

Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ?

Dr. Abdeslam Zetili
Université de Constantine



Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 27-38

Résumé : *Le présent article se propose de rendre compte d'une expérience que nous avons menée avec cinq enseignants du cycle secondaire. Il s'agit de plusieurs séances d'observation de classe dont l'objet est l'analyse de la démarche d'enseignement de la production écrite. L'intérêt pédagogique de ce test est qu'il nous a permis de définir le degré d'efficacité des pratiques enseignantes adoptées et de circonscrire nombre de facteurs qui facilitent ou bloquent l'accomplissement de la tâche ; tels que le climat de travail, la motivation et les attitudes des scripteurs, les interactions entre A (Apprenants) et E (Enseignant). Au fil de l'analyse, nous avons tenté de définir quelques types d'interventions pédagogiques qui aideraient à mieux envisager l'enseignement de l'écriture.*

Mots-clés : *observation, scripteurs, compétences rédactionnelles, interactions, production.*

Abstract : *The present paper attempts to account for an investigation which we conducted on five secondary school teachers. Several class observations took place, having as a focus the analysis of the teaching approach to the written production. The pedagogical interest of such a test is that it enabled us to define the degree of efficiency of the adopted teaching practices and to delimit the different factors which facilitate or hinder the achievement of the task, such as the environmental conditions, the motivation and attitudes of writers, interactions between the learners and the teacher as well as among learners. Along our analysis, we attempted to define some types of pedagogical interventions which help to better consider the teaching of writing.*

Key words : *observation, writers, writing competences, interactions, production.*

المخلص: يتناول هذا المقال تجربة قمنا بها مع 5 أساتذة من التعليم الثانوي. يتعلق الأمر بحصص لاحظنا فيها مجرى دروس تعليم مهارة الكتابة للتلاميذ. و أما الفائدة البيداغوجية لهذا الإجراء فتتمثل في أنه مكنا من تحديد درجة فعالية الممارسات التعليمية المتبعة والإحاطة بمختلف العوامل التي تسهل أو تعرقل القيام بالعمل. من بين هذه العوامل ظروف العمل، الدافع والحافز ومواقف التلاميذ تجاه هذه العملية، و كذلك التفاعلات بين المتعلمين و الأستاذ و بين المتعلمين. وقد حاولنا في أثناء التحليل تحديد بعض التدخلات البيداغوجية التي من شأنها تسهيل عملية تعليم الكتابة.

الكلمات المفتاحية : ملاحظة، الكتاب، كفاءات تحريرية، التفاعلات، إنتاج.

Introduction

Ce test est une série de séances d'observation du déroulement des cours d'expression écrite en classe de français du cycle secondaire. Il nous a permis, en ayant comme cadre de référence l'approche psycho-cognitive, de cerner des aspects concrets de la pratique enseignante. Nous lui avons assigné un triple objectif :

- 1- Décrire et analyser les pratiques enseignantes,
- 2- Analyser les incidences que peuvent avoir la forme de travail adoptée (monogérée, polygérée), le climat de travail, les attitudes des A, les interactions et les rôles de E sur les apprentissages,
- 3- Mettre en valeur les aspects positifs et les limites de la démarche d'enseignement adoptée.

1. Méthode d'observation et cadre pédagogique

Les groupes classes observés (des 3 niveaux : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années) suivent une scolarisation ordinaire au niveau d'établissements du cycle secondaire de la ville de Mila. Plus exactement, le travail a été mené avec cinq enseignants de trois lycées : Boussouf, Didouche, Bellarima. Les enseignants et les classes ayant participé au test n'ont fait l'objet d'aucune forme de sélection. Nous n'avons choisi ni jours, ni heures de séances. A chaque fois, il fallait attendre que l'enseignant observé nous en informât parce que la phase d'expression écrite est le dernier moment de l'unité didactique ou du projet. Chaque enseignant a été observé avec les deux niveaux qu'il enseigne ; ce qui fait que nous avons effectué une dizaine de séances d'observation qui se sont échelonnées sur deux mois environ, avec des groupes classes de différentes filières: littéraires, techniques, scientifiques. Les leçons auxquelles nous avons assisté ont porté sur la production des types de textes suivants : l'expositif, le reportage, l'argumentatif (défendre une thèse, le pour et le contre). Dans notre analyse, chaque enseignant est désigné par un numéro (E 1, E 2, E 3, E 4, E 5).

