



HAL
open science

Appropriation des normes discursives scolaires en production d'écrit par des élèves allophones et francophones

Luce Lagrange

► **To cite this version:**

Luce Lagrange. Appropriation des normes discursives scolaires en production d'écrit par des élèves allophones et francophones. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-04830573

HAL Id: dumas-04830573

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04830573v1>

Submitted on 11 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Appropriation des normes discursives scolaires en production d'écrit par des élèves allophones et francophones

**Luce
LAGRANGE**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

Laboratoire - LIDILEM

UFR LLASIC – Langage, lettres, arts du spectacle, information et
communication, journalisme

Département - Sciences du langage et Français langue étrangère
Section - Didactique du FLE

Mémoire de master 2 - 21 crédits

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie chaleureusement Stéphanie Galligani qui a accepté de diriger ce modeste travail, m'a guidée avec patience et bienveillance et s'est rendue disponible pour me relire, m'aider à améliorer mon texte et répondre à mes questions.

Je remercie Tatiana Aleksandrova qui a bien voulu lire mon travail et faire partie de mon jury.

Je remercie Madame Nicollin, principale du collège les Allobroges, de m'avoir permis d'y effectuer mon stage.

Je remercie mes collègues, notamment Fabienne Paraz, Frederique Piriou, Elysa Meyer, Lise Pelletier et Guillaume Yout qui ont accepté de me recevoir dans leur classe, de répondre à mes questions et de m'aider dans mes investigations, même si cela leur a demandé du temps.

Je remercie les élèves d'avoir toléré ma présence à leurs côtés.

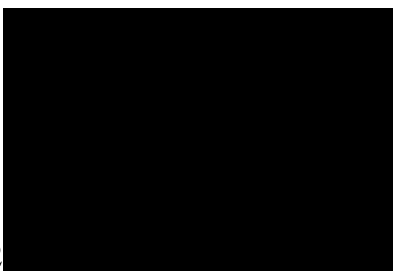
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...LUCE

NOM : ...LAGRANGE

DATE : ...24/06/2022



Sommaire

Introduction	7
Partie 1 – Contexte et méthodologie	10
Chapitre 1. Etablissement et Public scolaire.....	11
1. Présentation de l'établissement.....	11
2. Présentation de la classe choisie.....	12
Chapitre 2. Méthodologie.....	16
1. Observation participante.....	16
2. Entretiens.....	17
3. Recueil de documents et de traces.....	20
4. Problématique, hypothèses, projet.....	20
5. Conception ingénierique.....	21
Partie 2 – Cadrage théorique	24
Chapitre 3. Le français de scolarisation.....	25
1. La notion de français de scolarisation.....	25
2. Fonctions de la langue de scolarisation.....	29
3. Caractéristiques linguistiques et discursives de la langue de scolarisation.....	29
4. Rôle de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances	30
Chapitre 4. Langue des disciplines, langue et disciplines.....	31
1. Un programme linguistique pour chaque matière scolaire.....	31
2. Fonctions cognitives-linguistiques générales et pluridisciplinarité.....	33
3. Le lexique académique général.....	33
Chapitre 5. La production d'écrit en FLSco.....	35
1. La production d'écrit : une activité particulièrement coûteuse sur le plan cognitif et discriminante sur le plan social.....	35
2. Des difficultés propres aux élèves allophones ?	36
3. Démarches didactiques en production d'écrit.....	39

Partie 3 – Données recueillies et analyse.....	43
Chapitre 6. Données recueillies pendant la phase d'observation et analyse.....	44
1. Le langage utilisé en classe : étayages et difficultés persistantes.....	44
2. Fiches méthodologiques fournies par les enseignants pour la production d'écrit.....	47
3. Les difficultés des élèves ciblés en production de texte explicatif ou argumentatif.....	50
Chapitre 7. Etude de genre sur les textes à produire.....	52
1. Les textes à produire dans les instructions officielles.....	52
2. Copies et corrigés fournis par les enseignants.....	53
3. Synthèse sur les attendus en matière de production d'écrits : une similarité de genres ?.	63
Chapitre 8. Propositions didactiques et pédagogiques.....	65
1. Des dispositifs étayant la production écrite en soulageant la charge cognitive et en développant les compétences rédactionnelles de haut niveau	65
2. Des dispositifs visant des micro-tâches de rédaction impliquées dans la rédaction complète d'un texte.....	73
3. Des dispositifs visant le développement du lexique académique général et des connaissances sur le monde	78
Chapitre 9. Réaction des enseignants aux propositions pédagogiques.....	81
1. Ouverture aux pratiques pluridisciplinaires.....	82
2. Adhésion aux dispositifs allégeant la charge cognitive, étayant la lecture de documents et explicitant les stratégies pertinentes.....	83
3. Adhésion aux dispositifs favorisant le développement des compétences rédactionnelles de haut niveau, et notamment l'approche par genres et par les textes modèles.....	85
4. Plébiscite pour la présentation du lexique de la pensée et de l'argumentation.....	88
5. Validation des activités d'oral proposées.....	88
6. Difficultés, obstacles et solutions.....	89
Conclusion.....	93
Bibliographie	95
Sitographie (éventuellement).....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes.....	101
Table des matières	103

Introduction

Professeur de français en classe ordinaire au collège depuis une vingtaine d'années, et dans différents contextes d'enseignement, j'ai régulièrement accueilli dans ma classe des élèves allophones arrivants qui, en inclusion, semblaient rester « passifs » ou en échec face aux activités proposées. Même quand leur niveau en français devenait assez satisfaisant pour communiquer dans la vie courante, et que ces élèves étaient jugés aptes à suivre la totalité de l'enseignement en classe ordinaire, il était clair que la plupart d'entre eux rencontraient encore des difficultés de compréhension avec la langue pratiquée en cours, et peinaient à produire des textes (oraux, écrits) correspondant aux attentes institutionnelles. Comment mieux aider et accompagner ces élèves, avant et après leur sortie d'UPE2A¹, dans le cadre de la classe ordinaire, pour qu'ils s'approprient mieux la langue utilisée en classe ? Telle était ma première question. Elle impliquait de savoir quelles étaient les spécificités de cette langue, et d'identifier la nature des difficultés rencontrées par ces élèves pour se l'approprier et la pratiquer.

Or, il était également clair pour moi que les élèves allophones n'étaient pas les seuls à rencontrer des difficultés avec la « langue de l'école », et que d'autres jeunes ayant grandi et passé toute leur scolarité en France, avaient également du mal à se l'approprier. En effet, les jeunes dont la langue de communication ordinaire dans leur milieu social et familial est éloignée des normes du français de scolarisation font généralement partie de cette catégorie non officielle d'élèves qu'on appelle dans les établissements scolaires « les élèves en difficulté » et que rejoignent souvent les élèves allophones à leur sortie du dispositif de l'UPE2A. Leur point commun est leur besoin d'un étayage en langue de scolarisation qui véhicule les connaissances et permet de construire ses compétences dans toutes les disciplines. Par conséquent, l'enjeu décisif des acquisitions en français de scolarisation quant à la réussite scolaire concerne des élèves nombreux. Ma deuxième question était donc la suivante : était-il possible de concevoir des dispositifs didactiques et pédagogiques qui aideraient tous les apprenants à s'approprier le français de scolarisation malgré leur diversité langagière et leurs parcours différents ?

Pour analyser les attendus institutionnels scolaires en matière de langue et de discours, j'ai étudié les épreuves auxquelles on soumettait les élèves au diplôme national du brevet, c'est-à-dire en fin de cycle 4, au niveau 3^{ème}. D'abord, il faut préciser que les

¹ UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

examens sont majoritairement composés d'épreuves écrites : on attend donc des jeunes qu'ils démontrent leurs connaissances et leurs compétences à travers des tâches d'écriture. Or, trois disciplines, au collège, partagent une certaine exigence en matière de production d'écrit : les sciences de la vie et de la terre (SVT), l'histoire-géographie et le français. En effet, dans ces trois matières, les élèves doivent produire des textes explicatifs ou argumentatifs d'une certaine longueur (plusieurs centaines de mots) et répondant à des normes précises d'organisation et d'articulation des idées. Ces exercices sont sans doute ce que l'on demande de plus difficile à un élève sur le point de poursuivre des études au lycée. Il m'a semblé intéressant de poser la réussite de tels exercices comme l'objectif à atteindre – tel un défi à relever – et d'étudier comment on pouvait y aider les élèves les plus fragiles dans leur maîtrise du français de scolarisation.

Or, j'ai dû constater lors de mes observations de classe que les professeurs des trois disciplines sélectionnées fournissaient déjà un important travail d'accompagnement méthodologique des élèves pour les aider à concevoir la structure formelle de leur texte, son contenu, l'articulation des idées, le lexique à employer. Les professeurs avaient, de plus, planifié des séances d'entraînement. Le travail didactique était donc fait. Pour autant, certains élèves restaient en échec face à ces exercices et leurs résultats lors des évaluations se maintenaient en deçà des attentes. Il s'agissait donc de comprendre quels étaient les obstacles cognitifs qui empêchaient certains élèves de s'appropriier et d'utiliser à bon escient les aides à disposition, et d'élaborer éventuellement d'autres types d'étayages.

Ainsi, ma recherche a porté sur le problème suivant : comment aider efficacement des élèves de 3^{ème} - allophones ou francophones, plurilingues ou monolingues-, c'est-à-dire tout apprenant en difficulté de produire en français de scolarisation des textes explicatifs ou argumentatifs, à mieux s'appropriier les normes linguistiques et discursives des genres textuels propres à certaines disciplines scolaires ?

J'ai exploré plusieurs directions qui allaient toutes dans le sens d'un allègement de la charge cognitive pour les apprenants et d'une efficacité pragmatique immédiate : élaboration d'un document méthodologique unique, mettant en valeur les attendus linguistiques et discursifs communs aux différentes disciplines ; pédagogie du modèle avec mise à disposition d'éléments langagiers « prêts à l'emploi ».

Sur le plan méthodologique, j'ai commencé par des observations de classe, des entretiens avec les élèves et les enseignants, et le recueil de traces comme les copies de brevet blanc. Le but était d'identifier les caractéristiques de la langue de scolarisation employée et attendue en classe, ainsi que les aides didactiques déjà mises en place et la

nature des difficultés de certains élèves pour se les approprier. J'ai ensuite entamé une phase ingénierique pour pouvoir soumettre aux enseignants différentes propositions d'amélioration qui pourraient être testées avec les élèves. Ces propositions ont été fondées sur des textes de recherche universitaire, notamment dans le champ de la didactique du FLE et du FLS où j'ai trouvé des ressources très pertinentes, sur mes observations de classe, et sur mon expérience d'enseignante. Ainsi, mon objectif, à travers ce mémoire et cette recherche-intervention, est aussi de contribuer à la formation des enseignants et à l'évolution des pratiques pédagogiques.

Je commencerai par décrire le contexte de ma recherche, en présentant les caractéristiques sociales et scolaires de l'établissement et la classe de 3^{ème} qui m'a accueillie, en décrivant notamment le profil des élèves et les particularités de l'équipe enseignante. Dans cette première partie, je présenterai également ma méthodologie et les étapes de la conception des outils pédagogiques élaborés. En second lieu, j'exposerai différentes notions théoriques comme celle de français de scolarisation, ainsi que le rôle de la langue dans les apprentissages dans toutes les disciplines ; je ferai aussi état des propositions didactiques que l'on peut trouver dans les publications scientifiques en matière de FLSCO en général et concernant la production d'écrit en particulier. Enfin, je présenterai les données recueillies sur le terrain et les outils pédagogiques réalisés et je rendrai compte de la réaction des enseignants à ces propositions.

Partie 1

-

Contexte et méthodologie

Chapitre 1. Etablissement et public scolaire

J'ai mené ma recherche dans le collège où je travaille habituellement. Je présente ci-après les caractéristiques générales de l'établissement, les modalités d'accueil des élèves allophones, ainsi que le profil de la classe et des élèves la composant. Ces données sont issues de documents fournis par l'institution et d'entretiens avec les apprenants.

1. Présentation de l'établissement

1.1. Profil du collège

Le collège les Allobroges se situe dans une petite ville -La Roche sur Foron- qui compte environ 12 000 habitants, à 25km de Genève et à 35 km d'Annecy. La zone est plutôt rurale.

Sur le plan social, la population scolaire est hétérogène. L'établissement accueille d'une part des élèves de classes socio-professionnelles moyennes et favorisées. Les familles de frontaliers travaillant en Suisse sont nombreuses et ont des revenus élevés mais ceux-ci ne s'accompagnent pas toujours d'un accès facile à la culture². La population rurale qui fréquente l'établissement est aussi confrontée à des problèmes d'acculturation. D'autre part, le taux de boursiers aux revenus les plus faibles est peu élevé ; mais les boursiers de taux 1 (aux revenus supérieurs) sont plus nombreux qu'ailleurs dans le département. En résumé, le collège n'est pas impacté par la grande pauvreté, mais les écarts de revenus sont importants et l'exposition à la culture est disparate.

Sur le plan scolaire, le taux de réussite au brevet (93,1%)³ est supérieur à la moyenne académique (89,7%) et départementale (90%). Cependant, l'établissement accueille une proportion significative d'élèves aux besoins particuliers : élèves relevant de la Maison départementale des personnes handicapées, élèves présentant une dyslexie ou un autre trouble affectant les apprentissages ; élèves scolarisés en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ; élèves relevant d'une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Ainsi, l'équipe éducative est confrontée à la nécessité d'adapter les supports d'enseignements et les activités pédagogiques aux très nombreux « projets personnels de scolarisation » (PPS) ou « projets d'accueil individualisé » (PAI) qui ont cours dans l'établissement.

² Données issues du « dossier d'aide au diagnostic de l'établissement 2017 » fourni par le rectorat au principal de l'établissement.

³ Ces chiffres m'ont été donnés par la principale du collège, Madame Nicollin.

1.2. L'UPE2A et les élèves allophones.

Les effectifs des élèves allophones arrivants sont très variables, selon les arrivées et les départs souvent imprévus. Au mois de janvier, seules deux élèves étaient réellement « arrivantes » : une élève italienne en cinquième et une élève bangladaise en troisième. D'autres années, le nombre des élèves allophones arrivants a pu atteindre 10 ou 12.

Le profil scolaire de ces élèves, lié à leur parcours de vie, est très hétérogène. Un Centre d'accueil de demandeurs d'asile se trouve sur le territoire de la commune : dans les années récentes, plusieurs jeunes scolarisés au collège vivaient au CADA dans l'attente d'une réponse à la demande d'asile de leur famille. Par ailleurs, des familles originaires de l'Union Européenne s'installent dans la commune car le marché de l'emploi y est dynamique : il s'agit alors d'une migration de travail, plus ou moins durable, pour des familles portugaises, italiennes, espagnoles par exemple. Selon leur parcours, les adolescents accueillis ont connu ou non des ruptures dans leur scolarité, ils sont issus de cultures plus ou moins éloignées de la culture scolaire française, ils parlent des langues romanes ou non, ils connaissent l'alphabet latin ou non.

Douze heures hebdomadaires sont attribuées au professeur de l'UPE2A pour permettre aux élèves arrivants d'acquérir les bases du français (cours de FLE). Cet enseignement favorise l'inclusion sociale des jeunes, et il permet le passage du DELF⁴. Après l'obtention de ce diplôme, les jeunes ne reçoivent plus d'aide spécifique.

2. Présentation de la classe choisie

2.1 Raisons du choix de cette classe

La classe étudiée est une classe de troisième ordinaire. Elle a été choisie d'abord parce que l'examen du brevet exige de produire des texte explicatifs ou argumentatifs, en SVT, histoire-géographie et français. C'est sur ce type de tâches, exigeant des compétences discursives de haut niveau et décisives pour la suite d'études, que nous voulions travailler avec les élèves fragiles.

Cette classe comptait par ailleurs deux élèves allophones sortis de l'UPE2A l'année précédente : Rosa⁵, une jeune fille de 15 ans d'origine sicilienne et Ricardo, un garçon de 16 ans arrivé du Nicaragua après un parcours migratoire assez long, comportant des

⁴ DELF Junior / scolaire : Diplôme d'études en langue française, passés par les élèves aux niveaux A1, A2, B1, B2.

⁵ Les prénoms ont été modifiés.

ruptures dans la scolarité. Choisir cette classe nous permettait donc d'étudier les difficultés de ces deux jeunes en comparaison de celles d'autres adolescents.

Enfin, l'équipe enseignante avait été constituée autour d'un projet qui consistait à mettre en œuvre les outils élaborés dans le cadre d'une formation interdisciplinaire intitulée « programme Apprenance », issue d'un partenariat entre l'Education nationale et des chercheurs de l'UGA⁶ et de l'université de Montréal. Les professeurs étaient donc particulièrement ouverts à la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques et n'appréhendaient pas la présence d'un observateur extérieur. Choisir cette équipe me garantissait donc un accès facile aux classes et des échanges ouverts avec les enseignants.

2.2 Profil des élèves

J'ai essayé d'établir le profil des élèves de la classe en m'appuyant sur leurs dossiers scolaires, ainsi que sur de brefs entretiens collectifs par groupes de deux ou trois élèves menés à partir d'un guide d'entretien⁷.

Ce sont majoritairement des élèves âgés de 14 ans. 6 élèves sont âgés d'une à deux années de plus, dont les deux élèves allophones sortis d'UPE2A (Rosa et Ricardo).

La plupart des élèves de la classe ont accompli toute leur scolarité en France et même dans la commune du collège. Trois élèves seulement ont accompli une partie de leur scolarité dans un autre département français ou en Suisse romande. Rosa, elle, raconte son parcours scolaire et son adaptation au système éducatif français, de la manière suivante⁸ :

« Depuis que je suis petite, j'étais en Italie. Je suis venue ici en sixième, je parlais pas du tout français. [...] en Italie, Physique-Chimie on le fait pas. On ne fait même pas techno. Et en SVT on fait pas les mêmes choses, pas du tout. Du coup, c'est difficile. Et en mathématiques, il y a des mots qui sont plus difficiles à comprendre qu'en Italien » (435 et 445).

Ricardo, lui, déclare⁷ :

« J'ai été à l'école au Nicaragua depuis mes cinq ans jusqu'à 12 ans. A douze ans, dans mon pays, il y avait la guerre. Et aussi, avec mon père, on voulait aller au Canada. Pour l'économie, et tout ça, parce que dans mon pays y a pas trop de travail. Mais finalement on est arrivé ici, pas au Canada. [...] Je suis allé à Nantes, et puis après au Sud, et après je suis arrivé ici. [...] j'étais au Panama, j'étais en Allemagne, et ici » (494 à 506).

⁶ Laboratoire LARAC (laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte) : « L'objectif de la formation est d'amener les enseignants à intégrer, articuler et systématiser des pratiques sous-tendues par les principes suivants : établir un climat de classe centré sur les apprentissages, limiter la charge cognitive pour favoriser l'engagement et les apprentissages des élèves, développer l'autorégulation des élèves : stratégies métacognitives, décodage des attentes de l'enseignant..., favoriser la rétention en mémoire à long terme. » ([Présentation – Recherche – Programme Apprenance, apprenance-grenoble.fr](http://www.apprenance-grenoble.fr))

⁷ Voir annexe 1 pour le guide d'entretien et annexe 2 (2a à 2k) pour la transcription de ces entretiens p. 4 et 5.

⁸ Voir annexe 2k p. 17

Son parcours de migration, en Amérique latine et en Europe a duré environ deux ans, pendant lesquels il n'a vraisemblablement pas ou peu été scolarisé⁹. Il est arrivé à l'âge de quatorze ans sur la commune du collège et il a été inscrit en quatrième, au milieu d'une année scolaire perturbée par le premier confinement. Il a ensuite effectué une première troisième, et il redouble cette classe en 2021-2022.

Quatre élèves dans cette classe - Romuald, Marie, Léonie et Loan - bénéficient d'un tiers temps aux épreuves du brevet. Il s'agit d'élèves dyslexiques.

En ce qui concerne les élèves connaissant des difficultés scolaires, nous avons étudié les bulletins des élèves. Mais les notes, dépendant de multiples facteurs, ne nous semblaient pas être en elles-mêmes un indicateur très fiable, et les moyennes pouvaient d'ailleurs être très différentes d'une discipline à l'autre pour le même apprenant. Aussi, nous avons également consulté des copies conservées dans leurs classeurs par les élèves, et interrogé les enseignants. Nous sommes ainsi parvenus à identifier de manière plus fondée les élèves qui semblaient en difficulté de produire des textes argumentatifs et explicatifs dans chaque discipline. Il s'agit des dix apprenants suivants : Rosa Ricardo, Léonie, Ella, Philippe, Mélanie, Léon, Justine, Amira, Youness.

Par ailleurs, au cours des brefs entretiens préliminaires¹⁰ que nous avons menés avec les élèves, nous avons identifié 5 élèves plurilingues et nous les avons interrogés sur leur répertoire verbal, leur usage de leurs différentes langues et leurs représentations.

Rosa parle sicilien, italien et français. Elle parle uniquement italien et sicilien à la maison, son père n'étant pas francophone. Sa mère est francophone car elle a passé une partie de son enfance en France. Rosa déclare que quand elle parle italien ou sicilien, elle se « sent chez soi » (486). Elle aime bien le français, mais elle se sent davantage en insécurité dans cette langue, dans laquelle elle ne sait pas toujours exprimer ses idées. Elle fréquente peu d'interlocuteurs francophones en dehors du collège. Elle demande peu d'aide aux professeurs ou aux autres élèves, mais elle déclare qu'une entraide existe entre elle et Ricardo qui est hispanophone, fondée sur l'intercompréhension en langues romanes.

Ricardo parle espagnol et français. A la maison, il parle la plupart du temps espagnol, et parfois français car son père - qui est francophone car il a passé une partie de son enfance en France - parle français avec sa jeune sœur (497 à 500 et 533 à 538).

⁹ Le jeune est resté évasif sur ce point lorsque nous lui avons posé la question après l'entretien (hors enregistrement).

¹⁰ Voir annexes 2b p. 6, 2e p. 10, 2k p. 17.

Amira pratique l'arabe marocain surtout en réception, mais aussi en production avec son père, son frère et sa famille au Maroc. Sa mère est écossaise mais elle ne parle pas anglais avec sa mère. Elle déclare utiliser le français 95% du temps, et l'arabe 5% du temps. A la question, « Que représente l'arabe marocain pour toi ? », elle répond : « C'est la langue de mon père. Ma langue paternelle, quoi... (*rires*) » (106). Elle affirme aussi que cette langue est importante pour elle et qu'elle aime la parler.

Malik parle également l'arabe marocain. Amira et Malik savent qu'ils sont locuteurs de la même langue. Malik parle l'arabe quand il se trouve au Maroc ou pour parler avec sa famille marocaine au téléphone. Par ailleurs, il déclare parler majoritairement le français et que sa langue maternelle est le français. A la question « Que représente l'arabe marocain pour toi ? », il répond : « C'est une fierté. » (220).

L'élève Youness déclare que sa mère est algérienne et qu'il comprend l'arabe algérien, mais le parle peu sauf lorsqu'il est dans sa famille en Algérie (228). A la question « Que représente l'arabe algérien pour toi ? », Youness répond : « Je sais pas. Je comprends pas la question. C'est le pays à ma mère. » (234).

On remarque que ces trois derniers élèves plurilingues ont tous le français comme langue très largement dominante, mais qu'ils expriment cependant un lien affectif avec la langue d'origine de leurs parents qu'ils pourraient peut-être identifier comme leur « langue d'appartenance » d'après la typologie de Louise Dabène (1994).

Pour aider le lecteur à nous suivre, nous récapitulons dans un tableau le profil des élèves. Les élèves cumulant plusieurs caractéristiques (par exemple, être plurilingue et avoir une année de retard) apparaissent en couleur. La colonne grisée correspond au groupe des dix élèves qui a été l'objet de cette étude.

Elèves plurilingues	Elèves en difficulté	Elèves dyslexiques	Elèves plus âgés
Rosa sorti d'UPE2A Ricardo sorti d'UPE2A Amira Malik Youness	Rosa Ricardo Amira Youness Léonie Ella Philippe Mélanie Léon Justine	Léonie Romuald Marie Loan	Rosa Ricardo Léonie Romulad Ella Philippe

Figure 1 : tableau récapitulatif le profil des élèves

Chapitre 2. Méthodologie

Pour cette recherche, j'ai adopté une méthodologie directe puisque je suis entrée directement en contact avec les apprenants et avec leurs enseignants, dans le but de recueillir des données naturelles et qualitatives. Dans un premier temps, j'ai observé et interrogé les élèves et les professeurs, et j'ai recueilli des documents et des traces. Dans un deuxième temps, j'ai soumis aux enseignants différentes propositions pédagogiques (phase ingénierique).

J'ai travaillé sur un échantillon de trente élèves et de trois enseignants. En préambule, je précise que j'ai évidemment conscience que cet échantillon est très limité et que mes données ne sont pas représentatives.

1. Observation participante

Après une présentation succincte aux élèves et à leurs parents de mon activité de recherche, qui justifiait ma présence, j'ai d'abord suivi cette classe de 3^{ème} pendant tout son emploi du temps puisque je n'avais pas encore déterminé quel serait mon objet d'étude exact en matière de français de scolarisation.

Ensuite, j'ai constaté que les exercices de production de textes argumentatifs ou explicatifs mettaient particulièrement en difficulté les élèves les plus fragiles avec une absence d'engagement dans la tâche, des productions absentes, embryonnaires ou inadéquates. Je n'ai alors plus suivi la classe que dans les cours où ces exercices étaient exigés : français, histoire-géographie et SVT. J'ai mené des observations en classe et j'ai tenu un cahier de bord pour consigner mes observations et les propos entendus.

Mes observations ont eu lieu pendant les mois de janvier et de février, soit environ six semaines de classe. J'étais connue des élèves comme enseignante dans cet établissement et ils m'identifiaient comme une personne-ressource, me sollicitant régulièrement pour une explication ou une aide. J'ai endossé ce rôle de bonne grâce puisque cette flexibilité facilitait ma communication avec les jeunes.

Je ne souhaitais pas que les élèves et les enseignants associent trop ma présence à l'étude du cas des seuls élèves allophones, car je craignais que cela soit stigmatisant pour ces derniers. Et d'ailleurs, cela ne correspondait pas à la nature de ma recherche qui portait sur l'ensemble des élèves. C'est pourquoi j'ai pris soin de m'asseoir auprès de tous. Puis, après avoir mieux identifié les élèves en difficulté, j'ai davantage ciblé ces jeunes.

Il m'est également arrivé d'observer plusieurs élèves différents au cours de la même séance pour pouvoir comparer leurs stratégies ou leurs difficultés. Je me déplaçais alors d'une table à l'autre, pour leur poser quelques questions et observer leur production.

