également des séquences dont l'analyse répond à notre objectif de thèse.

L'enseignant n'a pas hésité à déclarer que son action était une réussite et qu'il est très satisfait de sa prestation : « ben, je pense + que j'ai réussi mon action enseignante + car non seulement j'ai atteint mes objectifs visés pour cette séance + mais j'ai pu faire impliquer la majorité de mes élèves à construire eux-mêmes le sens du texte et à collaborer ensemble pour ce résultat que vous avez constaté vous-même [rire]

Notons que ce discours est sollicité à chaud et verbalisé sous le coup de l'émotion, ainsi nous pouvons dire qu'il s'inscrit dans une continuité cognitive et émotionnelle.

¹³⁶ Cicurel. Op.cit. p. 118.

Corpus Ahmed : Verbalisation

« D'après de nombreux didacticiens et pédagogues, les qualités pédagogiques d'un enseignant jouent un rôle incontournable dans la réussite d'une action enseignante. Enseigner est un métier qui demande la mise en place d'actes complexes de transmission. Face à cette réalité d'agir en classe ++ je peux confirmer que la pratique enseignante demande la gestion de plusieurs actes à la fois ++ Bon si j'ai à commenter mon action d'aujourd'hui je dirai que je vois une critique que je me fais à ma façon d'agir dans quelques situations, je n'exploite pas assez des gestes de pilotage, je veux dire, je ne m'efforce pas d'apporter aux élèves dont le niveau est moyen l'aide qu'il faut pour comprendre rapidement et suivre le rythme des autres. Je devais ++ normalement reformuler mes questions + et mieux les aider + je crois parmi mes premières tâches c'est d'arriver à doser l'aide nécessaire à tous les élèves, malgré l'hétérogénéité de la classe, mais, vous savez avec la contrainte du temps et la surcharge du programme, on est parfois stressé.

La séance d'aujourd'hui comporte deux moments : la première activité je devais faire une séance de lecture en vue de doter les apprenants de connaissances didactiques spécifiques à l'écriture fantastique, j'ai également veillé à ce qu'ils fassent la distinction entre les deux incipits à savoir celui qui correspond à la nouvelle réaliste et l'autre propre à la nouvelle fantastique. L'objectif de la deuxième séance est d'amener les apprenants à produire l'incipit d'une nouvelle fantastique. »

-Nous avons effectivement observé dans la séquence didactique que le travail de l'enseignant est centré, par le biais des interactions et des échanges ciblés et guidés et dont l'objectif est d'amener les apprenants à comprendre et assimiler les éléments fantastiques qui constituent l'incipit d'une nouvelle fantastique. En vue d'initier les apprenants à produire pendant la séance d'écriture, un incipit correspondant à une nouvelle fantastique. Autrement dit, je voudrais que les apprenants arrivent à réinvestir ces indices spécifiques à l'incipit de la nouvelle fantastique dans leur production écrite. Ainsi ++ je serai sûr qu'ils vont les approprier pour toujours.

Action didactique	Auto commentaire de l'enseignant
P oui : Très bien maintenant regardez tous ++ ces deux phrases interrogatives [...] « mais le pourrai-je » ? l'oserai-je ? Pourquoi l'auteur se pose t'il ces questions ? E6 Peut être Monsieur il trouve son histoire étrange.	Ici, je ne m'attendais pas à cette réponse le mot étrange a déplanifié un peu mon travail, mon intention était d'amener progressivement toute la classe à découvrir ce qui est étrange dans l'écriture de cette histoire ++ heureusement j'avais le reflexe de poser une autre question dans le but de ramener mes élèves au rythme souhaité « est ce que le mot étrange figure-t-

<p>E10 Au début de son historique le narrateur ++ veut dire qu'il y a quelque chose de « bizarre » « d'inexplicable » « d'incompréhensible »</p> <p>P Oui + très bien alors par quoi peut-on remplacer ces mots ? + pour donner un sens à cette situation dans laquelle se trouve la narrateur ?</p> <p>P Si ++ on compare les deux incipits que peut-on en déduire ?</p> <p>E13 L'incipit de la nouvelle réaliste rapporte des choses habituelles</p> <p>P Oui : mais que veux-tu dire par habituelles ?</p> <p>E14 réelles xxx qui relèvent de notre vie réelle.</p>	<p>il dans le texte ?</p> <p>-je trouve que c'est grâce aux interactions en classe qu'on arrive à transmettre de manière progressive le contenu didactique et arriver avec les élèves à l'objectif visé ++ par exemple, à ce stade de mon action j'étais très satisfait d'aboutir à ce résultat : l'un de mes élèves a pu récapituler en trois mots l'essentiel « bizarre », « inexplicable » , incompréhensible je veux dire il a résumé les indices spécifiques de l'écriture fantastique.</p> <p>Cette question a une importance particulière dans la mesure où la réponse détermine si les apprenants sont conscients de la différence qui existe entre l'écriture de l'incipit d'une nouvelle réaliste et l'incipit d'une nouvelle fantastique , autrement dit ce geste d'étayage a un double objectifs d'une part, vérifier si les élèves ont compris les éléments constitutants de l'incipit fantastique, et d'une autre part vérifier les acquis.</p>
--	---

Description de la séance n°3

L'enseignante : Madame Meryem, professeur du Secondaire qualifiant, plus de 15 ans d'expérience

La classe visitée :

La séance, objet de l'analyse, est dans un premier temps une activité de lecture et dans un deuxième temps une production écrite, réalisées dans une classe de première année de baccalauréat. Le support de la première activité est un extrait du roman de *Victor Hugo* : le dernier jour d'un condamné (chapitre 23). L'enseignant propose trois objectifs essentiels pour son activité à savoir :

- 1- Etudier le rôle du récit enchâssé dans un roman à thèse.
- 2- La narration au service de l'argumentation.
- 3- Amener les élèves à comprendre que le récit du Friauche est un argument pour défendre la thèse de *Victor Hugo*.