L'accès aux établissements scolaires nous a été facilité et l'accueil a été vraiment chaleureux. Les enseignants observés ont été très coopératifs ; ce qui nous a permis de mettre en œuvre notre test de manière naturelle. Quel que soit le niveau des classes observées (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} années), ils ont fait preuve d'un sérieux et d'une disponibilité exemplaires.

Avant de procéder à l'observation, nous avons pris contact avec les enseignants pour les informer du travail envisagé, définir de façon précise en quoi consistait l'observation et à quoi se limitait le rôle de l'observateur. Nous avons beaucoup insisté à leur préciser que les séances d'expression écrite devraient se dérouler le plus normalement possible, à l'image de ce qu'ils font habituellement. Nous avons décliné la proposition de quelques collègues qui voulaient organiser des séances spéciales, en dehors de la phase d'expression écrite ; séances qui auraient modifié la réalité de la classe et la pratique de l'écriture.

Présent du début jusqu'à la fin de chaque séance, notre travail a consisté en une prise de notes en fonction des critères et des indicateurs retenus dans la grille d'observation confectionnée à cette fin. Nous n'avons usé d'aucun moyen d'enregistrement ou de prise de vues et nous ne nous sommes autorisés aucune forme d'intervention durant toute la séance. Au terme de l'activité, nous avons l'occasion de poser des questions à l'enseignant ou d'engager un court débat avec lui dans le but d'avoir des éclaircissements ou d'autres informations concernant tel ou tel aspect de son action. Nous avons à chaque fois essayé d'être discrètement présent afin de ne pas déstabiliser les habitudes de chaque groupe classe. Nous savons que la présence d'une personne étrangère peut conduire les interactants à adopter des attitudes nouvelles, à s'impliquer autrement dans le travail ; donc à montrer une autre réalité de la classe.

Nous avons limité notre investigation aux séances de production de textes (l'essai). L'élève est mis en situation d'écrit pour produire, à partir d'une consigne, un écrit personnel sur tous les plans (idées, longueur, formulation, perspective) en ayant pour modèle le(s) texte(s) support(s) étudié(s).

2. La grille d'observation

Nous avons confectionné notre grille d'observation de manière à pouvoir circonscrire plusieurs paramètres, décrire de façon précise et fidèle l'action des interactants durant toute la séance d'expression écrite. Constituée de trois colonnes (critères d'observation, indicateurs, réponses par oui ou non), elle s'inspire partiellement des grilles suivantes :

- 1- La grille proposée par Garcia-Debanc¹.
- 2- La grille proposée par Bach².
- 3- Une Grille d'observation du groupe classe proposée par L'IUFM de Créteil³.
- 4- Une Grille d'observation de séance également proposée par L'IUFM de Créteil⁴.
- 5- Une Grille d'observation tirée de la Recherche conduite sous la direction de Jacques Colomb⁵.
- 6- Une Grille d'observation du travail de groupe à l'usage de l'enseignant, in *Français 1^{ère} année secondaire*⁶.

3. Analyse des résultats de l'observation

Vu l'impossibilité de rendre compte des résultats de manière détaillée dans le présent article, nous nous limitons à la présentation très condensée de ce qui nous semble essentiel.

3.1. Les phases de la séance d'expression écrite

Les séances d'observation ont permis de suivre pas à pas le déroulement de l'activité d'expression écrite et de relever les aspects positifs et les insuffisances que présentent les pratiques adoptées. Globalement, chez l'ensemble des enseignants observés, nous ne retrouvons pas exactement les mêmes étapes de la séance. Si certains enseignants passent par les mêmes étapes, elles sont différemment travaillées avec les élèves. Cette différence dans la manière

de concevoir et pratiquer l'écriture en classe est en partie due aux pratiques littéraciques des enseignants. Les spécialistes ont pu établir les liens très étroits entre ces pratiques et les pratiques didactiques envisagées avec les élèves (Pereira, 2004 : 331). Essayons de voir quels sont les principaux moments de la séance chez les uns et les autres et en quoi consiste exactement chaque moment.