En ce qui concerne mes objets d'observation, je souhaitais d'abord identifier les caractéristiques linguistiques et discursives du français parlé en classe. Ainsi, j'ai relevé dans mon cahier de bord des éléments de langage employés par les enseignants, dès qu'ils ne me semblaient pas relever du français entendu à l'oral au quotidien, même si les limites de ces variantes langagières ne sont pas si simples à fixer. Je me suis rappelé la remarque d'un professeur d'UPE2A expérimenté¹¹ qui avait déclaré : « Ce qui relève de la langue de scolarisation, c'est tout ce qu'on n'entendrait pas en traversant la cour de récréation ». Sans conférer à cette phrase un fondement scientifique auquel, d'ailleurs, elle ne prétendait pas, j'avoue qu'elle m'a guidée dans mon relevé d'éléments de langage.

De plus, je voulais identifier, parmi ces éléments de langage, ceux qui posaient problème aux apprenants : je les montrais donc aux élèves et leur demandais s'ils les comprenaient. Quand ils déclaraient les comprendre, je leur demandais de m'en expliquer le sens. J'acceptais toutes sortes d'indices de leur compréhension : un dessin, une comparaison, un exemple, un geste, une traduction dans leur langue d'origine. Mon but n'était pas d'obtenir une définition académique, mais seulement d'évaluer très rapidement leur niveau de compréhension. J'annotais les mots avec le prénom d'un élève et un signe (+/-) indiquant de manière binaire s'il avait été compris ou non. J'ai souvent fait des tests comparatifs de compréhension auprès de plusieurs élèves.

J'ai aussi pris en note les étayages langagiers produits par les enseignants (explication du sens de certains mots, conseils pour la rédaction de textes). Il s'agissait d'identifier ce que les enseignants enseignaient bel et bien, et ce qui relevait d'une forme de « curriculum caché ».

2. Entretiens

2.1 Entretiens collectifs semi-directifs avec les élèves

A la même période que celle de l'observation participante, j'ai pu m'entretenir avec les élèves et les professeurs, à la fois de manière informelle (dans les couloirs, en salle de

¹¹ Guillaume Cornu, qui est intervenu dans le cours « Elèves allophones et français langue de scolarisation » du master 2 FLES à l'UGA à l'automne 2021.

repos) et de manière plus formelle, avec la conduite d'entretiens semi-directifs enregistrés puis transcrits. Lors de ces derniers entretiens, il s'agissait de recueillir les représentations initiales des élèves sur le langage utilisé en classe, leurs difficultés à le comprendre et à produire des textes correspondant aux attentes de leurs enseignants¹². J'ai interrogé 23 élèves le 21 janvier 2022 (7 élèves étaient absents). Puis j'ai interrogé d'après le même guide d'entretien les deux élèves allophones, Ricardo et Rosa, le 31 janvier 2022. Au total 25 élèves ont donc été interrogés. Chaque entretien a duré environ cinq minutes. Les élèves étaient par groupes de deux, car ils étaient intimidés par la situation de l'entretien et par l'enregistrement.

2.2 Entretiens en tâche

Pendant mes séances d'observation, j'ai également pratiqué une forme de dialogue à voix basse avec les élèves, que les chercheurs de la formation « Apprenance »¹³ appellent « entretien en tâche »¹⁴ : « Ce type d'entretien vise à questionner l'élève sur la tâche scolaire au fur et à mesure qu'il la réalise » (Thiboud, Joly, 2017 : 3), en lui posant des questions permettant d'analyser « son engagement cognitif et affectif ». Ainsi, des questions sont posées avant, pendant et après la tâche, dont voici des exemples :

Avant	Dans quelle matière es-tu ? ; D'après toi, qu'est-ce que ton professeur attend de toi dans ce travail ? ; Comment tu vas t'y prendre pour réaliser ce travail ? De quoi vas-tu avoir besoin ? ;
Pendant	Peux-tu me dire ce que tu es en train de faire ? Pourquoi ? ;
Après	Est-ce que tu penses que ce que tu as fait est correct ? Comment le sais-tu ? ; Qu'as-tu appris de nouveau à travers cette activité ? A quoi cela va-t-il te servir ? ; Est-ce que tu as aimé faire ce travail ? Pourquoi ? C'était plutôt facile ou difficile ? ; Es-tu content du travail que tu as réalisé ? Qu'est-ce qui t'a permis / empêché de réussir ? ; De quoi aurais-tu eu besoin pour réussir ? Si tu devais refaire ce travail, à quoi ferais-tu attention pour mieux réussir ou pour le faire plus rapidement ? ; Est-ce qu'habituellement tu réussis bien dans cette matière ? Pourquoi ?

Figure 2 : questions à poser aux élèves lors d'un « entretien en tâche » (Thiboud, Joly, 2017)

¹² Voir annexe 1 p. 4 : guide d'entretien.

¹³ [Présentation – Recherche – Programme Apprenance \(apprenance-grenoble.fr\)](https://apprenance-grenoble.fr), LARAC.

¹⁴ Voir Thiboud S., Joly S, <https://apprenance-grenoble.fr/wp-content/uploads/2017/12/Les-entretiens-avec-les-%C3%A9l%C3%A8ves.pdf>

Ce répertoire de questions m'a guidé dans mes échanges avec les élèves en classe et m'a permis de recueillir un certain nombre de données, consignées dans mon cahier de bord, sur leurs représentations au sujet de la tâche à accomplir, sur leurs stratégies et les obstacles rencontrés. S'agissait-il d'un problème de compréhension des contenus, de mémorisation des connaissances, de compréhension des attentes, d'organisation du texte, de rédaction, de temps ? Bien sûr, tout cela était souvent imbriqué. Par exemple, j'ai noté que Youness raturait son plan à plusieurs reprises avant de renoncer et de déclarer : « Je peux pas le faire, j'ai pas appris ». Quant à Ella, elle m'a soufflé : « Je sais dans ma tête, mais quand j'essaie d'écrire je trouve pas les mots ».

2.3 Entretiens d'auto-confrontation

J'ai aussi mené des entretiens d'auto-confrontation autour de leurs copies de brevet blanc avec les élèves. J'ai pu le faire sous forme d'entretien semi-directif (enregistré puis transcrit) avec les deux élèves allophones, Ricardo et Rosa, au sujet de leurs copies d'histoire-géographie, avant leur correction¹⁵. Pour les autres disciplines et avec les autres élèves, les entretiens ont eu lieu de manière informelle, en classe, pendant la restitution des copies corrigées par le professeur. Des circonstances extérieures (absences des professeurs et des élèves, congés scolaires), expliquent que je n'ai pu interroger les élèves que rapidement (« es-tu content de ton résultat ? comment l'expliques-tu ? »).

2.4 Entretiens avec les enseignants

Outre les échanges informels que j'ai eus très régulièrement avec les enseignants, avant ou après une séance de cours et qui m'ont permis de recueillir des données prises en note dans mon cahier de bord, j'ai également mené deux entretiens semi-directifs (enregistrés puis transcrits¹⁶) les 13 et 14 juin 2022, le premier avec les enseignants d'histoire-géographie et de français, le second avec la professeur de SVT. C'est la disponibilité de chacun qui a décidé de cette partition. Le premier entretien a duré une heure et demie, le second 45 minutes.

Il s'agissait de recueillir leurs réactions face aux propositions pédagogiques que je leur faisais, et que je leur avais envoyé en amont pour qu'ils en prennent connaissance.

¹⁵ Voir annexe 3 p. 21.

¹⁶ Voir annexe 5 p. 24.

Nous avons ensuite passé en revue chacune de ces propositions en en discutant la pertinence et la faisabilité.

3. Recueil de documents et de « traces »

Pendant ma période d'observation, j'ai également recueilli un certain nombre de documents : les dossiers scolaires et les bulletins des élèves, de nombreux supports pédagogiques (fiches, pages de manuels, corrigés), copies de brevet blanc avant et après correction.

4. Problématique et hypothèses

A l'issue de la phase d'observation participante, d'entretiens avec les élèves, et de recueil de traces, il m'a été possible d'élaborer une problématique et d'énoncer différentes hypothèses sur lesquelles pourrait reposer ma démarche ingénierique. D'abord, je rappelle ci-après mes constats de départ corroborés ou complétés par mes observations en classe :

- Certains élèves de 3^{ème} ordinaire, allophones ou francophones, monolingues ou plurilingues - sont en échec en production de textes explicatifs ou argumentatifs.
- La langue pratiquée et attendue à l'école a des spécificités qui la distinguent de la langue de communication ordinaire bien maîtrisée par ces élèves.
- Certaines disciplines ont des exigences linguistiques et discursives précises, encadrant la production de certains genres textuels scolaires et/ou scientifiques.
- Malgré les aides méthodologiques fournis aux élèves pour produire les textes attendus, certains apprenants restent en échec.

A partir de ces constats, j'ai élaboré la problématique suivante : comment aider efficacement des élèves de 3^{ème} - allophones ou francophones, plurilingues ou monolingues- c'est -à-dire tout apprenant en difficulté de produire en français de scolarisation des textes explicatifs ou argumentatifs, à mieux s'approprier les normes linguistiques et discursives des genres textuels propres à certaines disciplines scolaires ?

Ma réflexion a reposé sur les hypothèses énoncées ci-dessous :

- Les difficultés scolaires, de différentes natures, sont aussi linguistiques, et liées à l'appropriation du FLScO par certains élèves.
- Tous les apprenants -quel que soit leur profil linguistique- pourraient tirer profit des mêmes aides puisqu'ils rencontrent le même type de difficultés.

- Des étayages plus adaptés et plus efficaces ciblant ces difficultés spécifiques d'appropriation de la langue de scolarisation peuvent être élaborés.

5. Conception ingénierique

5.1 Etude de genre

Pour aider les élèves à produire les textes attendus, j'ai dû commencer par étudier précisément le genre de ces écrits. Pour cela, je me suis appuyée sur plusieurs échantillons de textes que je pouvais analyser : notamment des copies d'élèves (corpus de 90 devoirs) et des corrigés rédigés par les enseignants (une dizaine).

Il est apparu que les textes à produire dans les trois disciplines différaient sur le plan générique de plusieurs points de vue. Cependant, davantage de points communs existaient entre les textes d'histoire-géographie et de français sur le plan de l'élaboration et des processus rédactionnels.

Par ailleurs, l'enseignante de SVT proposait déjà des fiches méthodes extrêmement bien conçues et très efficaces pour aider les élèves à produire des textes dans sa discipline. Ses supports ont donc été plutôt une source d'inspiration pour mon travail visant les deux autres matières (voir la partie 3 de ce mémoire).

5.2 Prise en compte des pratiques et du point de vue des enseignants

Il m'a semblé que si je voulais que mes propositions soient bien accueillies par les enseignants, il fallait qu'elles s'inscrivent dans la continuité de leurs pratiques actuelles, et conçues en cohérence avec leurs routines professionnelles. En effet, les enseignants de cette classe sont expérimentés et ont mis en place « une structure d'actions récursives et stables » (Tardif & Lessard, 1999), à savoir « un plan intériorisé par l'expérience, automatisé » (Tochon, 1993) qu'on ne peut ignorer : leur suggérer des améliorations est sans doute plus propice à une évolution que proposer un changement radical et brutal.

Par exemple, l'une de mes démarches de conception a été d'élaborer une synthèse des documents méthodologiques, longs et denses, proposés par les deux enseignants d'histoire-géographie et de français, pour pouvoir présenter un document bref et unique aux élèves, plus propice à son appropriation. Mon travail ne s'est pas limité à une synthèse : j'ai également fait évoluer le document en fonction de principes didactiques que j'exposerai dans la partie 2 de ce mémoire. Mais je me suis néanmoins appuyée sur leurs documents initiaux.

Par ailleurs, j'ai soumis aux trois enseignants de SVT, français et histoire-géographie l'ensemble de mes propositions pédagogiques et j'ai mené avec eux des entretiens semi-directifs, pour recueillir leur réaction et leur opinion sur la pertinence des dispositifs présentés. En effet, le point de vue de mes collègues, c'est-à-dire de praticiens de terrain expérimentés et engagés dans leur métier, m'a semblé être une donnée intéressante à prendre en compte dans le cadre de cette recherche.

Je n'ai en revanche pas pu recueillir de données sur la mise en œuvre de mes propositions auprès des élèves. En effet, la plupart d'entre elles consiste en des dispositifs à utiliser dès le début de l'année scolaire et sur un temps long : il était trop tard, au troisième trimestre, pour les tester. Mais nous espérons qu'elles soient essayées l'an prochain par les enseignants ciblés, comme ils avaient l'air d'y être décidés à l'issue de l'entretien.

5.3 Principes de conception

Pour élaborer les supports et les activités pédagogiques que j'allais soumettre aux enseignants, j'ai aussi cherché dans la littérature universitaire des réponses à mes questionnements, des explications sur l'origine des difficultés des apprenants et différentes pistes didactiques pour y remédier. J'ai notamment jugé pertinent de consulter de nombreux écrits en didactique du FLE et du FLS. En effet, il m'a semblé que ma problématique, qui porte sur l'appropriation de la langue de l'école, et des normes discursives associées, rejoint tout un champ de recherche en FLS, et que tous les élèves (allophones ou non) peuvent tirer profit des avancées de la recherche en didactique du FLE/FLS, et que celle-ci peut influencer positivement celle du FLM. J'ai ainsi listé un certain nombre de propositions de chercheurs dont j'ai tiré une sorte de guide d'élaboration d'outils pédagogiques.

Je présenterai en détails ces travaux universitaires dans la deuxième partie de ce mémoire. Mais je rends compte dans le tableau ci-dessous des principes d'action pour aider les élèves à mieux s'approprier les normes discursives scolaires en production d'écrit auxquels je suis parvenue et sur lesquels je me suis appuyée.

Bien sûr mes observations et mon expérience d'enseignante m'ont également guidée pour énoncer ces principes d'action.

<p>Principe d'action n°1 : alléger la charge cognitive des tâches d'écriture.</p> <p>Soulager les apprenants de certaines opérations (par exemple de l'élaboration des contenus avant leur organisation) ; dissocier les différentes opérations à accomplir dans le temps.</p>
<p>Principe d'action n°2 : favoriser l'entraînement des élèves sur des micro- tâches de rédaction ou des fonctions « cognitives-linguistiques générales » avant la rédaction d'un texte complet.</p> <p>Exercisation sur : définir, réaliser des chaînes anaphoriques, illustrer avec des exemples, etc.</p>
<p>Principe d'action n°3 : développer les compétences rédactionnelles de haut niveau.</p> <p>Attirer l'attention du scripteur sur la conception d'ensemble du texte (avant la mise en mots) ; proposer des modèles à imiter.</p>
<p>Principe d'action n°4 : améliorer le niveau de lexique académique général.</p> <p>Proposer des activités d'échange à l'oral ; fournir « des éléments langagiers prêts à l'emploi » classés selon des objectifs de communication.</p>
<p>Principe d'action n°5 : permettre et prendre le temps des échanges entre l'enseignant et l'élève, des écrits transitoires, des réécritures et des feed-backs.</p>
<p>Principe d'action n°6 : proposer aux élèves allophones et francophones en classe ordinaire les mêmes étayages de la production écrite</p>
<p>Principe d'action n°7 : améliorer les stratégies de lecture pour mieux sélectionner et traiter les informations utiles en production.</p>
<p>Principe d'action n°8 : développer les connaissances sur le monde -la culture générale, en lien avec l'acquisition du lexique.</p>
<p>Principe d'action n°9 : développer les stratégies de compréhension du lexique en contexte, en s'appuyant entre autres sur le plurilinguisme des élèves.</p>

Figure 3. Principes d'action pour la conception d'outils pédagogiques

Pour conclure cette première partie, et comme on peut le voir, j'ai essayé, pendant ce travail de recherche, de combiner différentes approches : observations de séances en classe et entretiens de différentes natures, prise en compte du point de vue et de l'expérience des enseignants et principes de conception issus de la recherche en didactique ou de mes observations et de mon expérience de terrain. J'ai souhaité par là, dans la mesure de mes modestes moyens, proposer le travail le mieux fondé scientifiquement possible, et en même temps faire des propositions concrètes pour l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage pour que les élèves les plus fragiles s'approprient mieux les normes discursives scolaires. Mon travail s'inscrit donc aussi dans une forme de recherche-intervention qui contribue à la formation des enseignants, avec la perspective d'une amélioration des pratiques en classe.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 3. Le français de scolarisation

« Langue de l'école », « langue académique scolaire », « langue des disciplines », « langue de scolarisation », - toutes ces appellations désignent la langue parlée, lue et écrite à l'école, dont on cherche à transmettre les normes et usages aux élèves, puisqu'elle véhicule les connaissances, les méthodes et les raisonnements dans toutes les disciplines.

Le nombre de dénominations révèle l'effort des chercheurs ou des pédagogues pour cerner les spécificités des pratiques langagières de l'école, par rapport à celles de la vie courante, et les difficultés qu'elles peuvent poser aux apprenants.

Nous allons donc essayer de cerner ce que l'on désigne aujourd'hui sous l'appellation « français de scolarisation ». Nous pouvons d'ores et déjà préciser que la dénomination « FLSCO » désigne à la fois un certain usage de la langue, et un ensemble de pratiques d'enseignement /apprentissage destinées à faire acquérir cet usage spécifiquement scolaire de la langue.

1. La notion de français de scolarisation

1.1 Idéologie du standard et variété langagière

Le Ferrec le rappelle : « Tout se passe comme si le français utilisé à l'école était identifié au français standard, et le français standard à la langue nationale, elle-même conçue comme une entité abstraite et éventuellement confondue avec la langue maternelle. Ces représentations de la langue trouvent leur ancrage historique dans la conception monolingue de l'instruction primaire imposée par l'école de la III^e République, qui a eu notamment pour mission de transmettre le français-langue nationale à des fins d'unification linguistique et de rejeter hors l'école les langues régionales et les variations patoisantes pratiquées par les élèves » (Le Ferrec 2012 : 47).

Mais depuis le XIX^e siècle, il semble que la représentation homogène de la langue n'ait pas tellement changé. Ainsi, dans le socle commun pour le cycle 4, réactualisé en 2020¹⁷, l'un des domaines de compétences porte sur « les langages pour penser et communiquer » mais cette appellation n'est au pluriel que pour englober les langages mathématiques ou artistiques, tandis que la langue française est toujours désignée au singulier dans l'expression « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à

¹⁷ [Programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf \(education.fr\)](https://www.education.fr/2020/07/programme2020_cycle_4_comparatif_1313377.pdf)

l'oral et à l'écrit ». Ainsi, la diversité linguistique, sous toutes ses formes, n'apparaît pas dans les instructions officielles de l'enseignement primaire et secondaire en France comme le soulignent Bertucci et Castellotti (2012).

Or, la variation langagière existe à l'école : la langue utilisée n'est pas la même hors et dans la classe, selon les interlocuteurs, et même d'une discipline à l'autre (Bertucci, Castellotti 2012 : 97). Gadet a d'ailleurs élaboré une typologie des faits de variation linguistique, qui existeraient en diatopie (variations géographiques), en diastratie (variations sociales) et en diaphasie (variations situationnelles). Anne Zibri-Hertz propose de son côté des « dimensions » de la variation opposant le standard au non-standard, l'écrit au parlé, le bourgeois au populaire, le formel à l'informel (Zibri-Hertz 2006 : 3). Auger rappelle que le phénomène de la variation linguistique est « normal » et « correspond à une aire d'utilisation » (2013 : 122) : « l'école aussi a sa propre norme, qu'on peut considérer comme une variété de français uniquement utilisée dans le contexte scolaire » (*Ibid*).

Mais l'école n'enseigne pas le fait même de la variation -dont elle peine à reconnaître l'existence (Coste 2013). La langue de l'école fonctionne sur le principe de l'exclusion des variétés parlées par les élèves. « Le français de l'Ecole ne se vit pas comme une variété, une pratique contextualisée » parmi d'autres (Auger 2013 : 123) : il « élimine la notion même de variété » (Bertucci, Corblin 2004 : 125). Ce français serait « la forme par excellence de la langue, voire la seule » (Gadet 2003 : 18). Ainsi, il existerait une « diglossie francophone » (Zibri-Hertz 2009) et un conflit de normes entre les différentes variétés du français, fondé notamment, si l'on pense aux jeunes des « quartiers », sur un décalage de contexte social et de génération.

Or, si chacun apprend un français propre à son milieu de naissance et de vie, on devrait pouvoir en déduire que le français standard, lui, s'apprend à l'école. Mais l'étude de Palasis sur de jeunes enfants en première année de scolarisation montre des disparités notables entre les enfants. Autrement dit, le français normé aussi s'apprend dans le milieu familial, « notamment lorsque les parents de l'enfant ont eux-mêmes une connaissance du français normé et lorsque l'enfant est exposé à un certain type d'émissions de télévision ou de radio et à des séances de lecture » (Palasis 2011 : 71). A contrario, un enfant qui n'aura pas été exposé à ce type d'environnement linguistique arrivera à l'école maternelle avec une production en français normé bien moindre. Ainsi, le « français de l'école », est aussi celui des milieux sociaux les plus favorisés sur les plans culturel et intellectuel. Et les écarts dans la maîtrise de ce français des apprentissages se creusent dès l'âge pré- scolaire.

1.2 Liens entre FLS et FLSCO

La notion de « français langue de scolarisation¹⁸ » s'est construite en lien avec celle de « français langue seconde¹⁹ ». En effet, le FLS se définit comme « un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de *publics scolaires* dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou une partie de leur *scolarité*²⁰ en français » (Cuq 2003 : 108-109). Historiquement, l'appellation FLS était surtout utilisée au sujet des élèves scolarisés dans un pays où le français avait un statut privilégié (langue officielle ou socialement reconnue dans l'environnement extrascolaire, dans les pays de la francophonie). Mais elle est désormais employée aussi pour les apprenants nouvellement arrivés en France, accueillis en UPE2A²¹ pour une première approche du français comme langue étrangère²² et, en même temps, dans une classe ordinaire.

Le « FLSCO » se définit donc par sa fonction spécifique liée à l'enseignement et à l'apprentissage dans toutes les disciplines. Cela implique des contenus très spécifiques avec une grande place accordée à l'écrit, à la littérature, à des genres discursifs liés à la tradition scolaire française. Plusieurs auteurs (Lebranchu 2002, Spaëth 2008, Chnane-Davin et Cuq 2009, Vigner 2009) émettent d'ailleurs l'idée de s'inspirer, en FLSCO, des démarches du français sur objectifs spécifiques²³, pour répondre aux besoins des apprenants et fabriquer le matériel pédagogique portant sur les situations de communication et les discours spécifiquement scolaires, auxquels les élèves allophones sont confrontés dès leur arrivée en France. En effet, d'après Beacco également, le langage de l'école « n'est pas seulement plus normé ou plus surveillé : il est spécifique » (2017 : 1).

1.3 Enjeux des acquisitions en FLSCO et publics concernés

La langue de scolarisation est un enjeu majeur car elle joue un rôle de médiation par rapport à tous les domaines du savoir et « le niveau atteint dans cette langue conditionne donc le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant »

¹⁸ FLSCO

¹⁹ FLS

²⁰ Nous surlignons.

²¹ Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants.

²² FLE

²³ FOS : « le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle (...) : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelle ou académique » (Cuq 2003 : 110).

(Cuq 2003 : 150). Verdelhan-Bourgade précise, en outre, qu'à travers le FLSco ce n'est pas seulement une langue qu'on apprend mais l'école, et la société qui va avec. Cet apprentissage difficile doit donc, en plus, se « faire vite car à travers lui vont se construire tous les autres apprentissages scientifiques, les comportements intellectuels et sociaux. L'enjeu est énorme. » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 49). En langue de scolarisation, il ne s'agit donc pas d'apprendre une langue étrangère pour communiquer dans la vie courante et qui serait une matière scolaire comme une autre. Il s'agit d'apprendre une langue pour réaliser dans celle-ci tous ses apprentissages, dont dépend son insertion sociale. L'enjeu n'est donc pas comparable à celui de l'apprentissage d'une langue étrangère quelconque.

Or, certains auteurs soulignent que ces besoins en FLSco pourraient bien concerner un plus grand nombre d'élèves que les seuls élèves allophones arrivants, et notamment « toutes les catégories de la population dont la langue première ou la langue de communication est différente de celle de l'école » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 31). Vigner évoque le cas des jeunes natifs qui sont en échec scolaire car la langue qu'ils utilisent dans la communication sociale ordinaire est différente de « la langue de l'école » qui « fait à l'évidence appel à d'autres compétences, même si les références linguistiques sont communes. » (Vigner 2009 : 31). Ainsi, les difficultés d'appropriation de la langue de scolarisation serait un problème « lié à la gestion de l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des élèves, quel que soit le statut psycholinguistique de cette "langue" pour les apprenants. » (Le Ferrec 2012). De ce fait, le cas des enfants de migrants récemment arrivés ne serait pas très différent de celui des enfants des cités vivant dans un groupe qui a un langage particulier : « Ils ont tous la langue de l'école à apprendre » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 161). Bernard Lahire le dit encore autrement : le rapport scolaire au langage est scriptural, tandis que le rapport au langage qui prévaut dans le milieu familial ou naturel est le plus souvent oral et pratique : le passage de l'un à l'autre n'est pas facile si l'école ne crée pas les espaces de transition nécessaires.

Ainsi, certains élèves, qu'ils soient natifs ou non natifs rencontreraient des difficultés semblables ou proches, pour s'approprier la langue de scolarisation. Cette « langue » ne serait pas « la langue première de tous les enfants francophones, malgré les apparences » (Palasis 2011 : 72) et il conviendrait « de ne pas s'imaginer que la langue, lorsqu'elle est maternelle, n'a pas besoin d'être enseignée à l'école » (Pagnier 2011 : 307). Par conséquent, les publics connaissant des besoins en matière de FLSco seraient variés, et le nombre d'élèves concernés assez considérable. Le problème des apprentissages en FLSCO prendrait donc une dimension conséquente avec des enjeux sociaux majeurs.

2. Fonctions de la langue de scolarisation

Face à cette variété des publics concernés, Michèle Verdelhan-Bourgade nous engage à « penser en termes de fonction » la langue de scolarisation, ce qui « permet de dépasser l'obstacle de la diversité sociolinguistique et de traiter dans une même perspective le cas de tous les apprenants » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 61). Il s'agit de travailler sur des emplois spécifiques, « académiques » (Beacco 2016), de la langue, liés à des objectifs précis, en matière d'enseignement / apprentissage.