Nous tenons dans cette description à mettre l'accent sur les échanges qui se sont déroulés entre l'enseignante et ses élèves. Ces échanges didactiques nous permettront d'élucider certaines notions que nous allons aborder ultérieurement telles (la compréhension et l'interprétation).

En effet, pour faciliter la tâche aux apprenants, l'enseignante a proposé de découper le texte selon les unités de sens. Ainsi, nous avons constaté lors de notre observation que l'enseignante amène progressivement les élèves à cerner le sens du texte. Elle veille, tout au long, de la séance à conduire ses apprenants vers une manière de penser et de faire, en intervenant, en faisant participer la majorité des apprenants :

Les axes de lecture :

Axe n° 1 : Le Friauche a vécu une enfance pénible et misérable car il était fils d'un ancien condamné à mort.

Axe n° 2 : Après sa première arrestation, le Friauche avait une bonne intention de redevenir un bon citoyen, mais la société l'a rejeté.

Axe n° 3 : Le Friauche est un récidiviste, un grand criminel qui tue sans pitié.

Cet échange est en effet le moyen par lequel on conduit les apprenants à appréhender le contenu du texte. Autrement dit, avoir une idée générale sur l'ensemble du texte comme une sorte d'initiation pour une bonne compréhension.

En multipliant les gestes d'étayage, l'enseignante invite les élèves implicitement à coconstruire une lecture possible du texte. On remarque le changement du statut de l'enseignant : il n'est plus la source du savoir ou le seul concepteur du déroulement de l'activité de lecture en classe, il est demandé aux apprenants de coopérer dans la construction du sens ou des sens.

Après un travail minutieux de repérage des indices ayant pour objectif de démontrer les vraies causes incitant le Friauche à devenir un criminel, l'enseignante attire l'attention des apprenants

sur les points de divergences entre le condamné narrateur et le friache, tout en soulignant qu'ils sont tous les deux des condamnés à mort.

L'enseignante et les apprenants ont abouti à une réalité importante, c'est que la société est autant responsable sur la situation du friache que le friache lui-même.

Dans ce contexte très animé, la synthèse tirée d'un ensemble d'interprétations des élèves a abouti à une réalité importante, c'est que le friache est une victime de la société. D'ailleurs c'est le message que *Victor Hugo* voulait faire passer aux lecteurs, c'est également un argument pour appuyer sa thèse défendue dans son roman « le Dernier jour d'un condamné ».

L'atmosphère détendue de la classe et les interactions intenses, tout cela a favorisé l'implication des apprenants tout au long de la séance. Par conséquent, ils ont eue plus de liberté pour interpréter et construire rapidement le sens du texte. L'échange reproduit ci-après rend compte de la négociation qui a eu lieu autour du message important que *Victor Hugo* voulait passer, pour tout lecteur, à propos des condamnés dont la société a participé largement dans leur sort fatal :

P : D'après le texte c'est qui le friache ?

E1 : MADAME + c'est un autre condamné à mort.

P : OUI qui était son père ?

E2 : Il était un pauvre peigre (voleur)

P : Bien ++ que veut dire la phrase suivante : + « c'est dommage que Charlot ait pris la peine de lui attacher sa cravate. »

E3 : MADAME ++ Charlot veut dire en argot le « bourreau », la cravate veut dire « la corde » [...] c'est-à-dire que son père a été exécuté par « pondaison ».

P : TRES BIEN ++ donc il s'agit du fils d'un autre condamné à mort? Pourquoi use-t-il seulement de l'argot ?

E4 : D'après son histoire il a dit « qu'à six ans, il n'avait ni père ni mère » cela veut dire qu'il était orphelin et personne ne l'a éduqué.

P : Très bien ++ comment peut-on qualifier son enfance, relisez la première partie de son histoire.

E5 : Une enfance dure, misérable puisqu'il n'avait rien pour vivre.

P : Est-ce que ++ quelqu'un l'a aidé, ou l'a pris en charge ?

E6 : Non, à neuf, il se servait de ses louches (moins) pour vivre.

P : Peut-on dire que le petit garçon avait le choix de devenir après criminel ou bien il était obligé de voler pour survivre ?

E7 : Non il était obligé.

P : Quelle est l'importance de cette histoire dans le roman de *Victor Hugo* xxx

E8 : Elle ++ raconte l'histoire d'un criminel.

P : OUI ++ mais est-ce vraiment l'objectif de *Victor Hugo*, rappelons que la thèse de son roman est « l'abolition de la peine de mort »

E9 : MAdame + je crois ++ que *Victor Hugo* défend les criminels, car comme le cas du friache, il était dans l'obligation de voler pour survivre.

P : Très bien, bonne réflexion, donc que constitue cette histoire (ce récit enchâssé) pour la thèse de *Victor Hugo* ?

E10 : Elle l'appuie ++ c'est un argument.