3.1.1. Ecriture de l'exercice au tableau

Tous les enseignants observés commencent par annoncer oralement l'activité prévue dans le cadre de la séance. En général, il s'agit de phrases très simples comme :

« *Aujourd'hui, nous avons un petit travail d'expression écrite à faire* » (E1)

Juste après, ils portent le sujet au tableau en lisant à haute voix, en donnant les premières explications et en faisant les premiers commentaires. L'exercice d'écriture est toujours proposé par E, A ne sont jamais consultés sur la question. L'exercice est soit repris des manuels scolaires, soit fabriqué par E autour d'un thème : le sport, les études, la lecture, le marché de la ville, le sous-développement, etc. Toutes les consignes d'écriture proposées aux groupes classes observés ne précisent aucun destinataire de l'écrit à produire. Donc, un élément fondamental dans la planification de l'écrit est absent. Cette pratique de classe fait de l'écriture un simple échange entre E et A, un simple exercice dont l'objectif principal est de savoir si l'élève parvient à produire un écrit de même type que le document support étudié. L'élève écrit dans le seul but d'apprendre à écrire.

Voici deux exemples de sujets d'écriture proposés par deux enseignants :

Sujet 1. « *L'Afrique souffre de sous-développement et de plusieurs maux. A quoi est due cette situation alarmante ? Quelles mesures devront apporter les responsables pour s'éloigner de cette situation qui menace le continent ?* » (E 3)

Sujet 2. « *La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. Etes-vous de cet avis? Rédigez un texte dans lequel vous développerez une argumentation aussi efficace que possible.* » (E 4)

3.1.2. Planification de l'écrit

Cette seconde phase est différemment travaillée par les enseignants. Les uns la réservent à l'élaboration du plan du texte à produire. E 1 l'annonce clairement :

« *Bien sûr, pour écrire, il faut un plan. On va établir un plan. On va commencer par une introduction, bien sûr.* »

Les autres, qui ne proposent pas de plan du texte à leurs élèves, la consacrent à toutes sortes d'explications, orientations, recommandations. Ils ne fournissent aucune information liée au thème d'écriture et ne recommandent pas aux élèves de planifier. Ils leur demandent d'entamer immédiatement la production. En voici un exemple : « *Essayez d'écrire un court texte sur ce sujet. Vous pouvez commencer par cette phrase : Personnellement, je pense que ...* » (E 5).

L'exercice d'écriture dont il s'agit ici est le suivant :

« La pratique sportive est bénéfique pour le corps et l'esprit. Argumentez. » (E 5)

Etablir un plan consiste, d'après les pratiques de ces enseignants, en un travail collectif élaboré par questions-réponses, visant à déterminer les grandes articulations de l'écrit à produire les idées que l'élève intègre au niveau de chaque partie : introduction, développement, conclusion. Ce plan est évidemment préétabli par E. En classe, il tente de guider les élèves à faire ressortir les éléments de ce plan en mettant en œuvre un questionnement précis. Toutefois, nous remarquons que le travail est unilatéralement accompli : c'est E qui interroge et répond à la fois ; la plupart des élèves sont désintéressés ou ne parviennent pas à suivre. L'établissement de plan dont parlent ces enseignants n'est pas vraiment l'opération de planification telle que décrite et définie par les psychocognitivistes. Ici, les écrits à produire n'ont pas de but défini et les scripteurs ne s'adressent pas à un destinataire réel, autre que E.

3.1.3. La textualisation

Avec ou sans plan, les élèves entament directement - souvent précipitamment - la mise en texte. Cependant, textualiser sans aucune forme de planification est, à note sens, attentatoire à l'apprentissage de l'écriture. Pourquoi ? Ecrire sans planifier, c'est construire son texte sans organisation ni hiérarchisation des informations. Aucune recherche d'idées ne précède la mise en texte ; chaque idée trouvée est immédiatement intégrée dans le texte. Ainsi, l'écrit se construit par simple assemblage d'idées que le scripteur parvient à récupérer au fur et à mesure. Elles sont collées les unes aux autres au hasard de leur production par la mémoire du sujet écrivant ; ce qui fait que le texte progresse sans orientation précise. La mise en texte sans planification est difficile et souvent inefficace. Elle est à l'origine de nombre d'insuffisances. Lorsque l'écrit n'est pas planifié, l'élève ne sait pas quelles idées vont composer son texte, ne sélectionne pas les informations, ne définit pas la perspective d'analyse et l'orientation à donner à son écrit, ignore à quel moment il doit clôturer son texte.