Chiss (2005, 2006) a répertorié les différents usages qui sont faits du français à l'école. Il identifie d'abord le français comme « langue de communication », dans des situations formelles (interactions en classe, avec le professeur) et informelles (échanges entre élèves dans la cour). En deuxième lieu, Chiss décrit la « langue d'apprentissage » qui correspond à celle utilisée dans les consignes, les évaluations, les fiches méthodologiques, etc. Il s'agit de faire accomplir une tâche aux apprenants. En troisième et dernier lieu, la « langue d'enseignement », est utilisée pour transmettre des contenus disciplinaires, des connaissances. Si l'on reprend cette typologie, le français de scolarisation serait à la fois celui de la communication formelle, de l'apprentissage et de l'enseignement.

Vigner estime que deux fonctions de la langue sont privilégiées en classe : la fonction de « transmission d'une mémoire culturelle, par le moyen, pour l'essentiel, de la littérature » (Vigner 2009 : 31) ; et la fonction qui consiste à « contribuer à l'élaboration d'une représentation du monde » en sciences notamment, où l'« on s'écarte des données de l'expérience immédiate » pour « construire des objets de savoir » (*Ibid* : 33).

Verdelhan-Bourgade nous propose une « définition opérationnelle » de la fonction de scolarisation du langage : « La fonction de scolarisation (...) se décline en plusieurs rôles : appropriation des connaissances et formation intellectuelle, apprentissages pluridisciplinaires, acquisition de comportements intellectuels et relationnels, visée d'intégration sociale » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 79).

De ces fonctions de la langue de scolarisation identifiées en des termes différents mais convergents par différents auteurs, on peut déduire plusieurs traits distinctifs de la langue en question.

3. Caractéristiques linguistiques et discursives de la langue de scolarisation

En lien avec la fonction de représentation de la langue, qui construit des objets de connaissance sous forme de concepts, Vigner indique que le discours scolaire recherche

l'objectivité, puisqu'il adopte une « posture énonciative particulière, de mise à distance, le sujet énonciateur devant neutraliser toute forme d'expressivité, de subjectivité (...) d'où la nécessité de faire usage d'un vocabulaire standardisé, où il s'agit tout à la fois d'être exact et précis. » (Vigner 2009 : 35).

Le Ferrec ajoute que « les formulations utilisées (...) ont beaucoup à voir avec la langue écrite. Elles sont marquées par une forte abstraction et une grande densité de l'information, ainsi que par l'expression de liens logiques propres à la démarche scientifique » (Le Ferrec 2012).

Beacco liste des traits caractéristiques de ce qu'il appelle « les emplois académiques de la langue » : « en opposition au langage informel ordinaire, fréquence supérieure de phrases complexes longues, de formulations impersonnelles, du passif, de termes abstraits, de nominalisations, de mots composés complexes, d'expressions figurées particulières, de modalisations par assertion ou non-certitude, etc. » (Beacco 2016 : 23).

Pour récapituler, les caractéristiques saillantes de la langue de scolarisation sont :

- sur le plan de la modalisation : recherche de l'objectivité, limitation de l'expression de la subjectivité, expression de l'assertion et de la non-certitude ;
- sur le plan du lexique : mots abstraits, nominalisations, mots composés complexes, expressions figées, vocabulaire standardisé et précis ;
- sur le plan de la syntaxe : proximité avec la langue écrite, avec notamment la présence de phrases complexes longues, des formules impersonnelles, de passif ;
- sur le plan de la construction du discours : densité informative, liens logiques.

Cette langue de scolarisation semble donc très exigeante par rapport au français de la communication ordinaire. Or, dans le parcours d'un élève, que celui-ci soit allophone récemment arrivé, ou francophone natif, à quel moment, et comment, dans quelle proportion, l'a-t-on aidé à s'approprier cette langue qui véhicule toutes les autres connaissances et compétences ? En l'absence de réponses évidentes et univoques à ces questions, certains auteurs, comme Cuq (2002) ou Spaëth (2008) font l'hypothèse d'un « curriculum caché » préjudiciable aux élèves qui ne sont pas favorisés, dans leur milieu familial, par un environnement langagier proche de celui de l'école.

4. Rôle de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances

Si les acquisitions sont si cruciales en langue de scolarisation c'est que le langage joue un rôle déterminant dans l'acquisition des connaissances et des compétences. Certes,

« certaines connaissances peuvent être communiquées dans des systèmes non-verbaux » (Beacco 2013 : 196) : on pense aux symboles mathématiques, aux cartes en géographie ou aux schémas en sciences ou en technologie. Et l'être humain dispose de perceptions visuelles, auditives, olfactives, etc. pour entrer en relation avec le réel et le connaître (Le Ferrec 2013). Mais « [les connaissances] doivent nécessairement être verbalisées pour la discussion, le commentaire ou l'enseignement » (Beacco 2013 : 196).

Certes les connaissances ne se réduisent pas au langage qui permet de les exprimer, mais « si les apprenants acquièrent les bons moyens linguistiques de communiquer alors cette maîtrise est peut-être en mesure d'influencer positivement leurs acquisitions » (Beacco, Coste, Van de Ven, Vollmer 2010 : 11). Le Ferrec souligne également cette imbrication du langage, des connaissances et du raisonnement : « l'activité de langage permet au sujet de se représenter ses opérations cognitives et de construire ses représentations du monde » (2013 : 186). Verdelhan-Bourgade confirme : « le fonctionnement langagier suscite le fonctionnement intellectuel qui, à son tour, est source de langage » (2002 : 230). Beacco (2016) détaille le rôle que joue la langue dans la construction des connaissances en déclinant ses fonctions :

- une fonction de représentation, qui était déjà évoquée par Vigner (2009) ;
- une fonction de médiation pour passer d'un système de signes à un autre ;
- une fonction d'interaction qui permet les échanges pouvant faire progresser la science ;
- une fonction créatrice, notamment en sciences humaines, où la création des connaissances, et leur écriture sont les deux faces du même processus.

Ainsi, la langue joue un rôle essentiel dans la construction des connaissances et toutes les connaissances sont non seulement médiées par le langage, mais même construites dans et par la langue. C'est pourquoi Le Ferrec défend la « nécessité d'un étayage fort, solidarissant davantage apprentissages langagiers et cognitifs » (2013 : 199).

Par conséquent, aucune discipline ne saurait être considérée comme « non linguistique » et l'appellation DNL²⁴ issue de l'enseignement bilingue, serait inappropriée, comme l'explique Laurent Gajo (2009) qui propose de substituer à « DNL » l'expression de « discipline dite non linguistique » (« DdNL ») car « la pauvreté des compétences en langue contribue à des défaillances dans toutes les matières » (Beacco, 2017 : 1).

²⁴ DNL : Discipline Non Linguistique

Chapitre 4. Langue des disciplines, langue et disciplines

Comme nous venons de le voir, l'acquisition des connaissances à l'école passe par le langage. S'agit-il de transformer tout enseignant, quelle que soit sa discipline, en professeur de français, surveillant la mise en application du code ? En réalité, il est plutôt question d'enseigner la littéracie ou les genres de discours propres à chaque discipline en lien avec l'appropriation des connaissances et compétences de la discipline. D'un autre côté, toutes les matières partagent un certain nombre d'opérations à la fois cognitives et linguistiques, qui peuvent être travaillées conjointement dans tous les cours.

1. Un « programme linguistique » pour chaque matière scolaire

Beacco suggère d'élaborer un curriculum d'appropriation des discours fondé sur l'inventaire et la description précise des formes de communication propres à chaque discipline. Car bien décrire les attendus en matière de discours serait le plus sûr moyen pour éviter les effets de curriculum caché (Beacco 2013 : 199). Ainsi, en classe de sciences, observer le milieu naturel, émettre une hypothèse, concevoir des expériences, recueillir des données, établir des conclusions, généraliser des résultats et les relier à des concepts généraux : tout cela implique des compétences littéraciques et des formes linguistiques, à enseigner explicitement, en même temps que les connaissances propres au programme de la discipline. Par exemple, on pourrait repérer l'absence de la première personne, les constructions passives sans agent, l'emploi de pronoms impersonnels et donner du sens à ces procédés : la recherche de l'objectivité en sciences. Des exercices d'imitation ou de réemploi pourraient ensuite être proposés (Beacco 2016 : 73).

Les enseignants sont généralement conscients « des difficultés posées par la terminologie de leur discipline » (*Ibid*) : ils savent qu'ils doivent enseigner la signification de « oligarchie » ou « mitose », ainsi que le sens de nombreux mots qui prennent un autre sens en sciences que dans la vie courante (« force », « poids » ou « solide » en physique).

Mais la difficulté n'est pas que lexicale. Sur le plan syntaxique aussi, les élèves sont confrontés, en réception, à des constructions complexes qu'ils sont censés imiter en production : en sciences, « phrases nominales et propositions attributives étendues, propositions subordonnées et termes grammaticaux exprimant des relations de lieu, de temps, de mode ou de logique au sein de la phrase. » (Beacco 2016 : 74).

Ces aspects difficiles de la langue devraient donc sans doute être davantage travaillés, et de manière plus explicite, dans le cadre des DdNL elles-mêmes, sur des supports ou pour des productions dans la discipline. Il ne s'agit pas de donner un cours sur la proposition subordonnée en tant que telle, mais d'enseigner, par exemple, comment produire un compte-rendu d'expérience.

2. Fonctions cognitives-linguistiques générales et pluridisciplinarité

Il faudrait donc élaborer un « programme linguistique » pour chaque matière scolaire, en lien avec les genres de discours à produire dans cette discipline. Or, d'un autre côté, « il existe un ensemble limité de fonctions langagières (...) qui réapparaissent systématiquement dans toutes les disciplines » : par exemple, nommer/définir, décrire/comparer, raconter/rapporter, expliquer/illustrer, supposer/émettre une hypothèse, apprécier/évaluer, argumenter/raisonner, prendre position, négocier » (Beacco 2016 : 24). De Vecchi (2000 : 56-58) cite également des opérations à la fois cognitives et langagières comme « expliquer, justifier, définir, caractériser, interpréter ». Ainsi, un travail pluridisciplinaire autour de ces « fonctions cognitivo- langagières » communes à toutes les matières pourrait peut-être aussi donner des résultats en FLSco. Verdelhan-Bourgade va dans le même sens : « apprendre à écrire un résumé peut se faire sur un récit romanesque, un fait d'histoire, une observation scientifique. » (2002 : 212).

Ces fonctions sont des micro-compétences (définir, comparer) et non des genres discursifs, mais elles sont impliquées dans la production de différents genres de textes. Le travail sur ces fonctions viendrait donc compléter le travail sur les genres disciplinaires. Une question demeure néanmoins : un enseignant est-il désigné pour enseigner aux élèves ce qu'on entend par « définir » ou « résumer » ? En l'absence de réponse claire, il existe un risque de dilution de la responsabilité de cet enseignement, et donc de curriculum caché.

3. Le lexique académique général

Par ailleurs, une grande difficulté des acquisitions en FLSco porte sur les « mots d'usage académique général » dont Beacco nous donne des exemples : « submergé, fluide, impact »... (2016 : 74). Ce sont des mots absents de la communication ordinaire, et qui ne relèvent pas non plus d'un champ disciplinaire spécialisé. On les retrouve donc dans toutes les disciplines et personne n'est désigné pour en enseigner le sens (encore une fois).

Dans le tableau ci-dessous, Beacco présente en deux colonnes ce qui relève du lexique spécialisé des disciplines et ce qui appartient à cette « langue académique générale » qui est peut-être l'un des plus grands pièges de la langue de scolarisation car si, comme nous l'avons dit plus haut, les enseignants sont en général conscients des difficultés de leur terminologie disciplinaire, ils ne focalisent pas leur attention sur ces termes du langage général qu'ils emploient en quelque sorte « sans y penser ».

Tableau 2.2. Distinction entre le langage des contenus et le langage académique général

Exemples de langage spécifique aux matières <i>versus</i> langue académique générale dans différents domaines disciplinaires		
	Langage spécifique à la matière	Mots et expressions de la langue académique générale
Langue comme matière	Images, allitération, thème, métaphore, intrigue	C'est-à-dire, implique, contient, conduit à estimer, fait passer comme message
Histoire	Révolution, émancipation, droit, oligarchie, se battre pour ses droits, usurper le pouvoir, droits et obligations	Donc, comme résultat, par conséquent, consiste à Si... alors, dérive, s'occupe de, ainsi, suppose
Mathématiques	Réciproque, équilibre, preuve, hypothèse, obtus, matrice	Hypothèse, variables, inférer, résultats, dépendre (de)
Sciences	Mitose, gravité, force, sublimation, réchauffement global	S'accroître, décroître, demeurer (ou non) identique

Figure 4 : distinction entre le langage des contenus et le langage académique général (Beacco, 2016 : 24)

Ainsi, l'acquisition des connaissances et des compétences passe par le langage dans toutes les disciplines. Certaines formes langagières et genres discursifs sont propres à chaque matière et doivent être travaillés dans le cadre même des cours où ils sont requis.

D'un autre côté, l'exercice de « fonctions cognitives et langagières » communes à toutes les disciplines, et l'acquisition d'un lexique de la « langue académique générale » sont également nécessaires pour réussir à l'école.

Chapitre 5. La production d'écrit en FLSco

Nous allons maintenant approfondir certains aspects de la didactique plus spécifique de la production d'écrit en FLSco, qui est au centre de notre recherche.

1. La production écrite : une activité particulièrement coûteuse sur le plan cognitif et discriminante sur le plan social

Vigner nous prévient, dès l'introduction de son chapitre « Ecrire » : « L'activité de production écrite de texte est certainement une des plus complexes à maîtriser, de la part de l'apprenti-scripteur, une des plus difficiles à analyser pour le chercheur et une des plus délicates à piloter pour l'enseignant. » (2009 : 95). Il souligne que d'abord, les élèves, qu'ils soient allophones ou francophones, ne sont pas des adultes experts, mais des jeunes, dont la compétence rédactionnelle est en cours d'acquisition : il faut donc bien distinguer ce qui dépend du développement intellectuel, partagé par tous les jeunes du même âge, de ce qui relève des difficultés linguistiques en L2. Mais quoiqu'il en soit, pour tous, « la production de texte s'organise à partir de la mise en œuvre simultanée d'un assez grand nombre d'opérations » (Vigner 2009 : 96), ce qui est très coûteux sur le plan cognitif.

Les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) ont ainsi classifié les tâches à accomplir -en même temps ou successivement- pour produire un texte :

- opérations d'ordre pragmatique portant sur la finalité du texte : choix énonciatifs, choix d'une structure formelle correspondant à une visée, à un genre ;
- opérations d'ordre sémantique : rassemblement des contenus et du vocabulaire correspondant, organisation de ces contenus (plan). Vigner appelle cette étape l'« élaboration du thème » (2009).
- opérations d'ordre textuel : choix lexicaux, organisation des mots en groupes fonctionnels et en phrases, respect du code orthographique et grammatical, utilisation de la ponctuation, organisation des phrases en paragraphes, maintien de la chaîne référentielle, articulation des idées à l'aide de connecteurs, respect des règles du genre.

Tous les auteurs précédemment cités soulignent à quel point écrire, et accomplir toutes ces opérations, est extrêmement coûteux sur le plan cognitif. Par conséquent, « pour bien écrire, il faut pouvoir automatiser certaines opérations de base, celles qui concernent la mise en mots et la réalisation graphique » (Vigner 2009 : 96). Les élèves les plus fragiles qui consacrent encore une part importante de leur attention à ces niveaux de réalisation ne

pourront pas « gérer convenablement les opérations qui portent sur la réalisation du texte dans sa conception et sa cohérence d'ensemble » (*Ibid*).

En réalité, presque tous les adolescents rencontrent encore des difficultés pour gérer la réalisation conjointe de ces opérations, de base ou de haut niveau. Mais Gérard Vigner évoque l'incidence du milieu social d'origine des élèves sur le développement des compétences en production d'écrit. Or, dans le système éducatif français, la plupart des examens utilisent la production écrite pour évaluer les candidats dans toutes les disciplines²⁵, ce qui est particulièrement discriminant.

2. Des difficultés propres aux élèves allophones ?

2.1 Impact des difficultés linguistiques sur les compétences de haut niveau

D'abord, nous venons de l'évoquer, un certain nombre de tâches relevant de la « mise en mots » ou de la révision du texte seront plus coûteuses et plus longues pour les élèves allophones que pour les élèves natifs, car moins automatisées en L2 (Vigner, 2009).

Cependant Gaonac'h (1990) va plus loin. Il explique que même si les apprenants ont développé dans leur langue maternelle des compétences de haut niveau en production de textes, il existerait un « court-circuit des processus de haut niveau ». Les difficultés linguistiques en L2 empêcheraient les apprenants de mobiliser les stratégies qu'ils mettraient en œuvre dans leur langue première. Hidden va dans le même sens : si son niveau linguistique en L2 est insuffisant, on observe chez l'apprenant « une forme de régression, un recul des aptitudes rédactionnelles » (Hidden 2013 : 35).

Quoiqu'il en soit, à l'âge de nos élèves, peu de jeunes ont développé une réelle expertise en production de textes. Par conséquent, le déficit d'automatisation des opérations les plus basiques impactera de toute façon, et chez tous les élèves, la production du texte dans son ensemble.

2.2 Performances comparées des élèves allophones et francophones en production d'écrit : résultats d'une expérimentation

Mendonça Dias (2013) a évalué le niveau de 80 élèves allophones en production d'écrit au cours de leur troisième année de scolarisation en France, comparé aux

²⁵ Certes un oral a été introduit au DNB de même qu'un « grand oral » au baccalauréat. Mais les épreuves écrites restent très majoritaires.

performances des élèves natifs du même niveau de classe. Or la classe de troisième que nous avons observée compte deux élèves allophones en 3^{ème} ou 4^{ème} année de scolarisation en France. Cette étude correspond donc à notre contexte, malgré des échantillons très disparates en taille. Les productions des élèves ont été évaluées sur les critères suivants : longueur, ponctuation, phonétique, orthographe, diversité lexicale, usage des temps, présence de phrases complexes, de connecteurs, d'arguments et d'exemples, de paragraphes. Nous résumons ci-dessous les résultats obtenus sauf sur le plan de l'orthographe, qui ne fait pas partie de nos objets d'observation.

D'abord, les élèves allophones ont besoin de davantage de temps pour écrire puisqu'ils sont 20% à rendre une copie blanche ou très courte. Le vocabulaire qu'ils utilisent est plus récurrent, avec peu d'adjectifs, des noms surtout concrets, et des substitutions de termes (« battre » pour « débattre », « courage » pour « encouragement », « acheter » pour « payer »). D'autres erreurs portent sur l'absence d'un mot ou l'ordre des mots, le choix des auxiliaires, l'emploi des prépositions (dans / sur), le genre.

On constate donc des erreurs typiques chez les élèves allophones. Cependant, il semble que l'écart avec les élèves de classe type soit vraiment important pour les élèves peu scolarisés antérieurement et pour ceux qui utilisent peu le français en dehors de l'école, ou qui n'adhèrent pas au projet migratoire. Pour ces élèves-là, l'auteur suggère que « la durée d'inscription en classe d'accueil limitée à une année est insuffisante » (2013 : 239) puisqu'elle ne leur permet pas de poursuivre leurs apprentissages en classe ordinaire.

En revanche, l'écart n'est pas significatif pour les autres catégories d'élèves, surtout en REP. Les élèves allophones « produisent des erreurs qui se rapprochent de celles rencontrées dans les rédactions de classe type mais un peu plus nombreuses et parfois caractéristiques » (op. cit. : 244), comme celles que nous avons vues plus haut.

Mendonça Dias en déduit : « séparer les élèves natifs des élèves arrivés en cours de scolarité ne semble pas se justifier ici, sur les plans pédagogique et didactique, lors de la 3^{ème} année en France » (*Ibid*). Cette conclusion nous conforte dans l'idée qu'il existe des besoins similaires en étayage de la production écrite en classe ordinaire, pour tous les élèves qui rencontrent des difficultés voisines pour s'appropriier la langue de scolarisation.

2.3 Le manque de modèles écrits

En UPE2A, les élèves allophones sont exposées à des méthodes d'enseignement du FLE d'inspiration communicative, qui mettent l'oral au premier plan des apprentissages

et qui ont raison de le faire, de bien des points de vue. Mais comme Allouche le rappelle « la communication orale et la communication écrite diffèrent totalement » (2010 : 19). A l'oral, les interactants sont en présence, des feedbacks immédiats permettent de réaliser des ajustements, les référents situationnels sont communs et évidents, le message emprunte d'autres canaux que le langage (gestes, mimiques, intonations...). A l'écrit, le destinataire, les feedbacks et les référents sont absents.

Or, ces caractéristiques propres à la communication écrite, l'apprenant n'en a pas toujours fait l'apprentissage sans sa langue d'origine selon son âge et son parcours scolaire et migratoire. Et le cours de FLE lui a essentiellement fourni des modèles de production orale. Par conséquent, il manque de modèles, notamment pour comparer sa production, et connaître les différentes solutions linguistiques qui s'offrent à lui. Ainsi, la mise à disposition de modèles écrits pour les apprenants allophones serait particulièrement pertinente. Mais nous verrons qu'elle l'est en réalité pour tous les élèves indistinctement.

2.4 Variété des conventions d'écriture selon les pays et les cultures d'origine

Une dernière difficulté spécifique du public allophone résiderait dans les attentes contrastées des différentes cultures scolaires d'origine en matière de production d'écrit. En effet, la discipline de la « rhétorique contrastive » (Kaplan, 1966) évoquée par Hidden (2013) a montré que les conventions d'écriture sont très différentes d'un pays à l'autre.

Ainsi, en France, dans les productions scolaires de type explicatif, il est conseillé d'éviter le déictique « je ». Les questions du type « Que pensez vous... ? » ne sont pas à prendre au pied de la lettre, puisqu'elles attendent des réponses présentant les différents points de vue possibles. Il est valorisé que le scripteur s'efface derrière son raisonnement. En Italie, on pousse au contraire les élèves à puiser dans leur expérience, à faire part de leurs réflexions et de leur sensibilité. En Pologne, l'usage de la première personne et les figures de style comme l'emphase et l'hyperbole sont valorisées.

Sur le plan de l'élaboration des textes argumentatifs ou explicatifs (les dissertations par exemple), le système éducatif français attend une introduction présentant le thème, une problématique sous forme de question à laquelle on ne répond qu'en conclusion, et un plan envisageant différents points de vue ou aspects. Dans les pays anglo-saxons en revanche, quand on écrit un « essay », on annonce la thèse défendue dès l'introduction et on ne développe que celle-là. En France, le lecteur est également très guidé : le plan du texte lui est annoncé en introduction, des connecteurs expriment

explicitement les liens logiques. Au Japon, à l'inverse, le lecteur doit élucider tout seul des liens par « évocation » qui reposent sur la sensibilité ou le souvenir (Hidden, 2013 : 41-44).

Ainsi, il est possible que les attentes françaises en matière de production d'écrit soient très étrangères à certains apprenants et une réflexion interculturelle à ce sujet reste à mener. En attendant, un enseignement explicite des règles de rédaction des textes attendus dans le système scolaire français est d'autant plus indispensable.

3. Démarches didactiques en production d'écrit

3.1 Typologie des différentes démarches didactiques en production d'écrit

Hidden (2013 : 82- 94) liste et définit les différentes approches didactiques possibles de la production d'écrit en FLE. Elle précise que ces approches sont en réalité complémentaires. Certaines d'entre elles présentent de fortes similarités.

L'approche fonctionnelle consiste à enseigner les fonctions communicatives utiles pour la rédaction d'un texte donné : par exemple, pour rédiger une dissertation, il faut savoir introduire, conclure, annoncer un plan, argumenter, illustrer, faire des transitions.

L'approche rédactionnelle consiste à guider l'apprenant dans les différentes phases de rédaction par de nombreux feed-backs, des écrits transitoires et des réécritures.

L'approche thématique consiste à familiariser l'apprenant avec un thème (et son lexique) via des échanges entre pairs ou de la recherche documentaire, avant l'écriture.

L'approche par genres consiste à analyser un corpus de textes pour en révéler les similarités (organisation, formes linguistiques, style) et élaborer un guide de fabrication.

La production sur modèle, proche de la précédente, consiste à exposer les apprenants à des modèles dont on analyse les formes, pour ensuite entraîner les apprenants à certains procédés rédactionnels.

3.2 La notion de « genre » de texte

Nous l'avons déjà dit : chaque discipline scolaire produit ses propres formes discursives et il s'agit, en FLSc, d'apprendre aux élèves des littéracies disciplinaires, des sortes de « moules discursifs » (Beacco 2017). Les textes argumentatifs et explicatifs que certains élèves de troisième ont du mal à produire relèvent-ils du même genre, malgré un champ disciplinaire différent ? Répondre à cette question sera décisif pour proposer des outils pédagogiques pluridisciplinaires.

Avant cela, il nous semble important de bien définir ce que l'on entend par « discours », « genre » et « type » de texte, termes qui sont parfois interchangeables en didactique des langues sans mise au point terminologique précise. J.-M. Adam définit le *discours* comme « un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte accompli dans une situation donnée (participants, institution, lieu, temps) » (Adam 1990 : 23). Ainsi, le discours est une production langagière qui se définit par rapport à une situation de communication précise. J.-M. Adam parle par exemple de *discours* littéraire, religieux, journalistique, politique, militaire, scientifique.

Au sein de ces discours, on trouve des *genres* comme, pour le discours religieux, la prière, le sermon, la parabole, etc. (Adam 1990 : 8) ou pour le discours journalistique, le fait-divers et la revue de presse, etc. Les genres seraient les réalisations textuelles, variées, produites dans le cadre d'un discours. La visée du texte est déterminante pour déterminer le genre : en effet, au sein du discours scientifique, la thèse n'a pas le même but que le compte-rendu d'expérience. Ces visées ont une influence sur les moyens linguistiques et discursifs utilisés. Ainsi, le genre se définirait au croisement de caractéristiques formelles et d'une visée, au sein d'un discours ancré dans la situation de communication.

Quant à la notion de *type* de texte, il est à noter, avec Victor Allouche, que c'est en FLE que ce concept didactique a été proposé en premier, dans les années 1980, à une époque où en FLM on ne proposait aux élèves que le texte libre sur des sujets d'imagination. Des activités de repérage des régularités linguistiques de certains textes, avant un transfert en écriture, ont été proposées aux élèves des classes d'accueil. Le FLM imitera rapidement ce type de démarches (Allouche 2010 : 30). Les « types » sont traditionnellement au nombre de cinq : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, informatif. Ils entrent en fait dans la composition des genres : un article de presse (genre) peut comporter des passages descriptifs, narratifs, explicatifs...

Pour Beacco, maîtriser les caractéristiques formelles d'un genre signe son appartenance à une « communauté de communication donnée » (Beacco 2009 : 190) : les genres constituent des « filtres » à travers lesquels les locuteurs d'une même communauté se reconnaissent et communiquent. Ainsi, la maîtrise de certains genres textuels signifierait son appartenance (ou son exclusion) de certaines communautés de communication.