Cette interaction entre l'enseignante et les apprenants est très révélatrice.

En effet, les élèves sont arrivés grâce aux questions ciblées de l'enseignante à construire le sens, et à dévoiler le message implicite que *Victor Hugo* voulait passer à tout lecteur. Dans ce contexte très dynamique, l'enseignante a accordé une grande liberté d'interprétation aux apprenants/lecteurs. Ainsi, les apprenants se trouvent confrontés à différentes interprétations, mais l'esprit synthétique proposé dans cette séance et la bonne compréhension du contenu didactique de ce texte, les élèves sont arrivés à choisir les interprétations les plus adéquates au but recherché par *Victor Hugo*, et à cerner son intention.

Séance 1 : Production de l'incipit d'une nouvelle fantastique

Le dispositif prévoit que chaque groupe d'élève est à la fois auteur d'incipit et lecteur d'un incipit écrit par l'autre groupe.

L'objectif visé par l'enseignant est de créer l'interaction entre les apprenants. Le descriptif de ces séances est placé dans les annexes.

Nous précisons au cours de ce chapitre les différentes consignes données aux apprenants et les objectifs de chaque séance. Nous rendons compte aussi du rapport entre les séances de lecture et les séances d'écriture.

Les consignes d'écriture :

Lors des séances de production écrite, nous avons constaté que les enseignants proposent leurs consignes écrites au tableau, Ils ont tous aussi demandé aux apprenants de lire à haute voix la consigne. L'enseignant explique le contenu en sollicitant à chaque fois la participation des apprenants et leur collaboration dans le but de les amener à mieux comprendre ce qui leur est demandé.

Les modalités de travail :

Pour quatre enseignants, le travail de rédaction est entièrement réalisé en classe, c'est en tout cas ce qu'était prévu et demandé aux apprenants. Certes, la méthode de travail est différente d'un enseignant à l'autre, mais l'objectif est le même à savoir le réinvestissement des acquis de la séance de lecture dans leur production écrite.

Les enseignants visités ont préféré que les deux séances de lecture et d'écriture se succèdent, en commençant par la lecture en vue que les apprenants assimilent, d'abord, les connaissances didactiques spécifiques à un type de texte pour pouvoir les réinvestir dans leurs écrits.

Enseignante : Madame Asmae

Activités : Deux moments didactiques : lecture/écriture.

Objectifs : Etudier la fonction de l'incipit et le rôle de la description.

- Etudier les procédés de la description.

Objectif de la séance de la production écrite : amener les apprenants à produire une description d'un lieu en réinvestissant les savoirs acquis en activité de lecture.

L'enseignante est une praticienne chevronnée ayant plus de vingt ans d'expérience. Elle a présenté deux activités, la première est consacrée à la lecture, tandis que la deuxième est réservée à la production.

Le texte support de la lecture est tiré de l'œuvre d'Honoré de Balzac, le père Goriot. Il s'agit d'une partie de l'incipit dans laquelle Balzac décrit minutieusement l'intérieur de la pension Vauquer. Le contenu de cette séance de lecture prépare les apprenants à la production d'un texte de type descriptif.

Le dispositif mis en place lors de l'activité de production écrite est celui de l'atelier d'écriture, les apprenants sont répartis en groupes de cinq à six élèves, ceux-ci collaborent pour construire ensemble un texte qui répond à la consigne suivante :

Un touriste arrive dans un Riad à Fès pour passer un court séjour. Imaginer la description qu'il a fait de ce lieu.

Il est à signaler que le but visé de ce décloisonnement est d'amener les apprenants à faire le transfert des savoirs acquis en activité de lecture dans leur propre texte produit en activité de production écrite.

L'enseignante a commencé la séance de lecture par une mise en situation, en expliquant le mot incipit et sa fonction dans un écrit littéraire (roman, nouvelle). Elle a fait référence à d'autres incipits déjà étudiés.

Après une lecture magistrale en vue d'accrocher l'auditoire, l'enseignante a posé quelques questions pour guider les apprenants à définir le type de texte. En collaboration avec les élèves ils ont repéré les objets décrits et les objectifs qualificatifs qui définissent les éléments décrits, nous avons constaté que l'enseignant a amené progressivement les élèves à comprendre qu'il s'agit d'une description dévalorisante tout en se basant sur les procédés de la description relevés au tableau : les objectifs, les figures de styles (comparaison, métaphore) complément du nom et les subordonnées relatives.

Nous allons monter une partie de ce travail à travers la transcription de cette séquence didactique :

P : A partir ++ du texte quelle image l'auteur veut donner de ce lieu ?

[...] est-elle positive ou négative XXX autrement dit favorable ou défavorable.

E1 : Je crois + Madame qu'il n'aime pas ce lieu.

E2 : Le narrateur a fait une description défavorable.

P : Essayez + de justifier par les moyens qui le montrent.

E3 : Madame ++ dans le texte l'auteur a dit que « tout tombe en pourriture »

P : Très bien + donc quel est le sentiment éprouvé par le narrateur face à ce lieu ?

E4 : Je peux dire ++ Madame, le dégoût.

P : Très bien + alors qui veut nous faire une récapitulation des moyens employés pour faire ou++ produire une description défavorable ou dévalorisante.

E5 : [...] dans une description dévalorisante ++ on emploie des adjectifs et des figures de styles et des compléments de noms ++ mais dans le sens négatif.