L'usage de brouillon

Dans la perspective psychocognitive, le brouillon revêt une importance majeure dans l'acte scriptural. Certains spécialistes le considèrent même comme le « *noyau fort du processus d'écriture* » (Penloup, 1994 : 30). La génétique textuelle en fait son objet d'étude.

Concernant son usage dans les groupes classes observés, les enseignants ne le recommandent pas : ils n'en disent absolument rien, ce qui fait que nombre d'élèves rédigent directement sur la double feuille. Ce qu'ils écrivent donc est à la fois le premier et le dernier jet, le brouillon et le propre. C'est le produit final qu'ils remettent à E. Pour ces élèves, le processus de révision, s'il est mis en œuvre, risque de ne pas avoir d'incidences réelles sur la mise au point finale de l'écrit. Que les différents retours sur le texte se fassent pendant ou après la textualisation, l'élève n'opère pas de modifications significatives. Il se contente de corrections relevant du niveau local ; du moment qu'il n'envisage aucune réécriture

de son produit. Le texte ne passe pas par des états provisoires, transitoires, avant d'atteindre son état final : le 1^{er} état est l'état optimal du texte. Même sur le plan matériel, ces élèves remettent à E des écrits raturés et mal présentés.

3.2. L'organisation du groupe classe

Mettre A en situation de production, c'est également être attentif à tous les facteurs inhérents à la classe, pouvant faciliter ou entraver le déroulement de l'activité et l'accomplissement de la tâche. La production écrite, comme tout autre exercice, peut être monogérée ou polygérée; tout dépend des objectifs recherchés. L'organisation du groupe classe est le plus souvent décidée par E. En fonction du type de texte à produire, de sa longueur et sa complexité, de son devenir, de la motivation des A pour l'écriture, du climat de travail qu'il veut instaurer en classe, il juge que tel type d'organisation est plus adéquat.

Les enseignants observés ne donnent pas la même importance à cet aspect. Deux enseignants imposent la production individuelle (E 3 et E 5) ; alors que les trois autres laissent le choix aux élèves : produire seul ou en groupe (E 1, E 2, E 4). Parfois E détermine le nombre d'élèves par groupe : « *Vous pouvez travailler seul ou à deux* » (E 1). Lorsqu'il ne le fait pas, les élèves forment des groupes composés de 2 à 4 membres. Le plus souvent, ils s'organisent sans changer de place, sans chercher à choisir les pairs pour constituer l'équipe de travail. De façon presque naturelle, les rôles sont distribués et, rapidement, le travail est engagé. Autour de l'élève chargé d'écrire, les autres négocient, proposent des idées, formulent /reformulent, confrontent leurs points de vue, comparent leurs arguments, etc. Les élèves qui choisissent de produire individuellement semblent être isolés au milieu de l'agitation et des échanges verbaux des équipes.

Le mode d'organisation adopté en classe détermine fortement la performance réalisée par les sujets écrivains. E ne doit pas perdre de vue que chaque type d'organisation présente des avantages et des inconvénients. Nous pensons que l'enseignement/apprentissage de l'écrit gagnerait beaucoup si E adoptait le même type d'organisation lors d'une même séance. Il devrait lui-même prendre la décision à chaque situation d'écrit, en essayant d'expliquer aux A les raisons de son choix qui devraient être des motivations pédagogiques claires.

3.4. Le climat de travail

Avec tout groupe classe, le climat de travail se dessine progressivement à partir de la séance de prise de contact. Il « *se construit et, si l'on ne se soucie pas, il s'installe de fait* » (Reuter, 1996 : 100). Généralement, il est déterminé par l'ensemble des interactants et tient surtout à des facteurs psychologiques. Il englobe les conditions morales dans lesquelles évoluent les interactants et qui influent énormément sur le déroulement des activités en classe. Il dépend principalement du savoir être de E, de sa personnalité, de la démarche de travail adoptée et du type de relations entre E et A. Il est également défini par les représentations, les axiologies (systèmes de valeurs) des A et leurs interrelations. Il constitue un élément de motivation important (Reuter, 1996).