Ainsi, amener les élèves à construire une « représentation métalinguistique de certaines formes de communication » (*Ibid*) propres à la communauté scolaire, serait contribuer à leur inclusion. En effet, « pour tous les élèves, l'entrée dans l'École constitue

bien un saut discursif, que peut masquer l'usage d'une langue réputée connue (pour ce qui est des enfants locuteurs natifs). » (Beacco 2009 : 196)

3.3 Répertoire individuel de genres et élargissement

Pour Beacco, « tout locuteur se définit par son répertoire discursif (ou répertoire de genres/générique), c'est-à-dire par les genres de la communication verbale dont il dispose » (Beacco 2009 : 190), à des niveaux de maîtrise différents (un peu comme on peut disposer de différentes langues à des degrés divers dans son répertoire langagier). Tous les individus maîtrisent des genres oraux de base comme celui des conversations et certains genres écrits comme celui des messages personnels. En revanche, « les genres propres à une communauté spécialisée doivent être appris ». Ainsi, les différents genres textuels propres à la communauté scolaire seraient à apprendre, ce qui constituerait un élargissement du répertoire générique « déjà-là » quand les enfants entrent à l'école.

Mais que signifie « apprendre un genre » ? Pour J.- C. Beacco, cela signifie « être capable de produire (ou de reconnaître) des textes conformes aux caractéristiques de celui-ci » (Beacco 2009 : 191). Ainsi, il s'agirait de décrire avec les apprenants les caractéristiques d'un genre à partir d'échantillons, si possible « extraits de la circulation sociale des textes (et non créés ad hoc pour l'enseignement) » (Beacco 2009 : 195). Beacco propose en exemple la fiche descriptive du genre du « rapport d'information » (voir annexe 4 p. 23). Puis, des activités d'acquisition et d'exercisation seraient planifiées sur un certain nombre de faits de langue utiles. Enfin, un texte entier, du genre visé, serait produit.

Cependant, pour Beacco, apprendre un genre, c'est aussi savoir varier au sein de ce genre et connaître les formes de variation admissibles, ce qui autorise un espace de créativité et de liberté. Ainsi, les apprentissages ne sont pas « purement imitatifs » (2009 : 195). Beacco recommande donc que l'approche par genres ne bride pas la créativité. On peut s'interroger en revanche sur le traitement de la variabilité dans le cadre de l'Education nationale et des examens. L'écart par rapport à la norme attendue n'est-il pas généralement interprété comme une erreur ?

3.4 L'intérêt pédagogique du « modèle »

Dans une démarche qui rejoint l'approche par genres, Verdelhan-Bourgade (2002) prône une réhabilitation du « modèle » en production d'écrit. Elle raconte que le recours au

modèle avait été plutôt condamné dans les dernières décennies par les pédagogues qui considéraient cette stratégie sclérosante. Mais elle rappelle que ce qui nous occupe ici, les acquisitions en FLSco, dont dépendent la réussite scolaire et l'insertion sociale des jeunes, sont soumises à des « contraintes fortes » : « l'apprentissage d'une et dans une langue non maîtrisée, l'absence fréquente d'écrits dans l'environnement familial, la nécessité de s'intégrer au système scolaire et de répondre aux évaluations, et le tout dans un temps restreint » (Verdelhan Bourgade 2002 : 199). C'est pourquoi, si la pédagogie du modèle peut donner quelques résultats et répondre aux besoins des apprenants, alors on peut se permettre d'être pragmatique et d'en tester l'efficacité.

Fatima Chnane-Davin soutient également les propositions qui vont dans ce sens d'une réhabilitation du modèle, « bien qu'il soit fondé sur une démarche behavioriste » (Chnane-Davin 2013 : 222). Ainsi, elle rend compte d'une expérience menée en UPE2A qui articule la lecture et l'écriture et cherche à pousser les élèves à écrire, « en imitant des textes-sources » (*Ibid*). Des apprentissages authentiques ont lieu car « l'élève se nourrit pendant la lecture, comprend le sens des mots dans leur contexte, repère les mots nouveaux, les retient et les réutilise » (*Ibid*). Ainsi, l'imitation de textes- modèles peut aider les enfants les plus fragiles dans leur appropriation de la langue écrite.

Verdelhan Bourgade attire néanmoins notre attention sur certaines conditions à respecter. D'abord, les modèles proposés doivent comporter peu de moyens linguistiques pour que l'on soit en mesure de les analyser. « Un travail préalable d'analyse » est d'ailleurs indispensable, pour mettre à jour les règles de rédaction et d'organisation « converties en guide de fabrication ». Ensuite, une progression doit être établie d'un modèle à un autre autour d'un même genre. Enfin, l'exercitation et la manipulation des outils est nécessaire (2002 : 200) avant de proposer la rédaction d'un texte complet.

De plus des « navettes maître-élève dans un but d'amélioration ou de construction » (op. cit : 203) seront nécessaires car apprendre à écrire prend du temps et « suppose une conception de l'apprentissage par tâtonnements successifs », où l'écrit n'est pas que le « moyen privilégié de l'évaluation » (*Ibid*).

Dans notre contexte, c'est-à-dire une classe ordinaire de 3^{ème}, hétérogène, nombreuse, où tous les enseignants connaissent des contraintes de programmes fortes, cette question du temps véritablement laissé aux apprentissages reste un écueil. Quoiqu'il en soit, la pédagogie du modèle, qui semble favorable aux apprentissages, est une piste à explorer. Il paraît possible d'en proposer une version qui ne soit pas trop normative et qui rejoigne l'approche par genres.

Partie 3

-

Données recueillies et analyse

Chapitre 6. Données recueillies pendant la phase d'observation et analyse

Nous allons d'abord décrire les difficultés persistantes des élèves en compréhension malgré les étayages langagiers prodigués par les professeurs et leurs stratégies parfois pertinentes. Puis nous étudierons les supports méthodologiques proposés aux élèves et leur appropriation, en nous appuyant sur des entretiens et une analyse de copies.

1. Le langage utilisé en classe : étayages et difficultés persistantes

1.1 *Étayages langagiers dans le discours enseignant (oral et écrit)*

Globalement, les étayages langagiers proposés par les professeurs à l'oral portent sur le lexique disciplinaire, ce qui confirme les données de la recherche exposées plus haut (Beacco 2016). Le professeur de français, par exemple, explique les mots du métalangage grammatical (« un *auxiliaire* c'est comme une *auxiliaire de vie*, c'est les personnes qui vont aider les personnes âgées ou handicapées. Donc un verbe auxiliaire, il est là pour aider à conjuguer les autres verbes »²⁶). Le professeur d'histoire-géographie produit des périphrases explicatives (« un génocide – donc quand on organise l'extermination d'un peuple ou d'un groupe dans la population sous le prétexte de sa religion par exemple »). Le professeur de SVT fournit des étayages langagiers à l'écrit, sur les fiches de travail, avec un texte définissant des « mots-clés » également illustrés par des dessins et des schémas²⁷.

1.2 *Difficultés de compréhension des élèves*

Malgré cet étayage lexical disciplinaire, des difficultés de compréhension demeurent pour tous les élèves ciblés, quel que soit leur profil linguistique. En histoire-géographie, par exemple, un développement construit est proposé sur le thème « collaborer et résister en région toulousaine ». Ni Ella ni Justine²⁸ ne voient qui peut avoir besoin de faux papiers sous l'Occupation ou dans quel but des Français posent des bombes en France. Elles butent aussi sur certains termes : « réquisition », « internés », « Luftwaffe », « sabotée », « rafles », etc. On le voit, leurs difficultés relèvent à la fois de leurs connaissances sur ces circonstances historiques et de leur compétence lexicale.

On constate aussi que si le lexique disciplinaire peut poser problème (« Luftwaffe » ou « milice »), les mots non compris relèvent majoritairement de la langue académique

²⁶ Citations extraites de mon cahier de bord.

²⁷ Voir annexe 8 p. 50.

²⁸ Elèves qui font partie des dix élèves en difficulté ciblés.

générale, comme le disait Beacco. Lors des tests de compréhension comparée que j'ai effectués, les mots « légitime », « annexe », « aboutir à », « cavité », « tapisse » restent obscurs pour 8 élèves sur dix²⁹. Or, ces mots ne sont pas expliqués par les enseignants.

On remarque aussi des difficultés avec la nominalisation. Par exemple, « étalement urbain » n'a pas été compris par Ricardo lors du brevet blanc alors qu'il connaissait le sens du verbe « étaler »³⁰. Dans mon cahier de bord, j'ai également noté que Ricardo comprenait « local », mais pas « relocalisation ». Or les documents en SVT et en histoire-géographie comportent souvent ce type de substantifs, notamment dans les titres (« urbanisation », « attractivité », « accroissement » dans le manuel de géographie³¹).

Ainsi, tout autant que les mots spécialisés, certains mots du vocabulaire général, rares dans les usages quotidiens de la langue, font obstacle à la compréhension, chez tous les élèves ciblés. Et des compétences lexicales spécifiques comme la nominalisation ne sont pas assez assurées chez ces apprenants. Nous ferons des propositions de travail sur les stratégies de compréhension du lexique au chapitre 9.

Enfin, si l'accès aux connaissances est difficile pour ces élèves, c'est souvent du fait d'un problème d'acculturation. En effet, les « récits » du professeur d'histoire-géographie seront mieux assimilés par des élèves ayant déjà une représentation (au moins cinématographique ou télévisuelle) des acteurs de la deuxième guerre mondiale. Le professeur s'appuie d'ailleurs sur des exemples de proximité, comme le plateau des Glières, pour évoquer la résistance. Mais Youness et Léonie associent ce lieu aux séances de ski de fond en primaire ou aux restaurants fréquentés en famille³². Quant à Ricardo, originaire du Nicaragua, il a une autre représentation du conflit mondial : les événements qu'il évoque spontanément sont les bombardements d'Hiroshima et de Nagasaki. En revanche, il n'a jamais entendu parler du maréchal Pétain. Mais n'est-ce pas naturel chez un jeune qui a grandi sur le continent américain et au bord de l'Océan Pacifique ?

Ainsi, la culture générale intervient dans toutes les matières : la notion de « fécondation externe » en SVT est plus facile à comprendre pour les jeunes ayant déjà lu ou vu des supports documentaires sur les poissons. Et les références culturelles à posséder sont innombrables. Que l'élève soit allophone ou francophone ne change rien à cette difficulté : soit l'adolescent a les connaissances sur le monde -en L1 ou en L2- qui vont

²⁹ « Acharnés », « monstrueux » et « ruines » ne sont pas compris par les élèves allophones mais sont davantage connus des autres élèves (6 élèves sur 8 connaissent les trois mots).

³⁰ Voir annexe 3 p. 21, tours de parole 565 à 577.

³¹ Histoire Géographie EMC, collection Nathalie Plaza, 2016, Hachette éducation.

³² Notes dans mon cahier de bord.

l'aider à entrer dans les apprentissages, soit il ne les a pas, et le fait d'étudier dans sa langue d'origine ou dans une langue seconde n'aura pas d'impact majeur sur ce point. Ce qui jouera davantage c'est d'avoir déjà abordé les objets d'apprentissage et d'avoir construit des savoirs, des représentations dans sa langue d'origine.

1.3 Stratégies des élèves

Les élèves allophones de la classe observée ont adopté certaines stratégies de compréhension tout à fait pertinentes et productives : « Un peu il parle italien, et moi il y a des choses que je comprends en espagnol. Du coup, quand on arrive pas à faire la traduction en français, il me le dit en espagnol ou moi je lui dis en italien et on arrive à se comprendre » (459). Ainsi, je les ai vus, pour définir le mot « pacifiste » s'engager dans des échanges spontanés sur la manière de dire « paix » dans leur langue respective (« paz en espagnol et « pace » en italien) et j'ai trouvé très intéressante cette réflexion méta linguistique, et cette comparaison entre les trois langues.

Pourtant, il semble que Ricardo souffre en même temps d'un certain déficit stratégique : en effet, il ne complète pas un schéma en SVT car il ne connaît qu'en espagnol le nom des organes de reproduction féminins (« trompas de Falopio »). Je lui fais remarquer que le nom français est très proche, et il déclare : « J'ai qu'à remplacer les a et les o par des e et c'est bon ! », ce que j'ai confirmé, pour lui donner confiance, même si cette stratégie a des limites évidentes. Son professeur de SVT a même ajouté qu'elle valoriserait des réponses en espagnol, qu'elle préférerait à une absence de réponse, et que les mots scientifiques se ressemblaient souvent dans les différentes langues européennes. A l'issue de cet échange, Ricardo hochait la tête, semblant méditer sur les stratégies possibles en considérant son plurilinguisme comme une ressource plutôt que comme un obstacle, et sur l'ouverture de son professeur à son plurilinguisme, qu'il ne soupçonnait sans doute pas.

Par ailleurs, les élèves observés ont une tendance à la lecture linéaire des supports documentaires. En effet, lors d'une séance de rédaction d'un développement construit à partir de documents du manuel, l'expression « manœuvre d'encercllement des Soviétiques » légendait le premier document, un schéma de la bataille de Stalingrad. L'ambiguïté du complément du nom (les Soviétiques encerclaient ils ou étaient-ils encerclés ?) existait pour tous les lecteurs, mais les meilleurs élèves avaient surmonté la difficulté en parcourant du regard l'ensemble des titres et des légendes. Les élèves les plus fragiles restaient bloqués sur ce premier schéma et ne rédigeaient rien.

Une autre séance, en SVT, confirme cette tendance : tandis que les élèves plus performants s'intéressent d'abord à la consigne pour lire de manière ciblée et prélever l'information utile, la découverte du volume de texte³³ produit des soupirs de découragement et des envies de renoncement chez Rosa. Mais si on attire son attention, comme je l'ai fait, sur la consigne et le tableau à compléter, en l'encourageant à s'appuyer sur les indices du tableau (les mots « actinobactéria », « pathogène », « grippe » ou « eau douce »), et à balayer rapidement le document du regard, l'exercice est vite terminé et Rosa sourit après cette réussite et aborde avec entrain la tâche suivante.

2. Fiches méthodologiques fournies par les enseignants pour la production d'écrit

2.1 Présentation des documents

En ce qui concerne la production de textes argumentatifs ou explicatifs, les enseignants sont conscients de la difficulté de l'exercice : c'est pourquoi ils fournissent des fiches méthodologiques pour aider les élèves. Ainsi, l'enseignante de français propose un document de 4 pages³⁴ dont nous indiquons le contenu ci-dessous :

- présentation du genre de texte attendu, de sa visée ;
- définition des mots « arguments » et « exemples » ;
- définition des « connecteurs logiques » avec quelques exemples ;
- analyse d'un sujet précis : son thème, la question posée ;
- méthodologie de la recherche d'idées et de l'organisation des contenus ;
- présentation matérielle et visuelle du devoir ;
- rédaction d'un paragraphe : argument, exemple, connecteurs (texte modèle annoté) ;
- rédaction de l'introduction : mots-clés, question, annonce du plan (texte modèle annoté) ;
- rédaction de la conclusion : bilan et ouverture (texte modèle annoté).

On note que le contenu de cette fiche est très complet, et que l'analyse d'un sujet précis associée à la proposition de textes modèles paraît tout à fait pertinente. En histoire-géographie, le document proposé³⁵ comporte 5 pages. Les contenus sont très semblables à ceux du professeur de français listés ci-dessus. Donc, pour ces deux matières, une

³³ Voir annexe 9 p. 51.

³⁴ Voir annexe 6 p. 45.

³⁵ Voir annexe 7 p. 47.

uniformisation, avec la proposition d'un support unique, plus synthétique, pour alléger la charge cognitive des apprenants, nous semble possible.

En SVT les fiches « méthodes » prennent une autre forme³⁶. Il est demandé à l'élève de choisir une méthode parmi les sept proposées, en s'appuyant sur les consignes et notamment sur le verbe qu'elles comportent. Il est alors orienté vers une structure-type de texte à produire avec des éléments lexicaux proposés et même des mots interdits (il est interdit d'utiliser « descendre » auquel on doit préférer « diminuer », par exemple). Les 7 méthodes ont été élaborées par l'enseignante sur la base des consignes les plus fréquentes en SVT et associées à des couleurs, ce qui peut aider la mémorisation chez certains apprenants, comme le suggèrent les études sur la multimodalité³⁷. Par ailleurs, ce professeur propose d'autres outils pour la production d'écrit dans sa discipline comme un affichage concernant la rédaction des hypothèses scientifiques³⁸. Elle fournit également des textes modèles par le biais de fiches d'auto-correction comportant un texte rédigé (corrigé) et des critères d'évaluation portant sur les contenus et les procédés rédactionnels.

Ainsi, même si des attentes peuvent présenter des similarités en SVT avec celles des autres disciplines (l'utilisation de connecteurs par exemple) l'approche de l'étagage est différente : des structures-types de textes sont proposées et les élèves appliquent une sorte de protocole, alors qu'en français et en histoire-géographie, les élèves doivent davantage planifié par eux-mêmes leur texte.

2.2 Représentations des élèves sur leurs difficultés et appropriation des fiches méthodologiques

Mes entretiens préalables avec les élèves³⁹ m'ont permis de les questionner sur leur sentiment de difficulté dans les différentes disciplines et sur l'efficacité des aides reçues de la part des enseignants, notamment des fiches méthodologiques que nous venons de présenter. D'abord, la plupart des élèves citent les trois matières où on leur demande des écrits longs et structurés (21 élèves sur 25 en citent au moins deux). Mais seulement une élève fait des liens clairs entre les textes à produire : « Oui, sur la forme, moi je trouve que ça se ressemble. Par exemple, l'histoire et la SVT, en soi, on doit structurer le texte un peu de la même façon. » (341). Il s'agit de l'une des meilleures élèves de la classe.

³⁶ Voir annexe 10 p. 52.

³⁷ Voir par exemple Colletta, 2005.

³⁸ Voir annexe 11 p. 53.

³⁹ Voir annexe 2 p. 5.

Les SVT sont très souvent citées comme une discipline « facile » (par 20 élèves), d'abord car les contenus sont jugés intéressants : « Oui, par exemple, on a travaillé sur la circulation du sang avec les vaisseaux sanguins, c'était un peu de la médecine, et du coup c'est intéressant » (322) ; « Bah c'est plus intéressant je dirais. Sur la reproduction...c'est plus la vie, quoi. Newton tu vas pas l'utiliser tous les jours » (368-371). De plus, 15 élèves déclarent assez spontanément que les « méthodes » aident à réussir : « Les méthodes, si on les connaît toutes par cœur, après c'est facile » (147) ; « Par exemple, il y a une méthode, il faut connaître les mots " diminue ", " augmente " et " reste constant ", il faut présenter les documents et puis après " je constate " et " je conclus ". C'est un peu toujours la même chose » (329). La présence de textes modèles (corrigés) est jugée aidante : « On a des exemples sur des fiches et après on peut s'aider et reproduire » (264).

En histoire, ce sont plutôt des difficultés qui sont évoquées par dix-huit élèves, attribuées au niveau de vocabulaire : « En histoire, il y a beaucoup de vocabulaire compliqué » (24). La mémorisation des connaissances pose également problème : « Parce qu'on nous demande de tout connaître par cœur, que ce soit dates, noms, et ça depuis le début de l'année... » (151). La fiche méthodologique n'est jamais évoquée spontanément et quand on les interroge, les élèves disent qu'ils ne l'ont utilisée qu'en début d'année.

Aucun élève ne juge la discipline « français » difficile. Les élèves estiment que l'aide individualisée que leur fournit le professeur en classe, ses feed-backs, dans des séances de pratique d'écriture, leur est profitable : « On lui montre les choses et elle nous corrige sur ce qu'on a fait. Et comme on fait beaucoup de rédactions avec elle, ça nous aide à mieux comprendre » (176). Aucun élève ne cite spontanément la fiche méthodologique.

Les professeurs m'ont confirmé que les supports méthodologiques de français et d'histoire-géographie ont été utilisés à une période antérieure de l'année. Et j'ai constaté qu'elles étaient souvent absentes des classeurs des élèves. En SVT, la pratique plus soutenue des fiches méthodes, depuis parfois plusieurs années, a permis sans doute une meilleure appropriation de leurs contenus.

Donc, pour récapituler, les fiches méthodes que la plupart des élèves se sont appropriés sont celles de SVT, jugées efficaces et associées à un sentiment de réussite dans la matière. Cela nous a guidé dans nos propositions pédagogiques. Etendre le modèle des méthodes de SVT aux autres disciplines semble impossible du fait des spécificités disciplinaires. Mais en tout cas, simplifier et uniformiser les fiches méthodologiques en histoire-géographie et en français, et favoriser leur appropriation en en faisant un usage plus constant et plus répété semble être une direction à suivre.

3. Les difficultés des élèves ciblés en production de texte explicatif ou argumentatif

Le brevet blanc avait lieu pendant la période où j'observais des séances. Il m'a donc été possible de réaliser des photocopies des devoirs de tous les élèves de la classe dans les trois matières ciblées. Je les ai comparées sur les critères suivants : longueur, organisation (plan), présence d'une introduction et d'une conclusion, de paragraphes, association d'arguments et d'exemples en français, articulation des idées à l'aide de connecteurs logiques, qualité de la langue (présence de phrases complexes, usage des temps et des modes, variété lexicale, pertinence du registre).

D'abord, on constate que plusieurs élèves, parmi les dix élèves en difficulté, ont rendu des copies blanches, surtout en géographie (5), en français (1) et en SVT (2). En entretien d'auto-confrontation⁴⁰, Ricardo (élève allophone) déclare qu'il a été bloqué en géographie par le terme « étalement », dont il ignorait le sens. Rosa attribue son échec à son manque d'intérêt pour la matière : « Le jour du brevet blanc, c'était dur. Je pense que la géo c'était plus dur que l'histoire. » ; « C'est plus intéressant de savoir ce qui s'est passé en histoire, que savoir où sont les villes, ça sert à rien » (553-559). Les autres élèves m'ont expliqué oralement qu'ils « n'avaient pas appris » (notes dans mon cahier de bord). En SVT, Rosa et Ricardo expliquent qu'ils n'ont pas eu le temps de répondre aux questions sur les documents et à la question exigeant une réponse développée : l'épreuve de SVT ne dure qu'une demi-heure. Le fait notable est donc une forme de renoncement, surtout en géographie, face à la difficulté de l'épreuve qui consiste à produire un texte organisé sur la base de connaissances mémorisées, sans support documentaire. Par ailleurs, la question du temps des épreuves pour tous les élèves, et particulièrement l'absence de tiers temps pour les élèves allophones, mérite d'être soulevée.

En français, les productions sont plutôt développées y compris chez les élèves en difficulté. Les déclarations de Rosa⁴¹ confirment cette confiance : « Là où je suis le plus à l'aise c'est le français car la prof elle veut bien me comprendre, et en plus elle m'aide beaucoup, même si je demande pas de l'aide » (463). On note comme précédemment que l'attitude ouverte du professeur, notamment au sujet du plurilinguisme, développe la confiance : « la prof elle veut bien me comprendre » (463). De fait, la copie de Rosa a été évaluée positivement et son texte comporte un plan, des paragraphes associant arguments

⁴⁰ Voir annexe 3 p. 21.

⁴¹ Voir annexe 2 p. 5.

et exemples, des connecteurs logiques. Rosa a manifestement tiré profit de l'aide individualisée apportée par le professeur.

Un écueil notable est celui du développement hypertrophique des exemples au détriment du propos argumentatif : c'est le cas pour Youness, Ricardo et Amira. Il semble que ces élèves se soient « réfugiés » dans le récit au détriment de l'expression d'idées. Ainsi, la visée des textes attendus ne sont pas encore bien maîtrisées par tous les élèves, ou bien la production de ce type de textes reste trop difficile pour eux. Notamment, les exemples sont souvent de nature anecdotiques : les élèves racontent des expériences personnelles. Si l'on reprend quelques caractéristiques de la langue de scolarisation telles qu'elles ont été décrites au chapitre 4 d'après Beacco (recherche de l'objectivité, mots abstraits, formules impersonnelles, densité informative et expression de liens logiques), on voit que ces élèves sont en difficulté d'appropriation des normes discursives de l'école.

En SVT, les copies comportant bien une réponse développée suivent pour la plupart la méthode rédactionnelle requise : « dans le document qui me présente..., je constate que..., je déduis donc que... », ce qui témoigne d'une bonne assimilation des méthodes enseignées. Certes, la structure formelle ne garantit pas la validité du raisonnement scientifique et la déduction est parfois fautive. Mais c'est néanmoins dans cette matière que les résultats sont les meilleurs. Tout se passe donc comme si l'acquisition des procédures rédactionnelles favorisait le raisonnement. Le professeur de SVT le confirme⁴² :

Justement, c'est une question qu'on s'est longtemps posée avec les formateurs en SVT avec lesquels je bosse : on est hyper structurant, voire chiant, parce qu'on les oblige à faire ça et est-ce que ça les aide ou pas ? La réponse est oui, c'est sûr et certain, on a fait x entretiens en tâche avec Apprenance, x fois, eh bien le fait que ce soit structuré, déjà ça leur enlève un stress, ça les lance, et ils ont au moins le « je constate » qui est correct. Et en SVT, ils ont déjà 10/20 avec ça. Et le fait d'avoir prélevé les informations pour le « je constate » ça les a obligés à lire les documents, et donc potentiellement à faire une déduction – bon qui peut être fautive, mais juste aussi ! En tout cas, ça limite la casse, ça c'est sûr à 100%. (770).

D'après ce retour d'expérience, nous voulons bien croire que « si les apprenants acquièrent les bons moyens linguistiques de communiquer alors cette maîtrise est peut-être en mesure d'influencer positivement leurs acquisitions » (Beacco, Coste, Van de Ven, Vollmer 2010 : 11).

⁴² Voir annexe 5 p. 24.

Chapitre 7. Etude de genre sur les textes à produire

Pour pouvoir faire des propositions pédagogiques adéquates, il nous a fallu déterminer avec précision les caractéristiques linguistiques et discursives, soit le genre, des textes attendus dans les trois disciplines ciblées. Nous ferons un bref rappel des textes officiels (circulaires, programmes) encadrant ces productions, avant de comparer des exemplaires de textes (productions d'élèves ou corrigés élaborés par les enseignants).

1. Les textes à produire tels que définis dans les instructions officielles ⁴³

En Français, la moitié de l'épreuve du brevet (soit 1h30) consiste en une rédaction sur un sujet de réflexion ou d'imagination, au libre choix du candidat. Les instructions officielles stipulent : « Le candidat doit rédiger un texte **cohérent et construit**⁴⁴, respectant les **normes** de la langue écrite. » (B.O. n°1 du 4 janvier 2018). Dans les programmes on trouve aussi cet attendu : « être capable de **structurer** clairement un texte argumentatif et de **l'illustrer**. » A titre d'exemple, nous reproduisons ci-après un sujet de réflexion :

A-t-on besoin de s'évader du quotidien pour s'épanouir ? Vous présenterez votre réflexion dans un développement argumenté et organisé. Vous illustrerez votre propos à l'aide d'exemples issus de votre expérience, de vos lectures et de votre culture personnelle (sujet 2020).