Nous avons constaté au cours de cette séance de lecture que l'enseignante est très vigilante, elle a fait aussi preuve d'une expérience considérable et d'un savoir pratique d'une grande efficacité. En effet, son premier souci durant tout le déroulement de la séance, était d'amener les apprenants à maîtriser les moyens et les outils nécessaires pour construire un texte descriptif. Le travail minutieux de la séance de lecture avait des retombées bénéfiques sur la séance de l'écrit qui succède.

Au moment de l'écrit, l'enseignante a commencé par écrire la consigne au tableau, à rappeler les procédés de la description et l'ordre de la description. Le dispositif mis en place est celui de l'atelier d'écriture. Nous avons constaté que les gestes professionnels de l'enseignante et ses postures varient au cours de la séance en vue de les ajuster aux différentes situations didactiques, nous avons remarqué que ce dispositif nécessite un double pilotage, celui de superviser l'ensemble des groupes et celui de répondre individuellement à des élèves qui ont des difficultés à commencer leur texte, toutefois, nous pouvons confirmer que les élèves sont extrêmement motivés car ils apprécient qu'on les laisse en autonomie, en outre, ils sont confiants car ils savent que l'enseignante les accompagne et les aide à accomplir leur tâche. Force est de constater qu'au moment d'atelier les apprenants entrent excessivement en interaction car chaque membre vise à reformuler et à réinvestir le déjà là issu de la lecture.

Vers la fin de la séance, l'enseignante demande à une élève de passer au tableau pour écrire le texte collectif, mais auparavant chaque groupe a lu sa production écrite. A cette phase tous les élèves participent pour produire un texte descriptif qui répond aux normes exigées.

L'enseignante intervient parfois pour rappeler le temps (imparfait) ou pour solliciter les apprenants à intégrer des adjectifs plus expressifs et des figures de style pour donner une belle image au Riad objet de la description.

Observons dans la séquence qui suit comment, dans la conduite d'une interaction qui porte sur la description de l'atmosphère générale a abouti à une formidable description de cet espace.

Séquence n° 2 :

P : Nous allons passer à la description intérieure du Riad ++ bien sûr, nous allons employer tous les procédés déjà étudiés dans la séance précédente de lecture + qui veut bien nous rappeler ces moyens aidant à faire une description ?

E1 : Pour produire un texte XXX descriptif, il faut employer les adjectifs qualificatifs, les figures de style (comparaison, métaphore) et les compléments du nom.

P : Très bien + allons, vous pouvez formuler des phrases en intégrant ces moyens []

E2 : Madame + on peut commencer notre texte par la phrase suivante + le riad où j'ai passé mon séjour est un lieu d'une beauté exceptionnelle.

P : Oui, mais au lieu d'employer « beauté exceptionnelle », on peut utiliser un adjectif qui pourrait exprimer le même sens.

E3 : on peut dire XXX le Riad + où j'étais invité à passer mon séjour est un lieu somptueux.

P : Très bien [sourire] , on garde cet adjectif « Somptueux », mais est-ce que tous tes camarades ont compris le sens ++ qui veut expliquer ou donner un synonyme à cet adjectif.

P4 : Madame + on peut dire que le Riad est éblouissant ou bien magnifique.

P4 : On peut ajouter aussi ++ féérique.

P : Oui , très bien + tous ces adjectifs expriment le sens recherché ++ maintenant, vous pouvez reformuler vos phrases en intégrant ces mêmes adjectifs qualificatifs.

E5 : Madame + on peut dire ++ le Riad où j'étais invité à passer mon séjour est un lieu magnifique et féérique.

E6 : Madame, on peut le comparer à « Un paradis terrestre » [].

P : Oui c'est une bonne expression, donnez-moi une phrase complète où vous employez cette expression ++ il faut avancer dans le texte XXX.

E7 : Madame, je peux dire « je suis très fasciné par la beauté de ce riad, par sa lumière splendide ++ on se croit se croit dans un paradis terrestre.

P : Oui c'est une belle image XXX

E8 : Madame, on peut ajouter que dans cet espace rectangulaire se dégage une fraîcheur qui soulage ce qui entraîne une détente.

P : Très bien, vous pouvez continuer à décrire ++ je parle ici de l'architecture, des travaux artisanaux réalisés sur le bois et le plâtre.

E9 : On peut dire + madame « sur les murs se manifeste un travail artisanal d'une extrême beauté ++ réalisé par des artisans talentueux.

E10 : le travail d'art effectué sur le plâtre, le cuivre et le bois font de ce lieu un précieux joyau.

P : Très bien, je suis satisfaite de vos phrases, mais vous pouvez enrichir davantage à la maison et me remettre le travail ++ la semaine prochaine.

A partir de cette séquence, nous pouvons constater que les apprenants sont arrivés à réinvestir tous les procédés de la description étudiés dans le texte de Balzac, ils ont également pu faire la distinction entre la description valorisante et dévalorisante. Ils ont aussi respecté l'ordre de la description, nous allons mieux le remarquer dans le texte collectif produit par tous les groupes à la fin de la séance.

Texte collectif :

Le Riad dans lequel j'étais invité à passer mon séjour se situe au cœur de l'ancienne médina de Fès, près de la célèbre « porte de Boujloud » dans une ruelle sombre et étroite.