Un climat de travail éveille l'intérêt des A s'ils le trouvent sécurisant. Nous avons relevé l'existence de facteurs positifs dans quelques groupes classes observés; par contre, dans les autres nous avons constaté l'absence totale d'autorité engendrant des conditions de travail réellement défavorables : désordre, chahut, inintérêt, refus de travailler, etc. Dès que les élèves entament l'écriture, une véritable cacophonie s'empare de la classe, empêchant toute forme de réflexion, concentration, négociation entre pairs. Les nombreux échanges verbaux entre élèves fusent de partout. Ils sont réalisés en langue arabe, à haute voix, débordant très souvent sur des sujets de la vie quotidienne. Le travail de production devient ainsi un simple prétexte pour le bavardage et les petites conversations de toutes sortes entre pairs. Bien évidemment, dans de telles conditions l'activité ne peut être accomplie efficacement. La mission de E et le travail des A se complexifient davantage.

Les enseignants qui parviennent à instaurer une atmosphère de travail favorable réussissent à mener les deux plans à la fois : imposer certaines règles de prise de parole, de mouvement en classe, de sollicitation d'autrui ; et aider à la réalisation de la tâche en vérifiant le travail de chaque groupe (ou scripteur) pour orienter, consulter, rectifier, formuler des idées, etc. Le climat, comme d'autres facteurs tels que les représentations, déterminent de façon certaine les attitudes adoptées par A lors de telle ou telle activité.

3.5. Attitudes des apprenants

Les attitudes des A résultent le plus souvent des images qu'ils construisent de l'institution, de la matière, de l'activité, de l'enseignant, d'eux-mêmes. Selon que ces représentations sont motivantes ou dissuasives (Dabène, 1991 : 10), c'est-à-dire des aides ou des obstacles à l'apprentissage, les A adoptent des attitudes positives ou négatives (Reuter, 1996 : 94). Ces deux types d'attitudes sont constatés chez les élèves des classes observées, mais le 2^{ème} type est dominant. En effet, dans chaque groupe classe il n'y a que quelques apprenants qui sont motivés pour l'écriture, détendus, intéressés ; qui manifestent une réelle appétence pour l'activité ; qui ne montrent aucune forme de résistance ou de refus ; qui s'investissent directement dans le travail. La majorité d'entre eux, d'une manière ou d'une autre, adoptent des attitudes négatives à l'égard de l'activité. Ils le traduisent de diverses façons.

Les uns sont dès le début inintéressés à ce qui se passe en classe, les autres expriment explicitement le refus de produire en classe : « *Monsieur, on fait ça à la maison* » (un élève de E 1). Durant tout le temps de production, ils n'écrivent absolument rien. Qu'il s'agisse d'élèves produisant individuellement ou en groupes, ils passent tout ce temps à : bavarder entre eux en feignant la négociation du travail, garder le silence pour ne pas attirer l'attention, faire semblant d'écrire en griffonnant quelques mots sur la feuille, feuilleter les notes de cours pour donner l'impression de rechercher une forme d'aide.

Face à ces types d'attitudes, l'enseignant se retrouve souvent désarmé. Il en est conscient mais il ne détient aucune solution, ne peut envisager aucune forme d'intervention immédiate pouvant modifier la situation. Les conseils, orientations,

recommandations, incitations se révèlent ici sans résultat. Ces élèves sont donc en situation d'échec face à la production d'écrits ; situation qui risque de durer si aucun travail de déblocage n'est envisagé. A notre sens, pour tenter d'agir sur ces attitudes en vue de les modifier, il serait très intéressant d'étudier certains facteurs psychologiques qui en seraient les sources directes, à savoir les représentations et le climat de travail ; deux facteurs qui participent, selon Reuter (1996), à la construction de la motivation. Cette action est possible par le fait que les représentations soient modifiables (Reuter, 1996 : 94), de façon naturelle ou grâce à l'intervention de E (Pendanx, 1998 : 10) ; ce qui rend possible le fait d'envisager progressivement un processus de déconstruction-reconstruction.