En Histoire-Géographie, on attend des candidats la production d'un « développement **construit** », sur un thème d'histoire ou de géographie, c'est-à-dire « un texte **structuré** et de **longueur** adaptée à un élève en fin de cycle 4 » (B.O. n°1 du 4 janvier 2018). On trouve aussi une fiche Eduscol dans les accompagnements de programme⁴⁵ qui propose des critères de réussite :

ÉLÉMENTS SIGNIFIANTS	CRITÈRES DE RÉUSSITE	BOÎTE À OUTILS POUR L'ÉLÈVE
Écrire	<ul style="list-style-type: none">• Capacité à produire un texte dans une langue globalement correcte, qui permette d'assurer l'intelligibilité du propos.• Capacité à réinvestir le vocabulaire spécialisé.• Capacité à produire un récit cohérent.	<ul style="list-style-type: none">• Liste de mots-clés à mobiliser dans le récit (notions, acteurs, événements...).• Éléments de plan.

Figure 5 : Accompagnement des programmes : « écrire en histoire géographie »

A titre d'exemple, voici le sujet de 2020 :

⁴³ Textes officiels définissant les épreuves de l'examen du Diplôme national du brevet (consultables sur le site eduscol) : arrêté du 27-11-2017 - J.O. du 29-11-2017 ; note de service n° 2017-172 du 22-12-2017 ; B.O. n°1 du 4 janvier 2018.

⁴⁴ Nous surlignons.

⁴⁵ <https://eduscol.education.fr/document/17899/download>

Rédigez un développement construit d'une vingtaine de lignes montrant que les civils et les militaires subissent des violences extrêmes pendant la Première Guerre mondiale.

Les instructions officielles de SVT indiquent : « Certains exercices exigent de la part du candidat une prise d'initiative dans le cadre d'une **question ouverte** où les élèves exercent leur **capacité à chercher et à raisonner**. » ; « l'évaluation doit prendre en compte la **clarté** et la **précision** des **raisonnements** ainsi que, plus largement, la **qualité de la rédaction scientifique**. » (B.O. n°1 du 4 janvier 2018). Cette « question ouverte » intervient en fin de sujet, après des questions sur des documents. Par exemple, en 2020 a été donné le sujet suivant :

A partir des documents 3 et 4, expliquer en quoi l'introduction de la tortue de Floride représente une menace pour les cistudes en Europe.

Comme on peut le voir, il s'agit dans les trois matières ciblées, de produire un texte relativement long et organisé. L'histoire-géographie⁴⁶ et le français exigent des exemples. L'histoire-géographie et la SVT attendent un lexique spécialisé, si l'on se réfère aux longues listes de mots des programmes : *organes, tissus, cellules, gamètes, vertébrés, gènes, ADN, méiose, fécondation...*(sur le thème « *Le Vivant et son évolution* »)⁴⁷.

2. Copies et corrigés fournis par les enseignants

En réalité, les instructions et les programmes restent assez imprécis sur les caractéristiques précises des textes à produire en fin de cycle 4. Pour réaliser une étude de genre, les documents les plus fiables se sont confirmés être des « échantillons de textes-cible, extraits de la circulation sociale des textes » (Beacco, 2016). Ainsi, nous devons décrire et analyser des copies d'élèves et des corrigés des enseignants pour identifier :

- les caractéristiques de ces textes quand ils se présentent comme idéaux (corrigés) ;
- les écarts à la norme des copies moins réussies.

Nous reproduisons ci-après des exemples de textes. Notre corpus d'étude était en réalité beaucoup plus large : 90 copies de brevet blanc, plusieurs corrigés dans chaque discipline. Après avoir analysé ce large corpus, nous proposons pour chaque discipline une fiche descriptive du genre de texte attendu, ce qui nous permettra de comparer ces genres.

⁴⁶ Voir les exemples de sujets de brevet cité précédemment : « *Vous pouvez prendre appui sur des exemples étudiés en classe* ».

⁴⁷ Programme du cycle 4 en SVT [BO SVT cycle 4 sciences de la vie et de la Terre 5ème 4ème 3ème \(lewebpedagogique.com\)](http://lewebpedagogique.com)

Pour élaborer ces fiches de genre, nous nous sommes inspirés de la fiche « éléments caractéristiques d'un genre de texte : le rapport d'information » proposée par Beacco⁴⁸. Ce ne sont pas des fiches destinées aux élèves (même si on peut imaginer de les élaborer avec des apprenants). Ce sont des fiches qui m'ont servi à analyser les genres scolaires visés, dans le cadre de cette étude, pour faire des propositions pédagogiques appropriées.

2.1 En français

Nous reproduisons ci-après deux copies portant sur ce sujet : « Pensez-vous que dans certaines situations, il est préférable de mentir ? ». Nous restituons l'orthographe pour améliorer la lisibilité, et parce que l'orthographe ne fait pas partie de nos objets d'observation, mais les copies originales se trouvent en annexes⁴⁹. Dans la colonne de gauche nous restituons le texte original de la copie (dans une orthographe restituée). Nous avons coloré ou modifié la police de certains éléments que nous commentons dans la colonne de droite : celle-ci rassemble donc nos observations.

COPIE n°1 notée 38,5/40

Texte original de la copie	Observations sur cette copie
<p>Chaque personne a déjà menti au moins une fois dans sa vie. Mais pourquoi mentent-elles ? Par peur de la réaction de leurs proches, par peur d'affronter la vérité ? Mentir est l'action de tromper les apparences, d'altérer la vérité. Pensez vous que dans certaines situations il est préférable de mentir ? Donc, dans un premier temps, je vais démontrer que parfois mentir n'est pas une mauvaise chose. Puis dans un second temps, je vais démontrer que mentir peut faire du mal aux gens et les détruire.</p>	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thème /sujet – définition des mots clés - Question / problématique reformulée - Annonce d'un plan en deux parties - Connecteurs / liens logiques - Lexique académique général de bon niveau : altérer, préférable, démontrer...
<p>Tout d'abord dans certaines situations complexes, mentir ou « arranger » la vérité pour que la situation nous convienne est parfois nécessaire. <i>Les gens mentent par peur de blesser la personne en face en lui disant la vérité. Ils préfèrent lui cacher la vérité, mais souvent cela fait plus de mal aux gens. Souvent</i> les enfants inventent des petits mensonges par peur de se faire réprimander par leurs parents. Tel que moi lorsque j'étais plus petite, j'ai menti à mes parents, non pas dans le but de les blesser mais d'éviter une punition. Je jouais avec mon frère dans le salon, nous nous amusions à jouer « au loup ». J'étais en train de courir quand je renverse le vase posé sur le buffet. Lorsque mes parents apprirent ma bêtise, je leur dis que ce n'était pas moi. <i>Bien évidemment ils savaient que c'était moi, ils me dirent cette phrase qui me marqua : « Tu as le droit de faire des bêtises mais faute avouée, faute à moitié pardonnée ».</i> A partir de ce jour, j'essaie d'être honnête.</p>	<p>Développement – Ière partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hors-sujet par rapport au plan</i> - Argument - Connecteurs / liens logiques - Exemple anecdotique - Lexique académique général de bon niveau : convienne, réprimander... - Syntaxe : phrases complexes fréquentes, propositions conjonctives ou coordonnées - Temps / modes : indicatif et subjonctif ; présent de vérité générale ; présent d'énonciation ; temps du récit (imparfait, passé composé, présent de narration, passé simple) - Enoncés à la première personne

⁴⁸ Voir annexe 4 p. 23.

⁴⁹ Voir annexe 13 p. 55.

<p>Ensuite, mentir fait plus de mal aux gens que leur dire la vérité. Ils pensent alors que nous n'avons pas confiance en eux, ils perdent alors confiance en eux et leur estime. Le mensonge peut détruire des vies. Comme dans la série très populaire de Netflix « 13 reasons why », Hannah Baker, une jeune lycéenne, subit du harcèlement aussi bien moral que physique. Elle prend la décision de ne rien dire à ses parents qui sont pourtant présents pour elle. Ils ne se doutent absolument pas de la situation de leur fille. Sous la pression, Hannah Baker prend la décision de mettre fin à ses jours. Lorsque ses parents la découvrent morte et apprennent qu'elle était harcelée, ils sont très surpris et restent dans l'incompréhension totale. Donc, si Hannah avait parlé et qu'elle avait dit la vérité à ses parents, ils auraient trouvé une solution ensemble.</p>	<p>Développement – IIème partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argument - Connecteurs / liens logiques - Exemple culturel - Lexique académique général de bon niveau : estime, subit... - Syntaxe : phrases complexes fréquentes, propositions conjonctives, coordonnées, juxtaposées, relatives - Temps / modes : indicatif, conditionnel passé ; présent de vérité générale ; temps du récit (présent de narration, imparfait passif)
<p>Enfin, mentir aux personnes qui nous sont chères peut leur laisser des traumatismes à vie. De plus, elles peuvent avoir une vision très péjorative de la vie et des gens qui les entourent. Par exemple, dans l'extrait du texte de Michel Leiris « L'âge d'Homme », la mère de l'enfant lui fait croire qu'ils vont au cirque. Alors qu'ils se rendent chez le médecin. L'enfant subit une agression médicale, le chirurgien l'opère pour enlever les végétations, sans le consentement de l'enfant. Par ailleurs l'enfant n'est pas anesthésié, il a donc énormément souffert. Ce traumatisme a des répercussions sur sa vie d'adulte. Il pense que tout est un leurre et que cela va l'amener à l'abattoir. Alors il restera marqué à vie.</p>	<p>Développement</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plan déséquilibré / paragraphe surnuméraire dans la 2^{ème} partie ou 3^{ème} partie non annoncée ?</i> - Connecteurs / liens logiques - Argument - Exemple littéraire - Lexique académique général de bon niveau : traumatismes, péjorative... - Syntaxe : idem que supra - Temps / modes : indicatif, présent de vérité générale, présent de narration, futur.
<p>Ainsi, je peux conclure que mentir peut être accepté dans certaines situations. Cependant, mentir tout le temps n'est en aucun point la bonne solution pour régler ses problèmes. Il est préférable de dire la vérité quitte à blesser la personne sur le moment. Mais elle vous sera toujours reconnaissante d'avoir été honnête avec elle. Comme nous l'avons vu, le mensonge peut laisser de réelles conséquences. Mais alors, qui ment le plus entre les adultes et les enfants ?</p>	<p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synthèse - Ouverture <i>maladroite / non reliée au sujet</i> - Connecteurs / liens logiques - Lexique académique général de bon niveau : préférable, reconnaissante... - Enoncés à la première personne (sg et pl)

Figure 6 : copie de français « très satisfaisante ».

L'appréciation de l'enseignante sur la copie est la suivante : « Bon travail. Bonne organisation de ton devoir et bons exemples. Pense à bien faire une phrase qui ramène au sujet à la fin des paragraphes ». Ce dernier conseil rejoint partiellement les défauts d'organisation du devoir et de correspondance avec le plan annoncé – que nous avons repérés et indiqués en italique ci-dessus. Malgré ces défauts, le devoir correspond aux attentes. Les exemples sont variés : quotidiens, culturels, littéraires. L'argumentation est assez riche et aborde les implications morales du mensonge et ses conséquences. Le lexique est d'un bon niveau, mais on note qu'aucun vocabulaire disciplinaire n'est utile pour traiter ce type de sujet. La syntaxe est maîtrisée, plusieurs temps et modes sont employés, selon différentes valeurs.

Texte original de la copie	Observations sur cette copie
<p><i>Dans un développement construit</i>, je vais vous partager mon point de vue par rapport à mentir est-ce préférable selon les situations. Dans le premier paragraphe, on verra avec un exemple qu'on peut mentir avec un argument. Ensuite, dans le deuxième paragraphe, on verra que mentir et se faire « choper » peut nous amener à de plus grandes conséquences puis dans le 3^{ème} paragraphe, on étudiera un exemple où l'on ne se fait pas remarquer qu'on a menti. Pour finir on fera un rapide bilan et surtout mon point de vue par rapport à la question.</p>	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confusion sur l'intitulé de l'épreuve - Thème /sujet - Question du sujet <i>non reformulée</i> - Annonce d'un plan en trois parties - Connecteurs / liens logiques - <i>Lexique de niveau moyen à familier : se faire choper...</i> - <i>Syntaxe : erreurs</i>, notamment sur les propositions interrogatives indirectes, mots omis, mots mal ordonnés. - Temps / modes : indicatif futur et présent de vérité générale - Enoncés à la première personne.
<p>On peut mentir et trouver une explication valable pour passer par exemple à côté d'une punition. Je vais vous présenter un exemple qui peut se passer souvent au collège, par exemple : on est en cours de physique chimie et le prof nous demande de faire un exercice pour son prochain cours. Le jour où l'exercice était à faire, le prof demande à un élève de la classe d'aller corriger l'exercice au tableau et le prof interroge un élève pour lui demander s'il a fait l'exercice. L'élève lui répond : « Oui » et le prof lui dit t'es sûr ? L'élève répond « oui oui !! » le prof vient voir et il s'aperçoit que le travail n'est pas fait. Là l'élève peut trouver une raison comme je l'ai fait mais il est chez moi ! pour essayer d'éviter la sanction. Cette explication peut passer mais le prof peut se rendre compte que je lui ai menti.</p>	<p>Développement – Ière partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argument - Connecteurs / liens logiques : rares. - Exemple anecdotique. - <i>Lexique de niveau moyen à familier : le prof, là</i> - <i>Syntaxe : phrases complexes fréquentes, avec des erreurs (insertion du discours direct), mots omis ou mal ordonnés</i> - Temps / modes : indicatif, présent de vérité générale, présent de narration - Enoncés à la première personne
<p>Mentir et se faire « choper ». Si la personne se rend compte que vous mentez, la sanction peut-être deux fois plus lourde que celle-ci, si vous aviez dit la juste vérité. Ça peut être aussi la confiance qui peut être impactée. Par exemple, vous demandez pour aller au synthétique, pour faire un foot avec des amis et les parents acceptent et qu'ils vont se rendre compte que vous êtes allé faire des bêtises en ville, les parents vont beaucoup moins vous laisser sortir en ville car la confiance a pris un coup.</p>	<p>Développement – IIème partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argument - Connecteurs / liens logiques : assez rares. - Exemple anecdotique. - <i>Lexique de niveau moyen à familier : se faire choper, au synthétique, foot, a pris un coup, ça</i> - <i>Syntaxe : phrases complexes fréquentes, avec des erreurs de construction</i> - Temps / modes : indicatif, présent de vérité générale, présent de narration - Enoncés s'adressant directement au destinataire (« vous »).
<p>On peut mentir sans se faire voir mais les choses restent pas maximal, exemple : mes parents me demandent si j'ai fait de la console toute l'après-midi et je leur réponds non alors que si sans que mes parents comprennent que je leur ai menti je peux échapper à la sanction de la console confisquée.</p>	<p>Développement – IIIème partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argument - Connecteurs / liens logiques : assez rares. - Exemple anecdotique. - <i>Lexique de niveau moyen à familier : pas maximal, fait de la console...</i> - <i>Syntaxe : phrases complexes fréquentes, avec des erreurs de construction, absence de</i>

	<p><i>punctuation.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Temps / modes : indicatif, présent de vérité générale, présent de narration, passé composé - Enoncés à la première personne.
<p>Je conclus que mentir c'est risqué, et qu'on peut peut-être éviter la sanction ou la notion de confiance comme prendre bien pire que si on avait avoué tout de suite. Parfois mentir est un réflexe. Mentir c'est tenter de ne pas se faire punir par exemple mais cela est bien sûr risqué et mon avis dire la vérité c'est mieux et les personnes vous font plus confiance quand elles savent que vous ne mentez pas. Mentir peut être une option mais il faut être sûr de ne pas se faire choper.</p>	<p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synthèse <i>répétitive</i> - Pas d'ouverture - Connecteurs / liens logiques : rares. - <i>Lexique de niveau moyen à familier : se faire choper...</i> - Syntaxe : phrases complexes fréquentes, avec des erreurs de construction. - Temps / modes : indicatif, présent de vérité générale. - Enoncés à la première personne.

Figure 7 : copie de français «satisfaisante ».

L'appréciation de l'enseignante est la suivante : « Ta conclusion est intéressante et fonctionne bien. Pour la construction de ton devoir, pense aux connecteurs logiques, pense à bien faire une phrase de conclusion qui ramène ton argument au sujet. Attention aussi de ne pas trop détailler l'exemple au détriment de l'argument. » Dans cette copie, on voit que l'expression est plus laborieuse et les annotations du professeur reprochent l'emploi de mots familiers, des erreurs de syntaxe, la rareté des connecteurs logiques. Les temps et les modes employés sont moins variés. Sur le plan du fond, l'argumentation est assez pauvre : la question est réduite au problème d'être pris en train de mentir et puni plus ou moins sévèrement. Les exemples sont d'une seule nature et le récit prend le pas sur l'argumentation. La question du sujet n'est pas reformulée, la conclusion ne comporte pas d'ouverture. Cependant, l'élève annonce et respecte un plan, même si les parties sont déséquilibrées. Il fait des paragraphes correspondant à la structure : argument suivi d'un exemple. En bref, des apprentissages ont été réalisés par cet élève pour parvenir à une connaissance approximative des attentes même si son texte mériterait d'être enrichi sur le plan des contenus, et plus normé sur le plan de la forme.

Après l'étude de notre corpus « copies et corrigés de français », nous aboutissons à la fiche de genre suivante, inspirée par le modèle de Beacco :

Le sujet de réflexion en français		
Fonction	Un sujet de réflexion est une évaluation scolaire qui sert à démontrer qu'on a la capacité d'écrire un texte organisé de type argumentatif.	
Caractéristiques générales	<ul style="list-style-type: none"> a. Présente une ou plusieurs opinions répondant à une question b. Présente des arguments pour défendre ces opinions. c. Utilise tous types d'arguments : logiques, tirés de l'expérience, d'autorité (citation). d. Associe un exemple à chaque argument. e. Varie les exemples : tirés du quotidien ou des expériences personnelles, d'œuvres culturelles-littéraires, de connaissances sur le monde... f. Comporte une expression de son/ses opinion(s) à la première personne. 	
Structure générique	Titre	absence
	Introduction	<ul style="list-style-type: none"> a. Indique le thème et ses différents aspects. Définit les mots clés du sujet. b. Reformule la question posée dans le sujet, développe ou décline le questionnement (autres questions). c. Annonce un plan
	Corps du texte	<ul style="list-style-type: none"> a. Chaque partie comporte un ou plusieurs paragraphes. b. Chaque paragraphe associe un argument et un exemple. c. Des phrases introduisent chaque partie et la concluent en rappelant les liens entre le propos et le sujet. d. La distinction entre les parties est visuellement marquée (saut de ligne).
	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> a. Récapitule les opinions présentées -synthèse. b. Eventuellement : positionnement personnel. c. Ouverture, élargissement du sujet (question complémentaire).
Caractéristiques linguistiques générales	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilisation de connecteurs : logiques, temporels dans certains exemples (récits d'anecdotes). b. Emplois alternés de la 3^{ème} personne (généralisation du propos) et de la 1^{ère} personne (expression de l'opinion ou de l'expérience personnelle). c. Temps de base : présent (d'énonciation, de vérité générale) ; temps du récit dans certains exemples. d. Modes : indicatif, subjonctif, conditionnel ; modalisations (certitude, doute, etc...) e. Lexique de la langue académique générale. Niveau de langue courant exigé. Pas de vocabulaire spécialisé. f. Verbes pour exprimer la pensée et le raisonnement. 	

Figure 8 : caractéristiques du genre « sujet de réflexion »

2.2 En histoire-géographie

Nous reproduisons ci-dessous une copie d'élève évaluée au niveau « maîtrise satisfaisante ». Le sujet était le suivant : « Comment l'étalement urbain transforme-t-il les territoires ? »

<p>En 2020, 80 % de la population vit dans un espace urbanisé ; l'aire urbaine, plus grande que la ville, elle prend en compte tous les espaces périurbains. Mais alors comment l'étalement urbain transforme-t-il les territoires ? Dans un premier temps je vais expliquer ce qu'est l'étalement urbain. Dans un second temps, je vais parler de ses causes. Puis dans un dernier temps, je vais parler des conséquences de l'étalement urbain.</p>	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thème /sujet / question - Annonce d'un plan en trois parties - Connecteurs / liens logiques - Lexique académique général de bon niveau : prend en compte, conséquences... - Lexique disciplinaire spécialisé : urbanisé, aire urbaine, périurbains, territoires, ... - Enoncés à la première personne pour l'annonce du plan
<p>Tout d'abord, l'étalement urbain est l'extension, parfois non maîtrisée de la surface urbaine. Tel que Bordeaux qui est une aire métropolitaine, elle concentre les fonctions de commandement et les fonctions tertiaires supérieures (culture, finance, recharge). Bordeaux se développe de jour en jour, la ville devient plus puissante. Cependant l'étalement urbain peut être désavantageux.</p>	<p>Développement – Ière partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition des mots clés du sujet. - Exemple : connaissances disciplinaires. - Connecteurs / liens logiques - Lexique disciplinaire spécialisé : extension, surface urbaine, tertiaires... - Temps / modes : indicatif présent - Enoncés à la troisième personne
<p>Ensuite, l'étalement urbain est dû à la forte croissance de la population qui souhaite se loger. Mais les prix d'une maison ou d'un appartement dans la ville-centre ou les banlieues sont trop cher. De plus, les adultes désirent vivre dans de meilleures conditions. Ils recherchent une maison avec un jardin, des espaces boisés, comme des forêts. Ils veulent plus de calme et un air de meilleure qualité. La population choisit tout de même de partir dans les espaces ruraux mais assez proches pour profiter des services de la ville (commerces et écoles).</p>	<p>Développement – IIème partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connecteurs / liens logiques - Exemple : absent. - Lexique académique général de bon niveau : est dû, souhaite, désirent... - Lexique disciplinaire spécialisé : étalement urbain, espaces boisés,... - Temps / modes : indicatif présent - Enoncés à la troisième personne
<p>Enfin, l'étalement urbain a ses conséquences. Il y a moins d'espaces agricoles donc moins de production locale. La France est obligée d'importer des produits ce qui entraîne des problèmes environnementaux. De plus, le nombre d'espaces boisés est réduit. Les personnes habitant dans les espaces ruraux doivent effectuer des migrations pendulaires quotidiennes, ce qui entraîne des embouteillages.</p>	<p>Développement IIIème partie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connecteurs / liens logiques - Exemple : absent. - Lexique académique général de bon niveau : ce qui entraîne, effectuer... - Lexique disciplinaire spécialisé : espaces agricoles, importer, espaces ruraux, - Temps / modes : indicatif présent - Enoncés à la troisième personne
<p>Ainsi, je peux conclure que l'étalement urbain montre que le pays se développe, ce qui est plutôt positif. Les adultes recherchent de meilleure qualité de vie pour pouvoir y élever leurs enfants. Cependant, l'étalement urbain a un impact négatif sur l'environnement, il le pollue.</p>	<p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connecteurs / liens logiques - Exemple : absent. - Lexique académique général de bon niveau : se développe, impact négatif... - Lexique disciplinaire spécialisé : étalement urbain, environnement... - Temps / modes : indicatif présent - Enoncés à la troisième personne et à la première personne en amorce

Figure 9 : copie de géographie « satisfaisante ».

Il est reproché à l'élève en appréciation de ne pas avoir assez développé chaque idée, et de ne pas avoir donné assez d'exemples (un seul, effectivement, est donné).

Par ailleurs, nous reproduisons ci-dessous le corrigé d'un développement construit sur la bataille de Stalingrad. Le texte est organisé en paragraphes thématiques : contexte (en guise d'introduction), phases de la bataille, caractéristiques de la bataille, conséquences (en guise de conclusion). Le niveau de vocabulaire est très élevé : « emblématiques », « belligérants », etc. Certains mots relèvent d'un style littéraire dont on suppose qu'il ne doit pas être obligatoirement imité par l'élève (« titanique »), d'autres mots relèvent du vocabulaire de la discipline (« contre-offensive », « mobilisation », « capituler »). Les connecteurs logiques sont absents. Les exemples sont peu nombreux (on relève une brève illustration des combats de rue). On note donc une certaine variation d'un sujet à l'autre, dans le genre « développement construit », ce qui ne rend pas très claires les attentes.

Introduction : La bataille de Stalingrad est l'une des batailles les plus emblématiques de la seconde guerre mondiale. Elle se déroule de l'été 1942 jusqu'en février 1943 et constitue l'un des tournants de la guerre. Du point de vue du contexte, elle se déroule environ un an après la violation par Hitler du pacte de non-agression (opération Barbossa). L'URSS a déjà perdu beaucoup de territoires à l'ouest.

Les phases de la bataille : Dès l'été 1942, la VI^{ème} armée allemande assiège et bombarde Stalingrad et parvient à l'envahir. La contre-offensive soviétique est gigantesque et la mobilisation des civils comme des militaires est totale. Grâce à une immense manœuvre d'encerclement, le maréchal Joukov parvient à prendre en tenailles les Allemands qui finissent par capituler en février 1943.

Une bataille totale : Cette bataille entraîne une mobilisation titanique tant en hommes (civils et militaires) qu'en matériels. Les combats urbains sont acharnés : on se bat des jours dans une usine ou pour un coin de rue avec une violence inouïe. C'est un combat idéologique : deux visions du monde s'affrontent et veulent s'anéantir, les Nazis veulent asservir les Slaves. La propagande des deux belligérants s'empare de cette bataille qui devient très symbolique pour chacun des deux camps.

Les conséquences pour les combattants et les civils : Le bilan de cette bataille est terrible avec des centaines de milliers de morts. La ville et ses environs sont ravagés et les civils ont pris une part importante aux combats et au bilan. La défaite nazie a des répercussions fondamentales : pour la première fois en Europe, la Wehrmacht du III^{ème} Reich doit capituler.