A l'entrée, une porte majestueuse, boisée à deux arcs magnifiques. Dès qu'on a franchi le corridor, une lumière splendide envahit l'espace. On se trouve ébloui par l'architecture de l'intérieur et par le travail talentueux des artisans sur le bois du plafond, sur le cuivre et le plâtre. Toute cette beauté et ces belles couleurs nous donne la sensation d'être dans un paradis terrestre.

Nous pouvons conclure que le travail réalisé dans la séance de la lecture a été un appui important pour que les apprenants arrivent à réaliser la tâche de la production écrite. Ainsi, grâce au transfert des outils étudiés en lecture, ils sont arrivés à produire un texte descriptif dans les normes exigées.

Enseignante : Madame Bouchra

Activités présentées : Deux moments didactiques : lecture/écriture.

Objectifs de la séance : Reconnaître la structure narrative

Identifier les étapes du schéma narratif.

Classe visitée : il s'agit d'une classe du tronc commun, section lettres modernes

Le contenu de l'activité de lecture est un extrait tiré des contes de la Bécasse de Guy de Maupassant. C'est une séance narrative tirée de Pirrot, nouvelle de Maupassant. Le choix de cette séance est pertinent car elle est structurée selon l'organisation du schéma narratif, elle se compose de cinq étapes bien distinguées à savoir :

- La situation initiale.
- L'élément perturbateur.
- Les péripéties.
- La résolution
- La situation finale.

La séquence narrative choisie par l'enseignante ne présente pas seulement un modèle important de la structure narrative, mais elle facilite aussi à l'apprenant la compréhension des constituants du texte narratif.

Nous avons constaté que l'enseignante est forcée d'expliquer la fonction de chaque étape du schéma narratif dans l'enchaînement du récit tout en essayant d'initier les apprenants à la production écrite d'un texte de type narratif.

La deuxième séance réservée à la production écrite, l'enseignante propose l'objectif suivant : « Amener les apprenants à produire une séquence narrative en introduisant toutes les étapes du schéma narratif ».

Dès le début de la séance de lecture, l'enseignante a manifesté un malaise et une hésitation, ce qui a entraîné la fréquence des moments du temps mort. Il s'agit d'une enseignante novice, elle a deux années d'expérience.

Pendant le déroulement de la séance elle n'arrive pas à ajuster ses gestes de pilotage à la tâche didactique. En effet, elle accorde une longue durée pour expliquer une phrase du schéma narratif. En revanche, elle a accordé peu de temps aux autres étapes. Toutefois, nous avons remarqué que l'enseignante a déployé une grande énergie pour transmettre le contenu didactique de cette séance. Dans ce sens, nous avons constaté qu'elle a fait usage d'un ensemble très large de pratiques langagières (verbales et non verbales minogestuelles).

Au long de la présentation, l'enseignante a fait preuve d'une grande volonté pour mener à bien sa pratique de classe, mais elle n'est pas arrivée à bien répartir son temps ni à ajuster ses gestes de pilotages aux différentes tâches didactiques, par exemple, elle a accordé la moitié de la séance à expliquer les constituants de la situation initiale et la fonction de cette étape dans le récit par contre elle n'a fait que survoler les autres étapes.

Nous allons observer dans la séquence qui suit comment l'enseignante amène les apprenants à assimiler les composants essentiels de la situation initiale :

P : qui sont les personnages de ce texte ?

E1 : Mme Le fêvre + et sa servante Rose,

P : Oui , où vivent-elles ?

E2 : Madame + elles habitent une petite maison []

P : Bien + regardez le texte, dans quelle région de la France habitent-elles ?

E3 : Madame XXX en Normandie au centre du pays de Caux.

P : Très bien + alors, sur quoi nous informe ce début du récit ?

E4 : A partir de ce début de texte ++ on est informé sur les personnages ++ de l'histoire, le lieu.

P : Oui très bien, d'après ce début de texte qui est en même temps une introduction, appelée également situation initiale ++ la vie que mènent les deux femmes est-elle stable, calme ou le contraire ?

E5 : Oui, Madame d'après cette situation initiale les deux femmes vivent tranquillement comme les autres habitants [...]

P : D'accord ++ elles mènent une vie calme et paisible, mais ce calme va-t-il durer ou il va être perturbé ?

E6 : Non + madame XXX une nuit, on leur vola une douzaine d'oignons.

P : Très bien , donc est –ce qu'on est toujours dans la situation initiale, le calme dans lequel vivaient Mme Le fêvre et Rose va être durable ?

E7 : Non, madame + on remarque un changement

E8 : Ce calme ++ va être interrompu par le vol

P : C'est excellent + donc, on passe à une deuxième phase du récit, comment appelle-t-on cette phase ?

E9 : C'est un événement imprévu XXX

P : Oui très bien, on peut dire aussi qu'il s'agit+ d'un événement perturbateur ++ autrement qui a perturbé le calme et l'équilibre de la situation initiale [...]

D'après cette séquence didactique, nous constatons que l'enseignante a bien expliqué le rôle de l'élément perturbateur, autrement dit, grâce à ses questions ciblées, elle amener progressivement les apprenants à comprendre la différence entre ces deux phases de la structure narrative et à prendre conscience que cet événement perturbateur est lui-même le déclencheur de l'action dans le récit. En

effet, son intégration juste après la situation initiale, provoque un déséquilibre de la première étape du récit.

A partir de ce travail minutieux de l'enseignante, nous avons constaté que les élèves se trouvent déjà initiés à la production écrite car ils ont acquis les outils nécessaires à la production de ces deux phases du schéma narratif.