3.6. Interactions en classe

En règle générale, les observations de classe accordent une grande attention aux interactions portant notamment sur « *l'enseignant devant le groupe classe* » (Barré-De Miniac, 2000 : 129). Ces interactions sont importantes à examiner, notamment celles qui ont lieu lors de la séance de production écrite. Nous savons que l'apprenant a besoin de l'aide de l'enseignant ou des pairs ; besoin qui se traduit par ses différentes sollicitations dont les formes sont diverses. Dans les classes observées, les sollicitations sont différemment formulées. D'un élève à un autre, elles sont claires, imprécises, directes, inintelligibles, incomplètes, longues, brèves, intéressantes, déplacées, efficaces, etc. La langue utilisée est également variable, selon que la sollicitation est adressée à E ou aux pairs. Nous remarquons, en effet, que les élèves s'adressent à E en français ou en arabe ou en les alternant ; mais lorsqu'il s'agit de pair(s) à pair(s), l'échange a lieu en arabe. Le recours à l'arabe (notamment en s'adressant à E) est une stratégie mise en œuvre à chaque fois que l'élève :

- ne peut pas exprimer en français ce qu'il veut dire, ou pense n'en être pas capable (insécurité linguistique face à E),
- veut éviter toute forme d'équivoque dans ce qu'il dit : envie de se faire comprendre,
- est incapable de formuler une idée, trouver un mot, juger de la grammaticalité d'une phrase, etc.

Entre eux, les A communiquent en arabe pour deux raisons au moins :

- le degré de maîtrise de la langue ne leur permet pas de communiquer en français,
- ils se font comprendre plus facilement, négocient plus efficacement l'activité.

Dans l'ensemble des classes observées, les sollicitations des élèves sont bidirectionnelles :

Entre apprenants

Il s'agit de fréquentes demandes adressées d'un élève /d'un groupe à un autre /à d'autres concernant la tâche d'écriture qu'ils accomplissent. Elles consistent essentiellement à rechercher chez l'autre un mot, un détail, une idée, etc. De nombreuses sollicitations portent sur des difficultés lexicales et grammaticales,

ce qui montre qu'ils sont confrontés à de nombreux problèmes dus aux niveaux bas de la compétence communicative. Les incidences sur l'activité de production sont importantes. En termes de gestion de la tâche, toute l'activité de l'élève est retenue par le niveau microstructurel ; par conséquent il ne peut contrôler son travail sur le plan macrostructurel.

Entre apprenants et enseignant

Habituellement, dès que l'on aborde la notion de représentations, les spécialistes ont tendance à montrer que les A, dans la plupart des cas, ont une image négative de E. En classe, c'est lui qui a le pouvoir et le savoir. Cependant, dès qu'il s'agit de production écrite, il nous semble utile d'examiner cette question sous un autre angle de vision. Lors de l'exécution de la tâche, les A s'adressent à E pour solliciter son aide ; donc l'aide de l'adulte. Du moment qu'ils sont demandeurs de son savoir ; nous pouvons affirmer que l'image qu'ils ont de lui est positive. Sa présence est plutôt sécurisante : il sait, explique, oriente, accepte d'être questionné, aide à résoudre les problèmes rencontrés, etc. C'est pourquoi nous aimerions insister sur l'importance de ce facteur dans la pratique pédagogique, notamment lors des séances de production écrite. Pour les A, E est l'unique aide, le collaborateur sûr en classe. Lorsque les A ignorent, E sait. Voici des séquences interactives qui le montrent :

- 1- Un élève, ne pouvant entamer le travail d'écriture, sollicite l'aide de E ainsi :
« *Monsieur, comment je commence ?* » (Un élève de E 4).
- 2- Un autre élève, se trouvant bloqué dès le début et pensant que E est capable de lui trouver une solution, ne cache pas son angoisse : « *Monsieur, c'est difficile !* » (Un élève de E 5).
- 3- Un groupe d'élèves ne parvient pas à définir le « sous-développement ». Ils demandent l'aide de E (E 3) :
- E : « *Je vois que vous êtes bloqués dans la définition du sous-développement.* »
- A : « *Oui !* »

Dans de telles situations, la manière dont E prend en charge chaque type de problème est d'un intérêt majeur pour A. C'est à ce niveau précis de la pratique pédagogique qu'apparaissent ses différents rôles (nous y reviendrons un peu plus loin).