Figure 10 : corrigé d'un développement construit en histoire

La fiche des éléments caractéristiques du genre « développement construit » en histoire-géographie, élaborée à partir de mon corpus de copies et de corrigés, d'après le modèle de Beacco, est la suivante :

Le développement construit en histoire-géographie		
Fonction	Un développement construit est une évaluation scolaire qui sert à démontrer qu'on a la capacité d'écrire un texte organisé de type explicatif, avec des passages descriptifs et narratifs.	
Caractéristiques générales	<ul style="list-style-type: none"> a. Présente une explication répondant à une question. b. Présente des connaissances disciplinaires. c. Associe des exemples aux éléments de réponse à la question posée ou produit un récit historique comportant le contexte et les causes, les événements, les conséquences. d. Les exemples, le cas échéant, sont issus de l'étude de documents ou de cas. e. Ne comporte pas d'expression de la subjectivité. 	
Structure générique	Titre	absence
	Introduction	<ul style="list-style-type: none"> a. Indique le thème et le contexte en histoire b. Enonce la question posée dans le sujet c. Annonce un plan
	Corps du texte	<ul style="list-style-type: none"> a. Définit les mots clés du sujet b. Décline les différents aspects d'un phénomène, d'événements, dans différents paragraphes. c. Expose des causes et des conséquences. d. La distinction entre les parties est visuellement marquée (saut de ligne).
	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> a. Récapitule. b. Dresse un bilan.
Caractéristiques linguistiques générales	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilisation de connecteurs : logiques, temporels dans certains exemples (récits d'anecdotes). b. Emploi presque exclusif de la 3^{ème} personne. c. Temps et mode unique : présent de l'indicatif (présent d'énonciation, de vérité générale, de description, de narration) d. Lexique de la langue académique générale. e. Vocabulaire disciplinaire spécialisé. 	

Figure 11 : caractéristiques du genre « développement construit »

2.3 En SVT

Nous reproduisons ci-dessous une copie évaluée au niveau satisfaisant. La question ouverte était de savoir s'il était pertinent de s'entraîner avant une compétition sportive. Quatre documents étaient à disposition de l'élève et présentaient différentes données (rythme cardiaque d'un individu au repos et en activité physique, besoins en dioxygène et en glucose des muscles, débit cardiaque).

<p>Les documents 3 et 4 me présentent les besoins lors d'un effort musculaire et un tableau des trois caractéristiques médicales chez deux individus après quelques minutes de course.</p>	<p>Introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thème des documents - Pas de question du sujet, pas de plan - Pas de connecteurs - Lexique disciplinaire spécialisé : effort musculaire, caractéristiques médicales - Enoncés à la troisième personne
<p>Je constate que pour fonctionner les muscles ont besoin de dioxygène et de glucose qui leur sont apportés par le sang. Je constate également que les besoins des muscles augmentent avec l'intensité de l'effort. De plus, une personne entraînée a un débit cardiaque plus important que celui de Monsieur X et peut donc approvisionner plus rapidement ses muscles en dioxygène et en glucose et être plus performant.</p>	<p>Développement – Partie unique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Données d'expérience scientifiques sont - Connecteurs // liens logiques - Lexique académique général : intensité de l'effort, approvisionner - Lexique disciplinaire spécialisé : dioxygène, glucose, débit cardiaque... - Temps / modes : indicatif présent - Enoncé à la première personne introduisant des constats objectifs à la 3^{ème} personne.
<p>J'en conclus donc que pour être performant à sa compétition, Monsieur X a intérêt à s'entraîner afin d'augmenter son débit cardiaque et donc d'approvisionner ses muscles plus efficacement.</p>	<p>Conclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réponse à la question posée par le sujet - Connecteurs // liens logiques - Lexique académique général de bon niveau : performant, approvisionner... - Lexique disciplinaire spécialisé : débit cardiaque - Temps / modes : indicatif présent - Enoncé à la première personne introduisant des constats objectifs à la 3^{ème} personne

Figure 12 : copie de SVT « satisfaisante ».

Par rapport aux autres disciplines, le texte attendu est plus court (l'épreuve ne dure que 30 minutes). Le développement n'est constitué que d'un paragraphe. Des connecteurs logiques sont utilisés. Le vocabulaire spécialisé est requis comme en histoire. En appréciation, il est reproché à l'élève d'avoir omis des éléments d'information.

Par ailleurs, le professeur de SVT accompagne tous les devoirs de fiches d'auto-évaluation⁵⁰ comportant un corrigé. Nous en reproduisons un exemple ci-dessous :

⁵⁰ Voir annexe 12 p. 54.

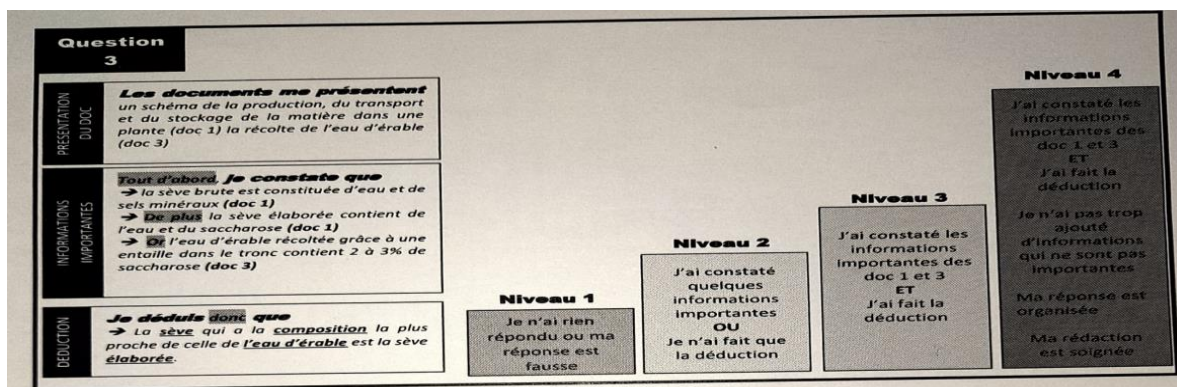


Figure 13 : Fiche d'auto-évaluation et corrigé en SVT

La fiche des éléments caractéristiques du genre « réponse développée en SVT » élaborée à partir de mon corpus de copies et de corrigés, d'après le modèle de Beacco, est la suivante :

La réponse développée en SVT									
Fonction	Un réponse développée en SVT est une évaluation scolaire qui sert à démontrer qu'on a la capacité d'écrire un texte organisé de type explicatif, présentant un raisonnement scientifique.								
Caractéristiques générales	<ul style="list-style-type: none"> a. Présente une explication répondant à une question. b. S'appuie sur des données présentes dans des documents. c. Ne comporte pas d'expression de la subjectivité. 								
Structure générique	<table border="1"> <tr> <td>Titre</td> <td>absence</td> </tr> <tr> <td>Introduction</td> <td>a. Indique le thème.</td> </tr> <tr> <td>Corps du texte</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> a. Présente les données présentes dans les documents b. Définit certains termes c. Articule ces données sur le plan logique </td> </tr> <tr> <td>Conclusion</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> a. Répond à la question posée. b. Conclue le raisonnement scientifique. </td> </tr> </table>	Titre	absence	Introduction	a. Indique le thème.	Corps du texte	<ul style="list-style-type: none"> a. Présente les données présentes dans les documents b. Définit certains termes c. Articule ces données sur le plan logique 	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> a. Répond à la question posée. b. Conclue le raisonnement scientifique.
Titre	absence								
Introduction	a. Indique le thème.								
Corps du texte	<ul style="list-style-type: none"> a. Présente les données présentes dans les documents b. Définit certains termes c. Articule ces données sur le plan logique 								
Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> a. Répond à la question posée. b. Conclue le raisonnement scientifique. 								
Caractéristiques linguistiques générales	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilisation de connecteurs : logiques, temporels. b. Emploi presque exclusif de la 3^{ème} personne. c. Temps et mode unique : présent de l'indicatif (présent d'énonciation, de vérité générale, de description) d. Lexique de la langue académique générale. e. Vocabulaire disciplinaire spécialisé. f. Verbes pour exprimer la pensée et le raisonnement. 								

Figure 14 : caractéristiques du genre « réponse développée en SVT »

3. Synthèse sur les attendus en matière de production d'écrits : une similarité de genres ?

A l'issue de cette étude de genre, on note une convergence des attendus sur certains points mais également des différences notables qui rendent le rapprochement entre les exercices pas forcément évident pour les élèves. La synthèse ci- après permet d'y voir plus clair : nous surlignons les points communs entre les disciplines.

		Français	Histoire-géographie	SVT
Fonction		Evaluation scolaire qui sert à démontrer une capacité discursive.		
		Texte argumentatif	Texte explicatif	
Caractéristiques générales		Réponse à une question		
		Expression de la subjectivité (opinions)	Pas d'expression de la subjectivité.	
		- arguments - exemples variés : anecdotes, culturels	- connaissances - exemples (cas) - récit / description	- Données issues de documents. - Raisonnement
Structure générique	Intro	Indique le thème.		
		- Énonce ou reformule la question posée - Définit les mots clés du sujet ou le contexte. - Annonce un plan		
		2- 3 parties et paragraphes marqués visuellement		Un seul paragraphe
	Corps	Articulations logiques entre les idées, liens explicites avec la question		
		Conclu	- Récapitule - Répond à la question posée.	
- Positionnement - Ouverture				
Caractéristiques linguistiques générales		- Utilisation de connecteurs - Lexique de la langue académique générale. - Verbes pour exprimer la pensée et le raisonnement.		
		- 1 ^{ère} et 3 ^{ème} personne - emps / valeurs - Modalisations	- 3 ^{ème} personne. - Présent avec des valeurs variées - Vocabulaire disciplinaire spécialisé.	

Figure 15 : synthèse comparative des genres de textes attendus dans trois disciplines

Pour proposer des outils pédagogiques qui allègent la charge cognitive des apprenants, cette fiche comparative des genres, qui montre les similitudes mais aussi les particularités des textes attendus, m'a été très utile.

Chapitre 8. Propositions didactiques et pédagogiques

Pour concevoir des outils pédagogiques répondant aux besoins des apprenants, je me suis appuyée sur l'étude de genre ci-dessus et sur des principes d'action que j'ai listés dans la partie « méthodologie » de ce mémoire. Je les rappelle ci-après. Le principe 6 qui consiste à proposer à tous les élèves en ayant besoin les mêmes étayages de la production écrite irrigue toutes mes propositions. J'ai en effet rendu compte au chapitre 7 de la similarité des difficultés rencontrées par les élèves, quel que soit leur profil linguistique.

Principe d'action n°1 : alléger la charge cognitive des tâches d'écriture. Soulager les apprenants de certaines opérations (par exemple de l'élaboration des contenus avant leur organisation) ; dissocier les différentes opérations à accomplir dans le temps.
Principe d'action n°2 : favoriser l'entraînement des élèves sur des micro- tâches de rédaction ou des fonctions « cognitives-linguistiques générales » avant la rédaction d'un texte complet. Exercisation sur : définir, réaliser des chaînes anaphoriques, illustrer avec des exemples, etc.
Principe d'action n°3 : développer les compétences rédactionnelles de haut niveau. Attirer l'attention du scripteur sur la conception d'ensemble du texte (avant la mise en mots) ; proposer des modèles à imiter.
Principe d'action n°4 : améliorer le niveau de lexique académique général. Proposer des activités d'échange à l'oral ; fournir « des éléments langagiers prêts à l'emploi » classés selon des objectifs de communication.
Principe d'action n°5 : permettre et prendre le temps des échanges entre l'enseignant et l'élève, des écrits transitoires, des réécritures et des feed-backs.
Principe d'action n°6 : proposer aux élèves allophones et francophones en classe ordinaire les mêmes étayages de la production écrite
Principe d'action n°7 : améliorer les stratégies de lecture pour mieux sélectionner et traiter les informations utiles en production.
Principe d'action n°8 : développer les connaissances sur le monde -la culture générale, en lien avec l'acquisition du lexique.
Principe d'action n°9 : développer les stratégies de compréhension du lexique en contexte, en s'appuyant entre autres sur le plurilinguisme des élèves.

1. Des dispositifs étayant la production d'écrit en soulageant la charge cognitive et en développant les compétences rédactionnelles de haut niveau

Nous l'avons vu, les tâches écriture sont extrêmement coûteuses sur le plan cognitif puisqu'elles nécessitent la mise en œuvre de multiples opérations, simultanément ou successivement. Les élèves les plus fragiles connaissent une forme de renoncement face au

défi que constitue la production d'écrit, qui explique les copies blanches en histoire-géographie notamment. Ou bien, ils ont tendance, comme en français, à se jeter dans la mise en mots sans être passés par une véritable phase de planification de leur texte, ce qui est à l'origine de l'inadéquation des productions au sujet, avec une hypertrophie des exemples et une tendance à la substitution du type narratif au type argumentatif. Ainsi, la production des textes attendus ne peut se faire sans aide : cette tâche ne se situe pas dans la ZPD⁵¹ des élèves concernés, sauf si l'on soulage leur mémoire de travail d'un certain nombre d'opérations, ou qu'on étaye fortement leur réalisation.

1.1 La recherche d'idées ou d'informations : une étape incontournable, nécessitant des étayages

Le rassemblement des contenus (connaissances, lexique, idées, arguments, exemples), soit « l'élaboration du thème », pour reprendre les mots de Vigner, constitue la première étape, et donc le premier obstacle, pour les élèves ciblés. Des scénarios pédagogiques reposant sur la collaboration entre pairs peuvent être à la fois très aidants pour les élèves et peu coûteux en temps et en énergie pour les enseignants. Il s'agit de les soulager de la recherche individuelle de contenus, tout en les faisant participer à la recherche collective, bien sûr, pour développer leurs compétences.

Ainsi, en français, il s'agissait pour le brevet blanc de répondre à la question : « Pensez-vous que dans certaines situations, il est préférable de mentir ? ». J'ai découvert un procédé pour la recherche d'idées dans le cadre d'un cours du M2 FLES (« Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues ») que l'enseignant, Thierry Soubrié, désigne sous l'appellation « World café ». Il s'agit d'installer des groupes de quatre apprenants en îlots et de les engager à proposer des idées. Un secrétaire-scripteur note le fruit de leurs échanges, ce qu'on peut d'ores et déjà organiser sous la forme d'un tableau en trois colonnes (situations / arguments / exemples). Ensuite, trois membres du groupe se déplacent à la table d'un autre îlot tandis que le secrétaire reste en place. Et à nouveau, des échanges ont lieu sur ce qui a pu être dit aux différentes tables lors de la première phase. Chaque secrétaire enrichit ainsi la matière argumentative qu'il a commencé à constituer.

⁵¹ La zone proximale de développement est l'espace conceptuel entre ce que l'élève peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec le soutien d'une personne plus compétente. Cette notion a été définie par Vygotsky (1935/2003).

L'un des intérêts de ce dispositif réside dans le passage par l'oral, qui facilite l'engagement des élèves fragiles à l'écrit, et met à jour les stratégies des élèves les plus avancés.

On peut ensuite organiser un travail de mise en commun en grand groupe pour opérer une évaluation critique des associations arguments-exemples proposées (variété des situations envisagées, variété des exemples). A ce stade, la matière n'est pas organisée. En revanche, le professeur aura aidé les élèves à formuler leurs propositions dans une forme langagière déjà assez riche (du point de vue du lexique et de la syntaxe). Ainsi, les élèves les plus fragiles sont à la fois soulagés de la recherche des contenus (tout en y ayant participé) et d'une partie de la mise en mots, puisqu'ils auront à disposition des formulations élaborées par la classe et l'enseignant.

On peut aussi soulager les élèves d'une partie de la planification en leur proposant un plan et en leur laissant la charge de rassembler les contenus correspondant aux différentes parties. C'est la méthode déjà utilisée par le professeur d'histoire-géographie quand il a proposé un sujet sur la bataille de Stalingrad ou encore sur la collaboration et la résistance. Un plan était écrit au tableau⁵² et les élèves devaient écrire le développement construit correspondant. Or la recherche d'informations dans les documents a paru très difficile aux élèves ciblés, avec des obstacles en compréhension et de mauvaises stratégies de lecture qui rendait le travail presque impossible à réaliser. Ainsi, dans cette discipline, le travail sur plan ne peut se passer, nous semble-t-il, d'un étayage préalable portant sur la lecture de documents et le prélèvement d'informations. Nous avons vu au chapitre 7 comment les élèves fragiles ont une tendance à la lecture linéaire des textes documentaires. Ainsi, tout semble indiquer que la phase de rassemblement des contenus est critique, en production d'écrit, et que c'est une phase qu'il faut étayer particulièrement.

Un enseignant d'UPE2A, Guillaume Cornu, qui présentait ses pratiques pour favoriser les appropriations en FLSco en classe ordinaire (dans le cadre du cours « Elèves allophones et FLS » du M2 FLES), nous a suggéré des procédés simples d'annotations de pages de manuels préalablement photocopiées. Il s'agit de guider les apprenants en surlignant certains éléments (du paratexte notamment), en ajoutant des titres ou des

⁵² Introduction : contexte

I- les phases de la bataille

II- Une bataille totale

Conclusion : conséquences, bilan

légendes, en définissant certains mots de la langue académique générale. Je m’y suis essayée (voir annexe 14 p.61) en ajoutant, conformément à mes objectifs d’apprentissage, des indications sur les parties du plan où il fallait utiliser telle ou telle information. Cela n’est pas très coûteux en temps pour l’enseignant et relève d’une forme de « bricolage » pédagogique, mais semble assez efficace. Cela exerce en effet l’élève à se détourner de la lecture linéaire en attirant son attention sur les titres, les légendes, les informations essentielles : on enseigne ainsi des stratégies de lecture des textes documentaires.

Ainsi, en relevant les phrases qu’un élève pourrait tout simplement recopier dans le manuel, en suivant les indications (Intro, I, II, 1, 2, 3, conclusion) manuscrites par le professeur sur les pages photocopiées, on obtient ces éléments d’information, déjà organisés :

<p><u>Intro</u> : <u>Contexte</u> : Depuis août 1939, un pacte de non-agression liait l’Allemagne et l’URSS. Celui-ci est rompu en juin 1941 lorsque Hitler lance l’opération Barbarossa consistant à envahir l’URSS. En quoi la bataille de Stalingrad est une bataille totale ? En quoi la bataille de Stalingrad illustre la volonté d’anéantissement des adversaires ?</p> <p>I- <u>Les phases de la bataille</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) En août 1942, l’armée allemande avance, assiège et bombarde Stalingrad2) De novembre à décembre 1942, une contre-offensive soviétique <u>a lieu</u> et les Soviétiques font une manœuvre d’encerclement.3) La bataille dure jusqu’en février 1943 et elle est remportée par l’URSS de Staline. <p>II- <u>Une bataille totale</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Une guerre idéologique, le vieux combat des Germains contre les Slaves, et les ennemis veulent s’anéantir.2) Des témoignages : les civils font des trous pour se protéger des balles et des bombes. Les Allemands ouvrent le feu sur les femmes et les enfants. Les combats durent 80 jours et 80 nuits et les soldats se battent pour une seule maison à coups de mortier, de grenades, de mitrailleuses ou de baïonnettes.
--

Figure 16 : Eléments d’information prélevables dans une double page de manuel

Comme on peut le voir, les informations essentielles pour rédiger un développement construit sur ce sujet sont rassemblées et la matière est organisée. De plus, des éléments de langage sont fournis. Par conséquent, ce type d’étayage, peu coûteux en temps et en moyens (annotations, surlignages sur des documents photocopiés) pourrait donc grandement aider les élèves en difficulté. Bien sûr, le jour de l’examen, les connaissances ne sont pas à prélever dans des documents et il faut les avoir mémorisées. Mais de toute

façon l'exercice proposé sans aide ne se trouve pas, pour le moment, comme nous l'avons dit, dans la zone proximale de développement⁵³ des élèves en difficulté. Il est donc vain de les mettre face à des tâches insurmontables dans lesquelles ils n'ont aucune raison de s'engager sans perspective de réussite. L'étayage contribue à la fois à soulager leur charge cognitive tout en constituant un enseignement explicite des compétences rédactionnelles et des compétences en lecture-compréhension. Il est donc indispensable.

1.2 Utiliser un document méthodologique synthétique et pluridisciplinaire

Pour aider les élèves à produire les textes attendus, les professeurs, nous l'avons déjà dit, fournissent déjà des fiches méthodologiques mais, en français et en histoire, elles sont très longues et peu utilisées par les élèves. On repère là, également, une surcharge cognitive.

Les fiches de SVT sont de leur côté identifiées comme efficaces par les apprenants, mais elles sont conçues dans l'objectif d'étayer des tâches très spécifiques à la discipline, en s'appuyant sur ses consignes les plus fréquentes. Malgré les points communs, sur le plan générique, repérés entre les textes attendus en histoire-géographie et en SVT (caractère explicatif du texte, absence d'expression de la subjectivité et emploi de la 3^{ème} personne, utilisation exclusive du présent, emploi d'un lexique spécialisé), on constate une similarité plus grande entre les textes à produire en français et en histoire-géographie. Notamment, la planification et la structuration du texte font appel à des procédures semblables : mêmes contenus dans l'introduction, même élaboration d'un plan en deux ou trois parties, sujets qui incitent à envisager un problème ou un thème sous différents aspects.

C'est pourquoi, il ne nous a pas semblé possible de proposer une fiche méthodologique commune pour les trois disciplines. D'ailleurs, l'outil conçu par le professeur de SVT a prouvé son efficacité et ne demande pas à être modifié. C'est pourquoi, nous avons soumis une fiche commune aux enseignants de français et d'histoire-géographie uniquement, qui figure en annexe 15 p. 63. L'objectif était de proposer une fiche beaucoup plus synthétique (1 page pour 4 ou 5 initialement) qui puisse être un outil commun, qu'on suggèrera d'utiliser beaucoup plus souvent tout au long de l'année, et dans les deux matières, ce qui démultiplie les occasions pour les apprenants de se l'approprier.

⁵³ La zone proximale de développement est l'espace conceptuel entre ce que l'élève peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre avec le soutien d'une personne plus compétente. Cette notion a été définie par Vygotsky (1935/2003).

En termes de contenus, nous avons cherché à respecter ceux des fiches initiales, tout en étant plus direct dans les formulations et plus pragmatique dans la conception globale. Prenant le parti que la présentation du genre et de la visée des textes, la définition des termes d'argument ou de connecteurs pouvait être faites à d'autres moments d'enseignement, nous avons centré la fiche sur les actions à accomplir pour produire : surligner et définir les mots clés, chercher la matière textuelle, élaborer un plan en s'appuyant sur les termes du sujet, rédiger les différentes parties du devoir en indiquant précisément les contenus requis.

Pour ce qui est de la présentation du devoir, et de la méthode de rédaction des paragraphes, nous proposons ensuite deux textes – modèles, dans chacune des disciplines, avec des annotations qui éclairent les principes similaires d'organisation et de rédaction dans les deux disciplines. Par exemple, les phrases introductrices et conclusives des différentes parties, ainsi que les connecteurs, qui établissent les rapports logiques et font le lien avec le sujet et la question posée, sont mis en relief.

Ainsi, nous cherchons, à travers cette fiche méthodologique à la fois à déplacer l'attention du scripteur vers les procédures d'élaboration du texte en amont de sa mise en mots, et, en même temps, à soulager la charge cognitive des apprenants, en proposant un outil unique qui met en valeur les points communs entre les textes à produire dans les deux disciplines.

1.3 Travailler à partir de textes-modèles

Si nous avons proposé des textes modèles en complément de la fiche méthodologique, c'est que nous suivons les suggestions à ce sujet de Verdelhan-Bourgade et de Chnane-Davin évoquées dans la deuxième partie de ce mémoire. Il semble en effet qu'une étude préalable de plusieurs textes exemplaires dans chacune des disciplines soient propices à l'appropriation des caractéristiques génériques et linguistiques des textes à produire. Il s'agit là encore de développer les compétences rédactionnelles de haut niveau. On pourrait imaginer des séances où l'on soumettrait aux élèves à la fois des textes rédigés par les enseignants et des productions d'élèves des années antérieures, pour qu'ils les analysent et les comparent, en tenant compte des annotations de correction si elles sont présentes, afin d'en extraire une sorte de « guide de fabrication ». On pourrait aboutir à des « fiches des caractéristiques de genre » similaires à celles que nous avons proposées plus haut d'après Beacco (figures 8, 11 et 14), mais élaborées avec les élèves. On pourrait aussi

imaginer de faire réécrire certaines copies d'élèves dans le but de les améliorer et de les faire mieux correspondre aux attentes.

Également, la mise à disposition par les enseignants de corrigés pour tous les devoirs et à la fin de chaque chapitre permettrait à l'élève de comparer ses propres productions à des modèles⁵⁴ : on pourrait ainsi engager les élèves à s'auto-évaluer, à partir de critères⁵⁵. C'est d'ailleurs ce que fait le professeur de SVT puisqu'elle fournit un corrigé, sous forme de texte rédigé, après tous les exercices d'entraînement au brevet, qui permet aussi de pratiquer l'auto-évaluation à partir de critères. Il s'agit à la fois de rendre plus fréquente la mise à disposition de corrigés – pas systématique actuellement en français et en histoire-géographie- et d'en faire une utilisation fructueuse sur le plan des apprentissages. Laisser les corrigés ou textes-modèles à disposition pendant la rédaction d'un texte sur un autre sujet nous semble être également une pratique à développer. Elle pourrait permettre la reprise, et l'appropriation ensuite, d'éléments langagiers (lexique, structures syntaxiques).

1.4 Produire des feedbacks individualisés aux différentes étapes de la production d'écrit

Nous l'avons dit, les élèves fragiles ont tendance à se jeter dans la mise en mots en négligeant les phases de planification. Or, ces phases initiales sont peu accompagnées dans les pratiques actuelles. Les enseignants ne corrigent les textes qu'une fois rédigés, et par ailleurs, on a remarqué que leurs annotations étaient globalement très peu nombreuses⁵⁶.

Il s'agit donc de produire beaucoup plus de feed-backs à toutes les étapes, du rassemblement des contenus jusqu'à la mise en mots. Cet accompagnement est nécessairement coûteux en temps pour l'enseignant : échanger avec l'apprenant, lire et annoter des écrits transitoires ne peut se faire sans un investissement fort du professeur. Mais c'est sans doute à ce prix que des apprentissages réels peuvent se faire.

Par exemple, si l'on reprend le scénario présenté plus haut où une matière argumentative a été rassemblée de manière collaborative sur le sujet du mensonge en français, un travail de structuration du contenu sous forme de plan ou de carte mentale

⁵⁴ Les corrigés de développement construit en histoire-géographie pourraient par ailleurs servir lors des révisions de fin d'année et aider les élèves dans la mémorisation des connaissances.

⁵⁵ Voir annexe 18 p. 69.

⁵⁶ Nous avons pu remarquer que les copies de brevet blanc comportent très peu d'annotations : une appréciation générale et quelques remarques dans le corps du texte (comme « ajout connecteur »). Il semble qu'il existe donc un vrai déficit de feedbacks dans l'accompagnement des élèves en production d'écrit.

pourra être demandé aux apprenants dans le cadre d'un travail individuel. La tâche d'organisation est donc isolée et travaillée pour elle-même. Le professeur pourra corriger ces propositions de plan et produire des feedbacks individuels.