Durant sa prestation, l'enseignante a glissé d'une posture à une autre en vue d'ajuster ses stratégies d'enseignement aux différentes tâches didactiques. En effet, son souci majeur a été d'impliquer le maximum des élèves dans l'action enseignante et d'apporter de l'aide aux apprenants en difficultés. Ainsi, elle a fait un emploi excessif des gestes d'étayage pour guider les apprenants à surmonter des situations problèmes.

Dans cette perspective, nous avons remarqué que les élèves ont déployé des efforts considérables pour construire les outils mis à leurs dispositions pour comprendre et construire le sens.

Par ailleurs, dans l'objectif de faciliter la tâche didactique et la compréhension du contenu visé à transmettre, l'enseignante a exploité non seulement les échanges verbaux mais aussi le langage gestuel. Comme elle a fait usage de la gestualité co-verbale¹³⁷ et des gestes de pointage¹³⁸, toutes ces qualités pédagogiques ont amené les apprenants à assimiler les nouveaux savoirs.

Force est de constater que la transition entre la séance de la lecture et celle de l'écriture a été très fluide. En effet, l'enseignante a fait preuve d'un savoir-faire important puisque le public n'a pas vraiment senti de rupture didactique, l'enseignante s'est forcée d'insister sur les éléments constituant la structure narrative à tel point qu'au moment de la production écrite les apprenants n'ont trouvé aucune difficulté à les reproduire correctement.

Nous allons remarquer cette fluidité entre ces deux moments (lecture/écriture) dans la séquence didactique qui suit :

P : Bien ++ comme nous avons constaté que chaque séquence narrative commence par une situation initiale+ nous allons produire ensemble la première étape + et la deuxième étape xxx les autres phases de ce même récit vous allez les compléter hors classe. Mais avant d'entamer notre travail ++ qui veut nous rappeler des constituants de cette phase ?

E1 : Madame+ la situation initiale + nous informe sur le temps, le lieu et les personnages.

¹³⁷ *Co-verbaux* : « ensemble de gestes mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières ».

¹³⁸ *Gestes de pointage* : désigner des élèves ou pour distribuer la parole, gestes sonores tels que le claquement des doigts, pour attirer l'attention.

P : Très bien, puisque nous allons produire une situation initiale, donnez-moi le lieu et le temps de cette histoire.

E2 : On peut + commencer notre histoire par « un jour d'hiver ...

P : Oui, d'accord xxx qui voudrait proposer une autre phrase+

E3 : Madame+ on peut dire « il était une fois, dans un pays lointain

P : Oui, c'est bien, tu as parlé du temps et du lieu, mais la formule « Il était une fois » est généralement spécifique pour le conte++ Cela ne veut pas dire que ce n'est pas correct+

E4 : Madame+ pour moi j'ai commencé par « Depuis la nuit des temps..."

P : Oui, très bien++ pour ne pas perdre plus de temps+on peut garder pour l'instant les propositions de vos camarades ...

()

E5 : Madame+ on peut comme personnage++ une princesse ... ()

P : Oui, bien sûr allez vas-y reformule ta phrase.

E6 : je peux dire que + « depuis la nuit des temps, dans un pays lointain vivait une belle princesse.»

P : Très bien+nous gardons cette phrase, mais+nous devons enrichir davantage. Par quel moyen on peut enrichir cette situation initiale.

E7 : Madame+ on peut décrire le lieu++ la princesse ...

Nous constatons à partir de ces interactions entre l'enseignante et les apprenants que ceux-ci ont bien compris le contenu de la séance de lecture, et ils arrivent à produire la situation initiale d'un ...

Nous avons remarqué qu'au cours de la séance de production écrite, l'enseignante n'a cessé de faire recours aux savoirs acquis lors de la séance de lecture ce qui a permis aux apprenants de faire des transferts rapides et efficaces.

Faute de temps, l'enseignante a chargé les apprenants de continuer la tâche scripturale hors classe.

FACULTE Sidi Mohamed Ben Abdellah DHAR EL MEHRAZ- FES

Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche en didactique des langues visant l'analyse des interactions verbales en classe de FLE, notamment, celles qui ont pour objectif la transmission d'une compétence de l'écrit, je vous prie de bien vouloir remplir ce questionnaire.

1) Préférez-vous transmettre les savoirs aux élèves par le moyen des interactions (Enseignant/Elève, Elève/ Enseignant) ou bien procéder seul ?

- Interactions
- L'enseignant seul

Pourquoi ?

.....
.....

2) Quel type d'interaction domine – t – il le plus dans vos activités en classe ?

- L'interaction Professeur -----> Elève
- L'interaction Elève -----> Professeur
- L'interaction Elève $\begin{array}{c} \longrightarrow \\ \longleftarrow \end{array}$ Elève

Pourquoi ?

.....
.....

3) Pendant votre action, tenez-vous à ce que l'activité de lecture soit au service de la production de l'écrit ?

- Toujours
- Souvent
- Rarement
- Jamais

4) Pour une meilleure appropriation de l'écrit, la transmission d'une connaissance doit-elle effectuer dans son contexte ou bien dans un énoncé indépendant ?

Contexte

Énoncé

Pourquoi?.....

5) Pendant la production collective de l'écrit, comment procédez-vous ?

Vous collectez les propositions des élèves et vous choisissez la plus adaptée à la consigne ?