Essayons de voir quelle réponse est donnée par chaque enseignant :

- 1- E 4 a tenté de donner quelques orientations orales concernant ce que l'élève doit dire pour annoncer son point de vue sur le problème posé : « *La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. Etes-vous de cet avis ?* ».
- 2- L'élève qui a voulu attirer l'attention de E 5, en parlant de la difficulté de la tâche, n'a rien obtenu concrètement qui puisse l'aider à entamer sa production. L'enseignant s'est contenté de lui répondre : « *Je sais que c'est difficile, mais il faut essayer.* »
- 3- Le groupe d'élèves qui ont demandé la définition du sous-développement ont pu reprendre l'écriture grâce à la définition donnée par l'enseignant.

Ces exemples révèlent des aspects importants de la réalité de la classe de français, notamment de la pratique de la production écrite. Ils montrent à quel point

l'assistance de E est importante pour A. Inversement, cela permet de souligner les impacts négatifs que peuvent avoir une absence totale de sollicitations, une assistance inefficace ou une non-assistance aux A. Il ne serait donc pas possible de pratiquer l'écriture de façon opérante sans qu'un dispositif d'intervention, à tous les niveaux et moments de la tâche, ne soit judicieusement réfléchi. L'enseignant pourrait articuler son action sur au moins deux grands axes :

- Que la production soit monogérée et polygérée, l'élève ou le groupe ne devrait pas passer toute la séance à travailler en solitaire, sans aucune forme d'interaction entre lui et E, entre lui et les pairs.
- Pour pouvoir assister l'ensemble des élèves, E devrait lui-même, au lieu de les attendre, déclencher leurs sollicitations par le fait de superviser le travail de chaque scripteur ou groupe de scripteurs. Ce moment serait l'occasion pour les A de poser toutes les questions, de demander l'aide de E quelle que soit la nature de la difficulté rencontrée.

3.7. Rôles de l'enseignant durant la mise en texte

Que fait E pendant que A textualisent ?

E a des rôles que définissent les différentes activités de la classe. Selon qu'il s'agit d'activités de compréhension de l'écrit, de travail sur la langue (exploitations lexicale et grammaticale) ou d'expression écrite, les rôles tenus par E sont divers. Les séances d'observation nous ont permis de noter que ces rôles sont variables d'un enseignant à un autre. Si chez les uns les interventions sont presque inexistantes, hormis celles qui sont entreprises suite aux sollicitations des élèves, chez les autres elles sont nombreuses, assez diversifiées et échelonnées sur toute la durée de production. Essayons de voir en quoi consistent réellement ces interventions et dans quelle mesure elles constituent des aides concrètes.

Dans la pratique de l'écrit qu'ils adoptent, deux enseignants (E 1, E 4) n'apportent qu'une aide minime aux élèves puisqu'ils limitent leur activité à proposer l'exercice d'écriture et le plan de l'écrit à produire. Durant tout le reste de la séance, ils n'interviennent que si les élèves le leur demandent. Par contre, les autres manifestent plus de disponibilité en engageant diverses opérations destinées à assister les élèves dans l'accomplissement de la tâche. En plus des recommandations, explications, orientations qu'ils destinent à tout le groupe classe, ces enseignants lisent l'écrit en cours de production de chaque élève ou équipe (le 1^{er} jet) et tentent d'adapter leur assistance à chaque cas. Ce type d'action revêt, à notre sens, un intérêt pédagogique particulier parce qu'il valorise le travail accompli par tous les élèves ; ce qui peut constituer un facteur de motivation non négligeable.

Concrètement, les actions entreprises par les trois autres enseignants (E 2, E 3, E 5) sont : la (ré) orientation, la reformulation d'idées, la formulation d'idées que l'élève énonce en arabe, l'explication de termes ou notions, la recherche de mots ou d'idées à intégrer dans l'écrit, la correction d'erreurs liées au niveau local, la reconstruction de phrases d'élèves, la recherche d'outils d'articulation et de connexion. Voici deux exemples de séquences pour ce dernier cas :

1- A un certain moment de la production, un élève ne trouve pas l'articulateur adéquat et demande l'aide de E. Celui-ci, après lecture, répond ainsi : « *On peut dire «de plus»* » (E 5).