Un autre scénario consiste à étayer toutes les étapes de production d'un texte complet en s'aidant de l'outil numérique. Ainsi, nous choisissons comme exemple un sujet de français propice à la recherche documentaire :

Aimez-vous découvrir des œuvres littéraires et artistiques dans lesquelles interviennent le surnaturel ou l'étrange ? Vous répondrez à cette question par un développement argumenté en vous appuyant sur les œuvres étudiées en classe, vos lectures personnelles et les œuvres cinématographiques et artistiques que vous connaissez.

On note que le sujet exige explicitement de s'appuyer sur des exemples culturels. Une séance de recherche au CDI permettra aux élèves de découvrir ou de se rappeler un certain nombre de références du registre fantastique, sur lesquelles ils pourront noter quelques éléments d'information dans un document de traitement de textes partagé avec l'enseignant.

On pourra ensuite faire lister aux apprenants un certain nombre d'arguments qu'ils placeront dans leur document de traitement de textes, et essaieront d'associer un exemple à chacun d'entre eux. A ce stade, l'enseignant pourra déjà commenter la matière rassemblée.

L'apprenant devra ensuite organiser ces contenus sous forme de plan. Enfin, il remplacera progressivement le plan et ses titres par un texte rédigé incluant les exemples sélectionnés. Tout au long du processus, l'enseignant pourra utiliser la fonction « commentaire » du traitement de textes pour produire des feedbacks et guider l'élève. Un scénario similaire en histoire-géographie est tout à fait envisageable si l'on remplace la recherche initiale d'exemples culturels et d'arguments par celle de connaissances disciplinaires.

Certes, l'usage de l'outil numérique qui implique aussi certaines compétences, peut induire une surcharge cognitive. Mais si les élèves possèdent ces compétences, l'utilisation d'un ordinateur est ici pertinent puisqu'il allège les tâches de copie laborieuses inhérentes à la modification et à la réécriture de textes manuscrits. Les productions sont plus lisibles pour les apprenants eux-mêmes et pour l'enseignant. Elles sont également mieux présentées et mieux orthographiées grâce à l'usage du correcteur orthographique, ce qui les valorise. L'utilisation d'un document numérique partagé permet aussi à l'enseignant de suivre de manière plus individualisée le travail des apprenants, en respectant leur rythme, en leur laissant du temps : on subit moins les contraintes du minutage des séances de cours

et de l'hétérogénéité des rythmes quand on travaille à distance sur un support numérique. La communication sur les productions des élèves est également facilitée, dans le sens où de nombreux « aller-retour » entre l'enseignant et l'élève sont possibles, ce qui n'empêche pas, bien sûr, les échanges de vive voix en classe.

En revanche, l'usage du numérique pose toujours des problèmes d'accès à l'outil : toutes les familles ne sont pas équipées d'ordinateurs et l'utilisation des postes informatiques au collège n'est pas toujours possible aux plages horaires où les élèves sont disponibles.

Par ailleurs, les enseignants seront sans doute inquiets du temps à passer hors de la classe pour lire et commenter les productions. Cependant, ils pourront surmonter cette difficulté en se concentrant sur les élèves les plus en difficulté.

Ainsi, l'étayage d'une production complète de texte, dans le but de développer les compétences rédactionnelles de haut niveau (la planification notamment) nous semble possible en faisant le choix résolu d'y consacrer le temps nécessaire, d'accompagner les élèves de manière différenciée, et en s'aidant, quand c'est possible, de l'outil numérique.

Ainsi, nous espérons avoir présenté quelques exemples convaincants de pratiques favorables à l'acquisition des compétences de haut niveau impliquées dans la production des textes explicatifs et argumentatifs, tout en étayant et en allégeant la charge cognitive des apprenants. En tout état de cause, même si nous avons essayé de proposer des scénarios pédagogiques relativement simples à mettre en œuvre, le temps qu'il faudra y consacrer risque de ne pas être compressible pour l'enseignant s'il veut vraiment améliorer les compétences rédactionnelles de ses élèves confrontés aux tâches difficiles qui marquent la fin de cycle 4 et le passage au lycée. C'est le temps de l'apprentissage qui ne s'accorde pas toujours avec les contraintes qui pèsent sur les professeurs soumis à l'obligation d'enseigner des programmes chargés.

2. Des dispositifs visant des micro tâches de rédaction impliquées dans la rédaction complète d'un texte

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons évoqué les fonctions « cognitives-linguistiques générales » listées par Beacco qui pouvaient contribuer et entrer dans le processus de fabrication d'un texte explicatif ou argumentatif complet : il s'agit de la capacité à nommer/définir, décrire/comparer, raconter/rapporter, expliquer/illustrer, supposer/émettre une hypothèse, apprécier/évaluer, argumenter/raisonner, prendre position, etc. Bien sûr ces fonctions sont travaillées régulièrement dans la plupart des disciplines et

tout au long de la scolarité. Mais il n'est pas certain qu'elles fassent pour autant l'objet d'un enseignement explicite avec un risque probable de curriculum caché.

C'est pourquoi il peut être utile de proposer aux élèves, en complément de la conception globale d'un texte que nous avons évoquée plus haut, de s'entraîner à partir d'exercices ciblés sur certaines de ces fonctions sélectionnées, directement transférables en rédaction de textes explicatifs ou argumentatifs. Ainsi, en considérant les textes-modèles que nous proposons au verso de la fiche méthodologique (annexe 15 p. 63), et les exemplaires de texte recueillis pendant la phase d'observation en classe, il nous semble qu'on peut travailler les fonctions suivantes : définir (les mots-clefs du sujet), décrire (un phénomène géographique, les effets d'une bataille, l'atmosphère d'un roman), raconter (une anecdote, des événements historiques), illustrer son propos par un exemple, argumenter et prendre position. Nous pourrions ajouter à cette liste : articuler ses idées et manier les reprises anaphoriques.

Or, pour mettre en œuvre la plupart de ces fonctions « cognitives-linguistiques générales », une bonne maîtrise des mots de la langue académique générale est nécessaire. Par exemple, pour réaliser une chaîne anaphorique, on utilisera volontiers en sciences des termes comme « cet élément », « cette substance », « ce problème », c'est-à-dire des termes génériques du lexique académique général que justement les élèves en difficulté ont du mal à s'approprier. Les acquisitions dans les deux champs -fonctions cognitives linguistiques et lexique académique général- sont donc imbriquées.

2.1 Définir les mots-clefs du sujet

La première tâche que nous avons fait figurer sur la fiche méthodologique pluridisciplinaire consiste à « surligner les mots-clés du sujet » et à les « définir ». C'est donc le premier exercice auquel un élève sera confronté et celui-ci aura notamment son importance pour rédiger l'introduction du devoir. Isoler ce travail et enseigner explicitement des procédures pour le réaliser peut donc être intéressant.

Nous avons fait figurer en annexe 16 (p. 65) une liste de sujets de français du DNB donnés dans les années récentes. On pourra engager les élèves à surligner et à définir les mots-clés de ces sujets. Le but de l'exercice est à la fois la rédaction de définitions, qui peuvent permettre des acquisitions sur le plan lexical, mais aussi et surtout la mise au jour de stratégies : les élèves ont-ils identifié les mêmes mots-clés ? Ont-ils utilisé le

dictionnaire pour définir, une référence à l'étymologie du mot, des exemples, etc. ? Ainsi on pourra comparer la pertinence des stratégies, selon le sujet et les mots identifiés.

On remarquera d'ailleurs que cette verbalisation des stratégies peut inclure celles propres aux élèves allophones qui peuvent s'appuyer sur leur plurilinguisme, et celles de tous les élèves qui ont des connaissances sur les langues, pour comprendre certains mots. En effet, l'adjectif « hostile » qui figure dans l'un des sujets de brevet est presque semblable en italien et en espagnol (ostile et hostil) pour n'évoquer que les L1 des apprenants allophones que j'ai suivis. Que les élèves connaissent ou non ce mot dans leur langue première pourra être de toute manière l'occasion de souligner les stratégies que tous les locuteurs de langues romanes, notamment, peuvent utiliser, en se référant à l'étymologie, en cherchant des mots de la même famille, en faisant des liens sémantiques.

Les définitions élaborées dont on estime qu'elles peuvent servir sur de nombreux sujets pourront être mémorisées et réutilisées (définitions de « personnage réel » et de « personnage de fiction » par exemple). De plus, les élèves se rendront compte que certains termes sont très fréquents dans les sujets de réflexion en français comme « l'expression artistique », « les arts », « la littérature » ou « les œuvres littéraires » ; « apporter » (« que peut apporter... ? »). On peut s'appuyer sur ces récurrences pour motiver les élèves à mémoriser certaines définitions qui faciliteront à la fois la rédaction de leur introduction mais alimentera aussi leur réflexion quand il s'agira de trouver des arguments ou des exemples. Ainsi, avoir une liste en tête de tous les « arts » (littérature, peinture, sculpture, cinéma, photographie, musique, danse, théâtre...) permettra de trouver plus facilement des exemples variés et d'entendre la notion dans son acception la plus large et la plus riche possible. Avoir réfléchi au sens d'un mot aussi simple qu'« apporter » (sur le plan des connaissances, de la culture, de la sécurité affective, du lien aux autres, de la conscience citoyenne, etc.) leur permettra de développer un argumentaire plus fourni.

On voit donc bien comment le travail ciblé sur la fonction « définir » peut s'accompagner d'acquisitions importantes en termes de lexique académique général, de stratégies globales de compréhension du lexique, et de compétences rédactionnelles.

2.2 Décrire et raconter

Ces fonctions sont travaillées dans tous les cycles depuis la maternelle, à l'oral et à l'écrit. En troisième aussi, au cours des séquences de français, le professeur aura sans nul doute fait produire des textes descriptifs et narratifs à ses élèves, sera revenu sur

l'utilisation des connecteurs spatiaux et chronologiques, les expansions du GN, l'usage des temps, l'énonciation, etc.

Mais en Histoire-géographie aussi, on raconte (des événements, les phases d'une bataille...) et on décrit (un paysage, un monument, un document...). En SVT également, on décrit les résultats d'une expérience, un graphique, un phénomène naturel, etc. Et dans chacune des disciplines, un lexique précis est requis, un point de vue est adopté, le texte répond à des principes d'organisation et de rédaction.

C'est pourquoi il pourrait être intéressant de mener de brefs projets pluridisciplinaires autour de ces fonctions, et de comparer des textes descriptifs et narratifs dans les différentes disciplines. On pourrait par exemple étudier la description des champs de bataille et le récit des événements de la première guerre mondiale par des écrivains comme Apollinaire, Maurice Genevoix, Henri Barbusse ou Pierre Lemaître et par des historiens comme Antoine Prost ou Jean-Jacques Becker. De même, si l'on ose, on pourrait analyser la description scientifique en SVT des mécanismes biologiques de la sexualité et des scènes de coup de foudre en littérature comme chez Flaubert, Proust ou Romain Gary.

Il s'agirait bien sûr de réaliser une analyse précise des textes, de leurs composantes linguistiques et lexicales et de toutes leurs caractéristiques génériques, de leur visée également, pour que cela soit vraiment favorable aux acquisitions langagières et au développement des compétences rédactionnelles. On voit comment ce type de travail pourrait développer une forme de prise de conscience des élèves sur l'existence de différentes littéracies disciplinaires et des moyens linguistiques appropriés à chacune d'entre elles.

2.3 Argumenter, illustrer son propos, prendre position, articuler ses idées

Pour travailler ces fonctions, il me semble que l'apport en termes de lexique doit être assez massif tant les lacunes des élèves sont importantes dans le domaine du langage de la pensée. L'importance des outils de liaison explicite dans les traditions rhétoriques françaises, et donc dans les attentes aux examens, implique un renforcement notamment dans la connaissance et l'utilisation des connecteurs – ce dont les professeurs ont conscience puisqu'ils fournissent tous des fiches listant un certain nombre de connecteurs.

Cependant, les listes telles qu'elles sont présentées, sont peu propices à une appropriation de leur contenu par les élèves. En effet, les connecteurs sont généralement classés en fonction du lien logique exprimé (cause / conséquence / but), comme sur la fiche

méthodologique d'histoire-géographie, ce qui reste très abstrait pour les élèves et coupé des objectifs de communication en jeu. De ce fait, ce type de liste est très peu consulté par les élèves, qui utilisent (quand ils en utilisent) un nombre très limité de connecteurs qu'ils connaissent bien (d'abord, puis, ensuite, mais, donc, car).

De plus, les connecteurs seuls ne suffisent pas à articuler ses idées en situation de production. Les compétences syntaxiques sont bien entendu essentielles pour rédiger des phrases de liaison qui articulent le propos et le relient au sujet. Or, les syntagmes sont absents des fiches proposées. C'est pourquoi, j'ai essayé de m'inspirer des manuels de langues vivantes et de FLE, pour mettre à disposition des éléments lexicaux mais aussi des syntagmes à employer en fonction de ses objectifs de communication comme dans le tableau ci-dessous.

Pour commencer...	avant toute chose, au préalable, en guise de préambule, tout d'abord, en premier lieu, pour commencer, pour débiter
Pour ajouter une idée...	puis, ensuite, en second lieu, par ailleurs, d'une part...d'autre part, en outre, de surcroît, j'ajoute que, à cela s'ajoute que, il ne faut pas oublier non plus que
Pour ajouter une idée plus forte...	à plus forte raison, a fortiori, d'autant plus que, mieux encore, bien plus, qui plus est
Pour introduire un exemple...	par exemple ; ainsi ; comme en témoigne ; comme l'indique ; considérons par exemple le cas de ; tel est le cas par exemple de ; si l'on prend le cas de ; l'exemple le plus significatif nous est fourni par ; l'exemple de... confirme que... ; cette situation montre / prouve que
Pour donner son avis...	selon moi, à mon avis, d'après moi, en ce qui me concerne, je suis d'avis que, j'estime que
Pour affirmer une certitude...	assurément, certainement, sans aucun doute, indubitablement, évidemment, incontestablement, manifestement, à l'évidence, je suis persuadé, convaincu, certain que, je proclame haut et fort que, il va de soi que, il est évident que, il est certain, indéniable, indubitable que
Pour exprimer un doute ou une réserve, être prudent...	peut-être, sans doute, probablement, vraisemblablement, il se pourrait que (<i>conditionnel</i>), il me semble que, il est probable que, il se peut que, il est possible que, il serait étonnant/surprenant que
Pour exprimer son accord...	absolument, effectivement, exactement, parfaitement, évidemment, je partage le point de vue/l'avis/ l'opinion, j'approuve
Pour exprimer son désaccord...	absolument pas, bien sûr que non, c'est faux, je rejette, je nie, je m'inscris en faux contre, je m'élève contre, je m'oppose à, je désapprouve, je condamne, je déplore, je regrette
Pour introduire une opposition...	Mais, cependant, néanmoins, toutefois, en revanche, au contraire, pourtant

Pour exprimer la concession	certes, bien entendu, en dépit du fait que, quoique, bien que, même si, je conviens, je concède, je reconnais, j'admets, il est vrai que, il est possible que
Pour éviter un malentendu	non pas pour... mais afin de, loin de moi l'idée de, afin d'éviter tout quiproquo/malentendu, entendons-nous bien, comprenons-nous bien
Pour terminer, conclure, récapituler...	enfin, finalement, en définitive, en guise de conclusion, somme toute, en bref, pour terminer, pour conclure, pour résumer, pour récapituler, de tte façon, de toute manière, quoiqu'il en soit, en tout cas, en fait, de fait, en réalité, au fond, tout bien réfléchi, tout bien considéré, toute réflexion faite, tout compte fait, après tout, somme toute, en somme, en fin de compte, finalement

Figure 17 : éléments langagiers mis à disposition des élèves pour articuler leurs idées et argumenter

Bien sûr ce type de listes ne constitue pas en soi un dispositif pédagogique permettant les acquisitions : il faudra proposer des situations d'enseignement-apprentissage qui offrent la possibilité aux élèves d'utiliser ces éléments langagiers, notamment à l'oral, pour se les approprier, ce que nous allons aborder juste après. Mais ce support rassemble en tout cas un certain nombre de syntagmes et de mots, classés d'après une intention de communication, comme le proposent les ouvrages de didactique du FLE, qu'il serait intéressant de faire posséder aux élèves pour qu'ils les intègrent à leur lexique académique général, et s'en servent dans toutes les disciplines, pour expliquer et argumenter, à l'oral et à l'écrit.

3. Des dispositifs visant le développement du lexique académique général et des connaissances sur le monde

Les élèves en difficulté en production d'écrit pourraient, nous semble-t-il, tirer profit d'activités à l'oral, qui leur permettraient de s'exercer à produire des énoncés argumentatifs ou explicatifs sans l'obstacle des efforts laborieux nécessaires pour écrire. Par ailleurs, ces activités d'échange à l'oral permettent de mettre à jour les stratégies d'autres apprenants, et sont l'occasion d'enrichir leurs connaissances sur le monde et leur lexique académique général.

3.1 « Quoi de neuf ? » en UPE2A et en classe ordinaire

Dans le cadre de mon master FLES, il m'a été possible d'assister à une séance de classe en UPE2A. J'avais sollicité l'enseignante d'un collègue situé en REP dans le nord de

l'Isère pour filmer une séance, que je devais ensuite transcrire et analyser⁵⁷, dans le cadre du cours « agir professoral » de Catherine Muller. La séance était désignée par l'appellation « Quoi de neuf ? ». Il s'agissait de faire s'exprimer librement les élèves sur des faits d'actualité qui avaient pu attirer leur attention pendant la semaine ou le week-end précédent, puisque ce type de séances avait lieu tous les lundis. En l'occurrence, elle s'est déroulée en février 2022 et les élèves ont choisi de parler de la guerre en Ukraine.

Le fait d'aborder des sujets d'actualité exigeants, qui intéressent les élèves et leur donnent envie de s'exprimer, amènent les apprenants à puiser dans leurs ressources langagières, dans toutes les langues de leur répertoire (des élèves marocaines utilisaient l'espagnol, deux fratries - originaires d'Afrique du Sud et d'Afghanistan- s'expriment en anglais) pour réussir à exprimer leur pensée quand ils ne sont pas capables de la dire en français. D'autres élèves plus avancés s'expriment en français. L'enseignante (qui maîtrise elle-même l'arabe, l'espagnol et l'anglais) reformule les propos des uns et des autres en français en soulignant le lexique utile et la forme syntaxique appropriée. Elle fait répéter certains énoncés correspondant à ce que les élèves veulent exprimer et on assiste à l'émergence, par tâtonnements successifs, de formes acceptables dans la langue cible, d'un bon niveau de lexique académique général, grâce à son guidage et notamment au procédé de l'achèvement interactif des énoncés. Elle se montre très soucieuse du fait que tous les apprenants aient l'occasion de s'exprimer et les sollicite tous. Elle adopte une attitude très ouverte et très peu normative, tout en introduisant des notions linguistiques comme l'usage de la conjonction « mais » pour marquer une opposition.

Ce qui a attiré mon attention, c'est l'efficacité de ce dispositif pour développer le langage académique général, et l'articulation des idées, chez des apprenants dont certains étaient pourtant très débutants en français. Le professeur délivre en fait des savoirs sur le monde, avec une clarification des enjeux du conflit, de l'enchaînement des événements, du rôle des différents acteurs. Et il emploie pour cela des mots de vocabulaire peu courants à des niveaux débutants de FLE : « aides humanitaires », « civils », « épuisés », pour ne citer que quelques exemples. On imagine que cela est très aidant pour que les élèves allophones en inclusion en classe ordinaire puissent entrer dans les apprentissages en FLSco. Ainsi, dans ce type de séances, les savoirs langagiers et les savoirs sur le monde se complètent et s'enrichissent mutuellement. Il me semble que ce type de pratiques pourrait tout à fait être reproduit en classe ordinaire : que ce soit en français, en histoire-géographie ou en heure de

⁵⁷ Nous faisons figurer un extrait de cette transcription dans l'annexe 17 p. 66.

« vie de classe », voire en SVT sur des sujets en lien avec la santé et les conduites à risque par exemple. Cela profiterait à tous, et notamment aux élèves les plus fragiles, quel que soit leur profil linguistique.

3.2 Les débats

D'autres pratiques d'oral sont également très porteuses : celle des débats par exemple, qui offre l'occasion à tous les élèves de développer un discours argumentatif sans passer tout de suite par l'écrit qui constitue un obstacle pour certains d'entre eux. On pourra d'ailleurs à l'occasion de débats, si possible réguliers, proposer aux élèves d'utiliser les éléments langagiers présentés dans le tableau ci-dessus (figure 17) et de leur présenter comme un défi de commencer toutes leurs phrases, ou presque, par un connecteur ou un syntagme qui fait le lien avec ce qui vient d'être dit, qui exprime un accord ou un désaccord, une concession, une opposition, etc.

Les sujets de débats (sur des thèmes de société ou des sujets « philosophiques ») dans lesquels les élèves ont envie de s'investir sont nombreux et cette activité est en général stimulante pour eux, même s'il faut rester attentif au fait de donner la parole à tous. La mise en place de groupes (ceux qui débattent / ceux qui observent, ceux qui défendent une thèse / ceux qui défendent la thèse adverse) permet de faire en sorte que la parole ne soit pas accaparée par quelques élèves leaders au détriment des plus fragiles qui se font discrets. S'asseoir à côté de ceux-ci pour les encourager et leur souffler quelques éléments de langage peut les aider à oser.

3.3 Les concours d'éloquence

Les « concours d'éloquence » se sont développés ces dernières années dans les classes de troisième, et ont été encouragés par le ministère de l'Education Nationale qui a organisé des événements autour de cette pratique. Elles peuvent d'ailleurs s'appuyer sur la pratique préalable des débats et être un bon vecteur pour le transfert à l'écrit.

En effet, on demande aux élèves de rédiger un discours argumentatif en faveur d'une thèse prédéterminée ou tirée au sort. La thèse à défendre peut impliquer que l'on fasse des recherches documentaires, qu'on lise la presse, pour rassembler de la matière argumentative : d'où, là encore, un développement des connaissances sur le monde et du lexique académique général.

Ensuite un discours est composé, qui respecte les normes de l'écrit. On encourage les élèves, là aussi, à utiliser les éléments langagiers proposés dans le tableau (figure 14). Un effet sur l'auditoire est recherché : on engage donc les élèves à utiliser des figures de style, des images, et à réfléchir à une stratégie argumentative ou persuasive efficace. Enfin, le discours est mis en voix à l'oral et les équipes défendant des thèses adverses se succèdent « à la barre ». Le public vote pour le discours le plus convaincant. Ces aller-retours entre l'oral et l'écrit pour l'appropriation du discours argumentatif et de la langue académique générale nous semblent très pertinents.

3.4 L'oral en continu

Enfin, l'oral en continu, qui peut être pratiqué sous la forme d'exposés par exemple, développe également des habiletés sur le plan de l'organisation du discours et des acquisitions en langue académique générale pour peu qu'on accompagne leur préparation sur le fond comme sur la forme, avec l'usage, là encore, des marqueurs de l'organisation du discours listés dans le tableau (figure 17 : « pour commencer », « pour ajouter une idée », « pour conclure », etc.). D'ailleurs ce type d'oraux est aussi exigé en 3^{ème} avec la présentation d'un exposé qui fait partie des épreuves du brevet.

On pourrait imaginer par exemple plusieurs exposés d'élèves qui répondent à la même question de développement construit en histoire-géographie et que l'on pourrait comparer.

Chapitre 9. Réaction des enseignants aux propositions pédagogiques

J'ai soumis mes propositions pédagogiques aux enseignants une semaine avant de les rencontrer pour deux entretiens successifs⁵⁸. Ils avaient tous les trois pris le temps de lire mon dossier comportant neuf propositions. Je souhaitais recueillir leurs réactions sur la pertinence et la faisabilité de celles-ci.

Le retour des trois enseignants a été très positif. Je n'ignore pas les biais autour de cette réaction : j'entretiens des relations amicales avec eux et ce sont des enseignants particulièrement engagés dans leur métier et qui sont ouverts à la réflexion, à la discussion et à la mise en question de leurs pratiques. De nombreuses allusions ont été faites à d'autres enseignants qui ne seraient pas « sur la même longueur d'ondes » (611) et qui pourraient les « étripier » s'ils entendaient ce qu'ils proposent (618). Ils qualifient ironiquement de « novateur et révolutionnaire » mes propositions (620). Mon échantillon d'enseignants n'a donc aucune prétention à la représentativité. Cependant, et une fois ce contexte posé, je pense que leurs propos ont été sincères et honnêtes.

Par ailleurs et en guise de remarque introductive, les enseignants ont très bien identifié mes propositions comme destinées à tous les élèves ayant besoin d'un étayage en production d'écrit et en FLSco, et pas seulement aux élèves allophones, comme on peut le voir à travers ces remarques : « en tout cas ce qui est super intéressant dans tout ce que tu nous proposes, c'est que tu as peut-être ciblé « FLE » au départ mais ça concerne tout le monde » (694) ; « je comprends que ça vienne du FLE mais ça serait utile à mon avis à l'immense majorité des élèves en début d'année » (647).

1. Ouverture aux pratiques pluridisciplinaires

La discussion s'est tout de suite engagée sur la fiche méthodologique et notamment sur les textes modèles proposés dans les deux disciplines et mettant en valeur les similarités dans la composition des textes (annexe 15 p. 62). Les enseignants ont inscrit cette proposition dans une réflexion qu'ils avaient déjà engagée : « C'est quelque chose dont on parle depuis des années et que nous n'avons jamais pris le temps de faire, malgré nos classes en commun régulièrement » (608) ; cela éviterait que « les élèves se disent “ça c'est en histoire”, “ça c'est en français” et pas voir le lien » (627). La

⁵⁸ Transcrits en annexe 5 p. 24. Pour des raisons contingentes d'emploi du temps, j'ai reçu d'abord les professeurs de français et d'histoire-géographie ensemble en entretien, et le lendemain la professeur de SVT seule.

nécessité d'un travail pluridisciplinaire était donc conscientisée avant mes propositions, mais la mise en œuvre avait rencontré des obstacles.

Ma proposition vient donc relancer la réflexion des enseignants qui s'en saisissent pour la dépasser : en effet, l'enseignante de lettres suggère immédiatement un autre mode d'organisation de l'enseignement en français et en histoire géographie, avec des heures de co-enseignement qui seraient dédiées à des pratiques pluridisciplinaires autour des processus rédactionnels (613) : « on aurait besoin d'être en co-enseignement plusieurs fois dans l'année pour que ce lien il devienne matériel, physique pour eux » (627).