Vous collectez les propositions des élèves et leur demandez d'enrichir la plus adaptée à la consigne ?

Vous préférez proposer vous-même un modèle quasi-parfait ?

6)

a- Demandez-vous pendant la séance de l'écrit aux élèves d'évaluer le travail de leurs camarades ?

Oui

Non

Si oui

b- Vous leur demandez :

D'émettre une appréciation (T. Bien, bien, passable, médiocre...)

Evaluer le travail en fonction des consignes.

Souligner les points forts de ce travail.

Repérer les défaillances, les incorrections...

7) Pour vous, les élèves réinvestissent-ils les acquis des autres activités (lecture, langue, travaux encadrés) pendant leur production de l'écrit :

Suffisamment

Un petit peu

Pas du tout

8) Proposez des ateliers d'écriture collaborative pendant vos activités de production écrite ?

Oui Non

Trouvez-vous ce type d'activité :

- Très intéressant
- Intéressant
- Peu intéressant
- Pas du tout intéressant

9) Quelles sont les difficultés majeures que rencontrent la majorité de vos élèves pour produire en français, voulez-vous les classer du plus fréquent au moins fréquent

- Compréhension de la consigne
- Idées pertinentes
- Choix et richesse du lexique
- Formation des phrases
- Cohérence de la production
- Correction de la langue (orthographe, conjugaison, grammaire)

10) D'après votre expérience qu'est ce qui pourrait améliorer l'écrit chez l'élève ?

.....

.....

.....

11) Employez-vous des moyens (outils) spécifiques pour motiver davantage vos élèves ?

Oui Non

Si oui, lesquels ?

Dans le cadre d'une recherche en didactique des langues et dont le sujet porte sur « les interactions didactiques et leur rôle dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit ». Je vous prie de bien vouloir répondre à ces questions. Merci pour votre collaboration.

1) Aimez-vous lire des livres écrits en langue française ?

Oui

Non

2) Cochez la case qui correspond le mieux à vous :

J'aime écrire en langue française

Je n'aime pas écrire en français

Je déteste écrire en français

3) Pourquoi faites-vous la lecture en classe ?

Pour apprendre la prononciation

Pour comprendre le sens d'un texte

Pour avoir un modèle d'écriture.

Pour apprendre à reproduire le même type de texte

4) En séance de lecture, aimez-vous participer à la construction du sens de texte, ou bien vous préférez que le professeur explique seul le texte ?

Collaborer (participer)

Ne pas participer.

5) En participant cela vous aide à :

Devenir plus autonome

À améliorer votre compétence en oral

À mieux échanger les idées avec les autres

À s'appropriier plus de connaissance

6) Pensez-vous que les séances de lecture vous font progresser en écrit ?

Beaucoup

Très peu

Un peu

Pas du tout

7) Quelles sont les difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français ?

D'orthographe

De conjugaison

De vocabulaire

De la structure de la phrase

8) Aimez-vous discuter (sujet) de votre production écrite avec votre professeur et y mettre un plan de travail avant d'écrire ?

Oui

Non

Si oui que vous rapporte-t-il cet échange entre vous et votre professeur, entre vous et vos camarades ?

.....
.....
.....

9) Pensez-vous qu'il est nécessaire de lire avant d'écrire ?

Souvent

Parfois

Pas du tout

10) Pensez-vous que la lecture réalisée en classe vous aide à surmonter les difficultés rencontrées en écrit ?

Un peu

Parfois

Pas du tout

11) A Votre avis, parmi les compétences ci-dessous, quelles sont celles qu'il faut savoir pour devenir un bon scripteur ?

1 indispensable

- Être doué(e)
- Aimer lire
- Etre capable d'imiter les modèles
d'écriture (des écrivains)
- Avoir un stock important de vocabulaire
Très peu
- Ne pas commettre de fautes
- Avoir beaucoup d'imagination

2 secondaire

-
-
-
-
-
-

Gestes professionnels	Pratique didactique	Postures des apprenants	Degré d'implication
<ul style="list-style-type: none"> - Postures variées - Discours, répertoire didactique - Gestes de pilotage (rythme) - Gestes de tissage - Gestes d'étayage - Les techniques de motivation - L'atmosphère - Réactions face aux risques et imprévus - Les interactions - Les remédiations 		<ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interaction entre pairs - Implication dans l'action enseignante - Construction du sens - Capacité à réaliser des associations entre la lecture et l'écriture - Degré de réussite des transferts entre la lecture et l'écriture - L'intérêt du dispositif (atelier d'écriture). 	