2- Un élève demande à E de lui donner un articulateur pour assurer la transition. Après lecture, E propose : « *Donc tu vas utiliser «malgré», voilà !* » (E 3).

Parmi les actions, nous retenons également l'annotation sur les brouillons, la demande de réécriture de phrases ou de séquences, la lecture à haute voix de passages d'écrits déjà produits par les élèves pour mettre en valeur quelque aspect positif et pour communiquer aux autres scripteurs des mots, notions, idées liées au thème d'écriture (E 3), l'évaluation orale telle que : « *Voilà, c'est bien !* » (E 5).

Conclusion

Ce test nous a permis de mettre en évidence les aspects positifs et les insuffisances de la pratique de l'écrit adoptée par les enseignants du cycle secondaire. En termes de démarche, l'analyse permet de conclure que les enseignants adoptent des pratiques plus ou moins différentes. Cela est notamment dû à l'absence d'une démarche unifiée. Ni les manuels scolaires ni les fascicules de programmes ne tentent de combler ce manque. Les rares précisions rencontrées concernant des aspects de la démarche en expression écrite demeurent insignifiantes. L'enseignant travaille la phase d'expression écrite en se basant sur ce qu'il a appris au fil de sa formation et de sa pratique pédagogique, principalement de ses contacts avec ses collègues. Après un certain temps d'expérience, chaque praticien finit par élaborer sa propre démarche qu'il adopte définitivement. Qu'il s'agisse des phases de la séance, de l'organisation du groupe classe, des rôles qu'il s'assigne lors des différents moments de la réalisation de la tâche, chaque enseignant opère de la manière qui lui semble appropriée.

Cette hétérogénéité dans la pratique n'aboutit certainement pas à de véritables apprentissages. Il est primordial donc que l'enseignement de l'écrit se fasse selon une démarche bien définie de manière à faciliter les tâches des interactants. Il ne s'agit nullement de vouloir appliquer intégralement telle ou telle théorie de l'écriture, mais de puiser dans les différentes approches afin de réunir les éléments (conciliables évidemment) qui constitueraient les différentes articulations de la démarche. Celle-ci, plaçant au centre de l'action E et A, se chargerait, entre autres de définir les étapes de la séance, les modes de travail adéquats et les rôles de E.

Notes

¹ Dans son article intitulé : «Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture», in *Pratiques*, n° 44, déc. 1984, pp. 47-48.

² *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel - Paris, 1987, pp. 213-214.

³ *Ressources pédagogiques. Formation de professeurs des écoles.* (<http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr>).

⁴ *Ressources pédagogiques. Formation de professeurs des écoles.* (<http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr>).

⁵ In *Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires : gestion de l'hétérogénéité des élèves (Rapport final)*, INRP, Paris, décembre 1999, pp. 119-122, Recherche conduite sous la direction de Jacques Colomb.

⁶Document d'accompagnement du programme, Ministère de L'Éducation Nationale, Commission Nationale des Programmes, avril 2005, p. 06. Ce document est accessible sur le site : (<http://www.oasisfle.com>).

Bibliographie

Bach, P. 1987. *L'école buissonnière. Pédagogie du récit*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Barré-De Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., Rispail, M. (dir.). 2004. *La littéracie*. L'Harmattan.

Garcia-Debanc, C. 1986. «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». In *Pratiques*, n° 49, pp. 23-49.

Pendant, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Penloup, M-C. 1994. «Représentation du brouillon et apprentissage de l'écriture». In *Le Français Aujourd'hui*, n° 108, pp. 30-38.

Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Schiffler, L. 1984. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* (traduction de Colin, J-P.). Paris : Hatier-Crédif.

Vanoye, F. 1976. *Travailler en groupe*. Paris : Hatier.

Vigner, G. 1982. *Ecrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé international.

Sites Internet

<http://www.oasisfle.com/documents>

<http://www.sanfrancisco.creteil.iufm.fr>