TABLE DES MATIERES

Introduction	6
Première Partie : Cadre théorique et conceptuel de la recherche	13
CHAPITRE I : Evolution de l'interactionnisme.....	17
1. Le champ disciplinaire.....	17
2. Les courants d'appartenance psychologique.....	17
3. Les courants d'appartenance sociologique et anthropologique.....	19
4. Les courants sociologiques : La microsociologie de Goffman.....	20
5. Les courants d'appartenance linguistique.....	23
CHAPITRE II : Place de la cognition dans l'apprentissage des langues.....	26
1. Définition de la transmission en psychologie.....	26
2. Théories de Saint Augustin et de Wittgenstein : à propos de la langue.....	27
3. Mécanisme du langage selon Levelt.....	28
4. Théorie de Bruner.....	30
5. Les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage.....	33
5.1 Théorie de Pierre Bange.....	35
5.2 Le mécanisme du langage chez Bruner et Anderson.....	36
CHAPITRE III : Théories d'action.....	45
1. Intérêt et objectif des analyses de l'action.....	45
2. La théorie de l'action chez Schütz.....	47
3. La notion d'action chez Laurent Filliettaz.....	47
4. La notion d'action chez Lahire.....	48
5. L'ordre de l'interaction.....	49
5.1 La gestion des formes discursives.....	49
5.2 L'histoire interactionnelle.....	50
5.3 Vers une typologie des interactions.....	51
5.4 Les unités de l'interaction.....	54
6. L'espace classe : l'interaction dans la classe.....	57
6.1 L'agir professoral :.....	58
6.2 Les moyens de transmission : le répertoire didactique.....	64
CHAPITRE IV : Pédagogie et didactique de l'écrit.....	68
1. Pour une pédagogie efficace de la production écrite.....	68
1.1 Distinction « communication » et « expression ».....	69
1.2 vers une didactique de l'écrit.....	70
1.2.1 Structure et genres de textes.....	71
1.2.2 Les processus d'apprentissage de l'écrit.....	71
1.3 Quels critères pour la production d'un texte en langue française ?.....	73
1.4 Lire, écrire en classe de français langue étrangère.....	74
1.5 La notion de compétence.....	75
2. La place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques.....	76
2.1 L'approche audio-orale.....	78
2.2 L'approche communicative.....	78
2.3 L'approche structuro- globale audiovisuelle.....	79
2.4 L'approche cognitive.....	80
3. Les modèles de production écrite.....	84
4. Les compétences langagières selon les sociolinguistes.....	92
CHAPITRE V : Quelles interventions pédagogiques dans le domaine de l'écrit ?.....	95
1. La mise en texte.....	96
2. Praxéologie et Pluridisciplinarité.....	99
3. L'écriture comme praxis.....	100
4. La notion de posture.....	104
4.1 La posture première.....	105
4.2 La posture ludique et créative.....	106
4.3 Les postures réflexives.....	106
5. Langue et langage, quels enjeux didactiques ?.....	108

6.	Quels repères et méthodes pour l'enseignement de l'écrit ?	110
6.1	Le modèle des ateliers et la production de textes littéraires	111
6.2	Le rôle de la culture dans le développement de l'élève	114
6.3	L'écriture réflexive.....	115
Deuxième partie : Analyse des gestes professionnels et des postures d'enseignement.....		118
CHAPITRE I: La méthodologie de recherche		119
1.	Les classes visitées	121
2.	Instruments de collecte des données	124
3.	Analyses qualitatives	125
4.	Elaboration du questionnaire	126
CHAPITRE II : Analyse des techniques d'enseignement.....		128
1.	Gestes professionnels et postures plus ajustés.....	128
2.	Analyse des différentes prestations des enseignants.....	129
2.1	Enseignante : Mme Meryeme	130
2.1.1	Tableau 1 : Séance de lecture.....	130
2.1.2	Tableau 2 : de la lecture à l'écriture.	132
2.1.3	Tableau 3 : Analyse des résultats.....	134
2.1.4	Rythme accéléré et manque d'interaction.....	135
2.1.5	Le rôle et l'apport du texte de lecture dans l'écrit des élèves.....	137
2.1.6	Analyse des productions écrites des élèves.	139
2.2	Enseignant : M. Ahmed	141
2.2.1	Tableau 1 : la séance de lecture	141
2.2.2	Tableau 2 : de la lecture à l'écriture	145
2.2.3	Tableau 3 : Analyse des résultats.....	146
2.2.4	Adaptation du rythme et maîtrise des gestes	148
2.2.5	L'apport des interactions didactiques dans la réalisation de la TACHE écrite.....	151
2.2.6	Analyse de la séquence d'écriture et de quelques textes d'élèves.....	154
2.3	Enseignante Asmae	158
2.3.1	Tableau 1 : séance de la lecture	159
2.3.2	Tableau 2 : le passage de la lecture à l'écriture.	162
2.3.3	Tableau 3 : Analyse des résultats.....	163
2.3.4	Rythme modéré et interaction intense.....	165
2.3.5	L'impact de la lecture en classe sur les productions écrites des apprenants.....	167
2.4	Enseignante : Bouchra.....	173
2.4.1	Tableau 1 : séance de lecture	174
2.4.2	Tableau 2: De la lecture à l'écriture	178
2.4.3	Tableau 3 : Analyse des résultats.....	180
2.4.4	Entre hésitation, déstabilisation et malaise	181
2.4.5	Analyse du texte collectif.....	184
2.5	Tableau synthétique.....	187
2.6	Commentaire : Tableau synthétique des gestes professionnels.....	190
CHAPITRE III : Analyse des questionnaires		196
1.	Questionnaire à l'attention des enseignants du secondaire qualifiant.....	197
2.	Questionnaire à l'intention des apprenants.....	219
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES		239
Bibliographie		248
A.	Ouvrages	248
1.	Ouvrages en sciences du langage :	248
2.	Ouvrages en didactique :	249
3.	Ouvrages méthodologie de recherche :	251
B.	Articles	252
C.	Dictionnaires	255
Annexes		256
1	Transcription et description des cours des enseignants.....	256
2	Questionnaire à l'intention des enseignants	284
3	Questionnaire à l'attention des apprenants du second cycle qualifiant.....	287