Elle propose de travailler sur la fiche méthodologique et les textes modèles avec le collègue d'histoire-géographie, de faire des corrections de devoirs communes (617). Plus tard dans l'entretien, l'idée de pratiquer les activités d'oral (« Quoi de neuf ? », débats) est retenue dans le cadre de ces heures de co-enseignement pluridisciplinaire, de même que celle de travailler sur les fonctions linguistiques générales (définir les mots-clés du sujet, décrire en histoire-géographie vs décrire en français). Un projet de classe pluridisciplinaire centré sur l'argumentation est même proposé : « En fait il faudrait presque que ce soit un projet de classe sur l'année. (...) Donc ça voudrait dire que sur cette classe où on demande du co-enseignement français-histoire, on met le paquet là-dessus et ça devient un projet de classe » (643).

Ainsi, les enseignants valident mes propositions de travail pluridisciplinaire, et les dépassent même, en proposant spontanément plusieurs cadres et des modalités d'organisation pour ces pratiques, conformément aux préconisations de Beacco (entre autres) que nous avons présentées au chapitre 5.

2. Adhésion aux dispositifs allégeant la charge cognitive, étayant la lecture de document et explicitant les stratégies pertinentes

Les enseignants sont également conscients, ou prennent conscience pendant l'entretien, et à la lecture de mes propositions, de la surcharge cognitive à laquelle sont confrontés les élèves en production d'écrit. Face à la fiche synthétique pluridisciplinaire français-histoire, ils identifient tout de suite la plus-value du document par rapport aux fiches actuelles dans chaque discipline en termes de charge cognitive : « Moi la première plus-value que je vois, c'est le côté simplification, elle tient sur une page, on retrouve les deux disciplines. Peut-être qu'au niveau de la charge cognitive, à force de

trop vouloir détailler-expliciter, je me rends compte que ça a servi quasiment à rien. » (635).

En ce qui concerne les aides à la recherche d'idées par des dispositifs collaboratifs, l'enseignante de lettres justifie ses pratiques antérieures : « Parce que je me disais dans l'optique du brevet qu'il fallait qu'ils apprennent chacun à chercher leurs idées » (643), tout en constatant que laisser les élèves seuls face à la difficulté ne favorise pas leurs progrès. Elle en conclut : « Finalement, je me dis, bah oui, sur les premières étapes d'initiation à la recherche d'idées sur un sujet de réflexion, être à plusieurs voire même à arriver à un devoir qu'on élabore et qu'on rédige ensemble, ben, ouais » (643).

Dans la même idée, c'est-à-dire la recherche des contenus, via la lecture de documents en histoire-géographique, le professeur prend conscience de la difficulté pour les élèves :

Après je me rends compte que c'est double difficulté parce qu'il y a à la fois la difficulté de rassembler les contenus -ce qui déjà est problématique pour beaucoup d'élèves- et ensuite de passer à la formalisation argumentée (rédiger, organiser, démontrer...) et là effectivement je me rends compte que c'est compliqué. Et probablement sur une moitié de l'année, je vais trop vite en fait. Je fais comme si c'était acquis alors que je me rends compte que pour que ce soit fait correctement, il faudrait presque une séance déjà d'analyse des documents, d'extraction des connaissances issues des documents (647).

Face à cette difficulté, nous avons proposé une forme d'étayage rapide qui consiste à annoter les pages de manuel photocopiees, inspirée par des pratiques de professeur d'UPE2A. Le professeur découvre cette pratique et la juge à la fois réalisable et pertinente :

J'aurais pas pensé à tout simplement faire la photocopie de la double page et comme tu l'as fait, à annoter la recherche documentaire. (...) Ça ça me donne effectivement des idées. (...) Il faut que je m'organise en amont et que je prépare un stock de supports, l'équivalent de ce que tu as fait là. Et peut-être progressivement, le faire avec eux, aussi (647).

Le professeur de SVT rejoint le professeur d'histoire-géographie aussi bien dans ses constats sur les acquisitions supposées des élèves en lecture de documents et sur la pertinence de ce type d'étayage, tout en ajoutant d'autres propositions comme la réalisation de schémas ou de tableaux :

Alors c'est carrément faisable, moi c'est ce que je fais avec les petits. Sauf qu'en 3^{ème} j'estime que ça devrait être acquis. Les petits pour les aider, on surligne les mots clés dans le texte, et après je passe par différentes formes de représentations : on complète un petit schéma, après on fait un tableau. Après c'est ultra pertinent. Au niveau 3^{ème}, on pourrait tout à fait le faire, mais il faudrait prendre le temps de différencier. Je le fais parfois : je donne une question ouverte à certains élèves, et pour d'autres élèves c'est juste les documents et la saisie d'informations. Mais la compétence « saisir une information » c'est vraiment le programme de 6^{ème}. Donc il faudrait pratiquement faire de l'AP [Aide personnalisée] pour les 3^{ème} qui sont en difficulté. Et le passage par le

schéma, pour les élèves qui ont des problèmes de lecture, ça change complètement leur façon de faire les choses (756 à 758).

La professeur de lettres réoriente la discussion sur la lecture de documents en évoquant le partage et l'explicitation des stratégies entre pairs : « Et ça pourrait être pertinent aussi de demander aux élèves forts d'expliquer comment eux ils vont chercher leurs infos », « Métacognition », « On vidéo projette au tableau, et avec un crayon, chacun montre... », « Et grâce à ça on peut aller chercher des élèves qui sont dans un entre-deux entre “ j’y arrive pas ” et “ je pourrais peut-être quand même arriver à faire quelque chose ” en voyant les autres faire » (648 à 654). Comme on le voit dans cette dernière citation, le professeur verbalise en fait la nécessité d'un étayage pour que les tâches demandées se trouvent dans la ZPD des élèves⁵⁹.

Ainsi, l'accompagnement des élèves et un apprentissage progressif, par étapes, en isolant certaines tâches travaillées pour elles-mêmes, en allégeant la charge cognitive, en explicitant les stratégies pertinentes, reçoit globalement l'assentiment des enseignants : « Sur l'ensemble des documents, on en parlait tout à l'heure avec G, il y a plein de choses pour les amener progressivement à se mettre en confiance avec le sujet d'argumentation, à se l'approprier, d'abord en groupe, puis de manière individuelle » (643). La nécessité d'un étayage plus fort en production d'écrit pour obtenir des résultats positifs est donc bien verbalisée par les enseignants pendant l'entretien. Et ils dépassent même mes propositions en imaginant eux-mêmes d'autres scénarios (comme celui de la vidéoprojection du support annoté par un élève au tableau).

3. Adhésion aux dispositifs favorisant le développement des compétences rédactionnelles de haut niveau, et notamment l'approche par genres et par les textes modèles

Les enseignants repèrent nos intentions dans les outils proposés, comme celle d'attirer l'attention de l'apprenti scripteur sur les étapes d'élaboration et d'organisation du texte avant la mise en mots : « Et tu donnes autant de place à la partie brouillon qu'à la partie rédaction. Par ce biais, on fait comprendre aux élèves que la partie brouillon elle est essentielle, que c'est pas un truc qu'on évacue ou qu'on fait pour faire plaisir au prof. Ça je pense que c'est vraiment utile. » (637).

⁵⁹ Voir la note 50 dans le chapitre 9.

Mettre à disposition des textes modèles, en faire lire, les comparer, les analyser du point de vue des genres et de leurs caractéristiques linguistiques est également jugé positif. Le professeur de français avait déjà pensé à conserver des copies d'élèves des années antérieures sans l'avoir encore mis en œuvre :

Moi c'est une piste à laquelle j'avais pensé car en début d'année on leur parle du sujet de réflexion et ils n'en ont jamais croisé, jamais lu. On leur donne une méthodologie mais ça reste très flou : qu'est-ce que cet objet qu'on va leur demander de produire qui tombe du ciel ? ça fait plusieurs fois que je me dis il faut que je passe des photocopies de copies d'élèves [...] On essaierait d'abord de les lire en français, repérer les contenus, la forme, pour ensuite pouvoir montrer les points communs avec l'histoire. Mais oui, oui, c'est un indispensable (677 à 680).

Le professeur d'histoire-géographie confirme :

Peut-être avec la fiche méthode en regard, pour essayer de comprendre comment ils ont mis en œuvre la méthode. Surligner les connecteurs... Au lieu de le faire inversé, c'est-à-dire par rapport à ce qu'on fait d'habitude (donner une fiche et puis après démerde toi pour rédiger), là ce serait repérer comment l'élève a mis en œuvre. On serait plus dans la métacognition. [...] Tu vois moi en histoire, si dans le sujet il y a « totalitarisme », retrouver la définition du terme, où sont les connecteurs, où sont les exemples (683)

Le professeur de SVT pratique déjà l'analyse et la comparaison de copies d'élèves et elle recommande ce dispositif :

Je le fais beaucoup. En début de 3^{ème}, on a plusieurs heures où je leur donne des exercices faits par des élèves antérieurs, et on corrige. Ils font ça pendant deux séances en début d'année. Donc, je mélange toutes les méthodes. Ils se mettent dans la peau d'un prof et pendant quatre heures on fait ça : est-ce que l'élève a pris la bonne méthode ? Pourquoi c'est mal construit ? Ce qu'il a mis dans le « je constate » est-ce que c'était bien dans le document, est-ce que je peux le surligner ? Ça ouais, dans toutes mes classes de 3^{ème}, je passe 4 heures en début d'année sur ça. Et puis le fait d'avoir un modèle, au bout d'un moment ça les lance quoi (762).

Les textes modèles peuvent être proposés également à travers le développement de la pratique des corrigés (laissés à disposition pendant les nouvelles productions) et de l'auto-évaluation critériée en vis-à-vis de ces corrigés. La réaction du professeur d'histoire-géographie est intéressante puisqu'il dit élaborer ce genre de grilles critériées non pas pour ses élèves mais pour ses collègues lors de la correction de devoirs communs dans un souci d'harmonisation et d'objectivation des critères d'évaluation, ce qui est révélateur des différences de pratiques et de représentations sur les attendus au sein d'une même équipe enseignante (687), avec des pratiques plus ou moins objectives ou subjectives de l'évaluation. Mais il reconnaît que les élèves aussi ont besoin de cette objectivation : « Et oui, ça, c'est très opérant : on fait sens auprès des élèves, ils comprennent mieux les attentes là... [...] effectivement, c'est imparable. En plus, on les exerce bien mieux et on les prépare mieux à ce qu'on attend d'eux » (693).

Le professeur de SVT qui a fourni le modèle de fiche proposé où figurent en vis-à-vis un texte de corrigé et des critères d'évaluation déclare y avoir apporté des améliorations : « Alors en fait, là, récemment, j'ai changé des trucs : maintenant je mets du détail sur "j'ai prélevé les informations utiles", je mets des flèches dans le texte du corrigé pour les indiquer. Est-ce que t'as ça ? Est-ce que t'as ça ? Parce que ceux qui sont vraiment en difficulté, ils font pas le lien entre leur copie et le texte du corrigé, ils arrivent pas à comparer » (766). J'avais moi-même travaillé dans la même direction en surlignant les informations essentielles dans le corrigé d'histoire. Elle ajoute que pour la qualité de l'expression en français, elle recommande également de proposer des exemples : « moi c'est un français scientifique, "microorganisme" à la place de "microbe" par exemple. Parce que s'exprimer dans un français scientifique ou un français correct, eux ils savent pas ce que ça veut dire » (768).

En ce qui concerne l'accompagnement de l'écriture pas à pas, grâce à l'outil informatique, je m'attendais à des objections liées au temps nécessaire pour les relectures et la rédaction de feedbacks. J'ai été étonnée par la réaction positive de l'enseignante de lettres :

Je me dis, c'est ce qu'il faut faire, même si j'ose pas le faire, parce qu'il faut aller vite, etc. Les étapes de feedbacks, c'est ça. Le pire c'est que quand je fais de l'écriture longue en 5^{ème}, j'adore faire ça, je ramasse mes copies à chaque heure, je corrige tout individuellement, mais en 3^{ème} je le fais pas. Parce qu'il faut aller vite, faut boucler. Alors qu'en fait : oui ! allons-y ! [...] De toute façon, écoute : nous partons de l'idée que de toute façon nous n'avons pas le temps. Alors... (662-668)

Ainsi, les enseignants interrogés se montrent très favorables aux dispositifs accompagnant les élèves dans l'acquisition des processus rédactionnels de haut niveau, notamment à partir de textes modèles et cela malgré la surcharge de travail que cela pourrait occasionner pour eux. On note qu'ils avaient déjà pensé à certaines propositions sans réussir à les mettre en œuvre, pour diverses raisons dont la charge de travail peut faire partie, malgré leur enthousiasme déclaratif sensible pendant l'entretien. Est-ce que notre collaboration de cette année pour cette recherche et nos propositions mises en forme réussiront à faciliter le passage à l'acte en levant certains obstacles ? C'est en tout cas ce qu'ils ont déclaré tous les deux après la fin de l'enregistrement en me remerciant de les « avoir relancés ».

4. Plébiscite pour la présentation du lexique de la pensée et de l'argumentation

Là aussi, la fiche présentant le lexique de l'argumentation classé par intention de communication (figure 17) a suscité un certain enthousiasme : « Alors, moi, ça, je suis à fond ! » (713) ; « Oui, je vais te la piquer d'ailleurs... (*rires*) Elle est mieux que la mienne » (774).

Les professeurs repèrent le classement par intention de communication ce qui semble utile au professeur de SVT car « en SVT ils confondent “donc ” et “car ” » ; « Le fait de mettre “ pour” ils comprennent mieux. Parce que des fois ils me mettent des mots improbables : ils vont faire péter un “ en définitive ” alors que ça n'a rien à voir ou un “ pour conclure ” en plein milieu du “ je constate ”. Pour caler un mot » (782).

Les enseignants repèrent également le classement graduel et chronologique des éléments de langage proposés : « Il suit aussi le déroulé que les élèves vont devoir suivre pour écrire [...] j'aime bien aussi le côté graduel “ pour ajouter une idée ”, “ pour ajouter une idée plus forte ”. Ça pourrait leur servir » (717 et 780).

Le professeur de français repère aussi la présence de syntagmes : « Et il y a des amorces aussi, des morceaux de phrases » (726). Les deux enseignants jugent que cela peut « décoincer » la parole et par là même la pensée (727-728).

Le professeur de SVT déclare qu'il faudra adapter la fiche aux sciences en retirant ce qui relève de l'implication personnelle et subjective, mais elle souligne que le choix de mots et syntagmes offert est intéressant « parce que sinon ils me mettent tout le temps “je déduis donc que ”. Ils peuvent trouver d'autres formulations » (780).

5. Validation des activités d'oral proposées

Encore une fois, les enseignants ont trouvé les activités proposées pertinentes et réalisables pour développer notamment la langue académique générale : « Alors moi ça m'intéresse particulièrement en EMC [Education morale et civique]. En EMC, on peut travailler énormément comme ça, en « quoi de neuf », en débats, en éloquence. [...] Et en plus ça les entraîne à l'oral du brevet » (738).

Le professeur de SVT pense qu'il est également possible dans sa discipline de travailler à l'oral mais elle le pratique surtout dans les petites classes : « Bah les exposés sans problème. Pareil : on le fait beaucoup avec les petits et puis après on le fait moins. Par souci de temps... » (788) ; sur certains sujets comme les moyens de contraception, elle

estime qu'elle pourrait proposer de brefs exposés qui n'impacteraient pas trop sa progression en 3^{ème} (794). Elle a aussi déjà pratiqué les débats : « quand on fait tout ce qui est réchauffement climatique. On peut faire : un journaliste, un climatosceptique, un qui défend la protection de l'environnement, etc. (...) des jeux de rôles comme ça ». Elle souligne la pertinence de ces pratiques tout en montrant qu'elles prennent du temps : « mais ça c'est pareil : ça fait une séance avec des documents pour s'approprier les connaissances, après il faut apprendre à structurer un débat - une heure et demie- et après le débat : bing ! ce que tu fais en une séance d'habitude... Mais c'est hyper bien » (796-798)

6. Difficultés, obstacles et solutions

6.1 La pression du temps, de l'institution et des moyens

Le temps d'enseignement et la contrainte imposée par des programmes chargés ainsi que par la pression de l'examen du DNB sont une vraie problématique. Les enseignants souhaitent sincèrement aider les élèves au plus près de leurs besoins, comme nous venons de le voir. En même temps, ils ne peuvent pas « faire d'impasse » (671) sans prendre de risque par rapport aux épreuves finales.

Les enseignants manifestent cette pression à plusieurs reprises. Le professeur de français déclare : « On a tendance à passer très vite sur le sujet d'argumentation parce que derrière on sait qu'il y a la réécriture, le machin, le truc » ; « il faut aller vite, faut boucler » (662). Le professeur d'histoire-géographie semble subir une pression encore plus grande : « par rapport à vous qui êtes plus sur une logique spiralaire, nous, si tu fais une impasse et que ça tombe là-dessus au brevet, t'as beau avoir fait toute la méthodologie, sans l'appui des documents, y a plus rien » (671). Et le professeur de SVT n'envisage pas de proposer des exposés en 3^{ème} car « ça prend tellement de temps que...T'y passes au moins 3 heures. Donc, ton point de programme que tu fais normalement en une heure et demie tu le fais en trois fois une heure et demie... »

Corrélée à cette pression, s'exprime une critique des programmes et de l'organisation des examens :

Sachant que théoriquement, pour l'épreuve à laquelle on les prépare, il n'y aura aucun support documentaire. C'était le cas il y a encore 5 ans où il y avait un dossier documentaire ce qui était bien plus intéressant, même d'un point de vue disciplinaire : un historien ou un géographe il réfléchit à partir de sources en permanence. Nous, à notre échelle au collège, c'est d'un académisme déplacé de faire produire sans documents. C'est pour

ça que moi j'ai maintenu - c'est les pratiques auxquelles tu as assisté- la construction de développements construits à partir de recherches documentaires. [...] il y a un problème structurel. Aujourd'hui, en histoire-géo, on peut pas aller au bout de la logique qui nous est imposée, qui est la logique des compétences, tout en allant au bout de la logique programmatique. [...] En histoire, la réforme elle s'est un peu arrêtée au milieu du gué (673-675).

Enfin, la question des moyens est souvent abordée pendant l'entretien, avec notamment une évocation de la répartition des heures d'enseignement (618 à 624) : les enseignants pourront-ils obtenir de la principale des heures pour co-enseigner en interdisciplinarité et pour se concerter ? Une autre difficulté qui rejoint celle des moyens est celle du parc informatique à disposition au collège pour réaliser certaines tâches d'écriture accompagnées : l'accès aux ordinateurs, en nombre insuffisant, est difficile (666).

6.2 Des solutions entrevues au problème du temps et de la charge de travail

D'abord, les enseignants interrogés déclarent privilégier les démarches didactiques qui vont faire progresser les élèves sur le plan de leurs compétences : ils pratiquent, de fait, une forme de résistance à la pression programmatique institutionnelle, tout en conservant le souci de ne pas mettre leurs élèves en difficulté au moment des examens. Ainsi, alors que je demande au professeur d'histoire-géographique s'il ne peut pas « sauter » quelques chapitres et donner des fiches de connaissances à mémoriser pour éviter les impasses totales tout en libérant du temps pour l'accompagnement des élèves, il me répond : « Bah ça me semble assez proche de ce que je fais déjà... (*rires*) » (673). Le professeur de français déclare au sujet de la pertinence d'un allègement des programmes : « De toute façon, on allège ou on auto-allège » (670). Des choix sont donc faits intentionnellement : « Cette année, je vais surtout travailler ça, quitte à passer plus vite sur l'autobiographie. Je mets l'accent sur l'argumentation parce qu'ils en ont besoin dans plein de matières, parce qu'ils en auront besoin au lycée, parce que c'est fondamental » (645). Et ces choix permettent aux enseignants de se libérer (un peu) de la pression des programmes pour mettre en place les dispositifs pédagogiques qu'ils jugent pertinents.

Par ailleurs, ils associent le développement de pratiques pluridisciplinaires à un gain de temps : « On éviterait de dire deux fois, trois fois, quatre fois la même chose » (627) ; « Parce que moi j'arrête pas de leur dire "c'est comme en histoire-géo, c'est comme

en histoire-géo », tu sens qu'il y a certains gamins qui percutent, mais c'est les bons ! » (800).

D'autre part, les pratiques du professeur de SVT, et notamment l'auto-évaluation systématique de tous les exercices avec la fourniture de corrigés et de critères est vue comme un gain de temps et un soulagement des tâches de correction : « Oh punaise ! je comprends pourquoi elle est tout le temps dehors » (689) ; et malgré le travail de préparation non négligeable de ces supports, « oui mais après tu passes beaucoup moins de temps en correction à la maison... » (691).

La différenciation est également au cœur de la réflexion des enseignants et elle peut paradoxalement produire des allègements en termes de charge de travail et de temps, dans le sens où les dispositifs d'étayage proposés plus haut ne sont pas forcément à proposer à tous les élèves, comme le souligne le professeur d'histoire-géographie : « Alors bien sûr, certains élèves n'ont pas besoin de ça et en quarante minutes, ils ont fait le job en entier. Du coup, il faut différencier ».

Enfin, les activités à l'oral sont perçues comme des temps d'entraînement qui font gagner du temps pour la préparation de l'examen final : « Et en plus ça les entraîne à l'oral du brevet. Donc tu gagnes du temps à cet endroit-là aussi » (740).

6.3 La collaboration avec le professeur de FLE

Au sujet du travail sur les stratégies de compréhension du lexique, basées sur des comparaisons entre les langues et les familles de mots, en langues romanes notamment, le professeur de français estime qu'il serait intéressant qu'un travail avec la classe d'UPE2A soit mené : « Ça pourrait être super intéressant si c'était travaillé en amont, en FLE, pour que les élèves, au retour en classe entière, ils puissent communiquer, en parler avec la classe. Ça leur donnerait aussi un rôle, où ils seraient pas toujours en train de recevoir, où ils pourraient aussi, contribuer, à partir de leurs richesses » (702). Un travail avec les professeurs de langues vivantes, les professeurs d'espagnol ou d'italien par exemple, irait dans le même sens.

Or, il se trouve que malgré ses tentatives de collaboration cette année, l'enseignante a essuyé des refus de la part du professeur de l'UPE2A ce qu'elle évoque ainsi « Après ça dépend de la bonne volonté du prof de FLE... » (702). Hors entretien, le professeur de français m'a expliqué que le professeur de l'UPE2A lui avait répondu que les apprentissages en FLSco et l'étayage des activités menées en classe ordinaire ne relevaient pas de son travail. On sait bien que les instructions officielles disent tout autre chose à ce

sujet. Mais en tout cas voici également un obstacle manifeste au développement de bonnes pratiques qui peut être rencontré sur le terrain et pour lequel nous n'entrevoions pas de solution, si ce n'est une meilleure formation des professeurs, et notamment des enseignants d'UPE2A.

Conclusion

Lors de ce travail de recherche, j'ai observé et analysé une situation particulière d'appropriation du FLSco, en production d'écrit, par des élèves plus ou moins éloignés de la variété scolaire de la langue.

J'ai également essayé de proposer des dispositifs didactiques et des scénarios pédagogiques qui puissent répondre aux besoins des apprenants de fin de cycle 4, confrontés à des épreuves difficiles de production de textes argumentatifs et explicatifs dans plusieurs disciplines, et favoriser leurs acquisitions langagières en FLSco, et donc leur réussite scolaire et leur insertion sociale.

A travers mes échanges avec les professeurs, et l'entretien final notamment, j'ai progressivement réalisé que je contribuais également à la formation des enseignants. Je me suis rendu compte que cette recherche stimulait la réflexion de professionnels déjà expérimentés et engagés dans leur métier, que mes interventions les motivaient, faisaient évoluer leur regard (sur le plurilinguisme par exemple), provoquaient des prises de conscience (celle de la variation langagière en français entre autres).

D'un point de vue plus personnel, ce travail de recherche m'a permis, à moi aussi, d'évoluer, de prendre de la hauteur et de faire preuve d'une ouverture d'esprit plus grande. En effet, appréhender l'ensemble des élèves par-delà les catégories habituelles, s'inspirer, en cours de FLM, de la didactique du FLE et du FLS, travailler avec des enseignants de différentes disciplines, et avec les mêmes élèves dans différentes matières... : tout cela a été très enrichissant et propice à faire tomber un certain nombre de barrières intellectuelles et professionnelles, pour moi, et sans doute aussi pour mes collègues.

D'ailleurs, le sens dans lequel j'ai travaillé – à savoir appréhender les difficultés d'appropriation langagière en FLSco comme un problème global, touchant un grand nombre de jeunes, quel que soit leur profil linguistique, dans toutes les disciplines– me semble plus que jamais pertinent.

Bien sûr, certains obstacles, sur lesquels nous n'avons pas ou peu de pouvoir, s'opposent à la mise en œuvre des outils proposés : des programmes chargés, des moyens limités en heures d'enseignement, des modalités de ventilation de ces heures peu souples, une collaboration pas évidente avec le professeur de l'UPE2A, des réticences de la part de certains enseignants vis-à-vis du travail pluridisciplinaire, etc.

Mais la réaction très positive des trois professeurs ayant participé à l'étude aux propositions pédagogiques que j'ai faites m'encourage à poursuivre ma réflexion et mon travail sur le terrain. Je suis curieuse de savoir si au-delà des déclarations de cette fin d'année, mes collègues se saisiront des outils proposés l'an prochain, si nous pourrons les tester ensemble auprès des élèves et les réviser en fonction des résultats. Ainsi, je pourrais juger de l'efficacité de cette recherche en termes de formation d'enseignants et d'évolution des pratiques, voire en termes de progrès chez les élèves. A plus long terme, il faudra aussi observer si ces pratiques peuvent se généraliser à un nombre d'enseignants plus important.

Mais en tout état de cause, je suis heureuse d'avoir mené cette recherche et d'avoir suscité réflexions et questionnements, d'avoir fait bouger quelques lignes, quelques représentations, et d'avoir par-là, sans doute, contribué modestement à une évolution positive des pratiques de classe et des acquisitions langagières en FLSco pour tous les élèves.

Bibliographie

ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga.

ALLOUCHE, V., MAURER, B. (2010). *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*, PLUM.

AUGER, N. (2013). Continuum/clivage de représentations dans les définitions de la difficulté scolaire en matière de langue (s). In S. WACHS, S. GALLIGANI, & C. WEBER (2013). *Ecoles et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.

BEACCO, J. C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (157-158), 189-200.

BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P-H. & VOLLMER, H. (2010). *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Conseil de l'Europe.

BEACCO, J. C. (2010). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) : une démarche et des points de référence*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

BEACCO, J.-C. (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Conseil de l'Europe.

BEACCO, J. C. (2017). Language in all subjects : the Council of Europe's perspective. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 157-176.

BERTUCCI, M. M., & CASTELLOTTI, V. (2012). Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (46), 175-204.

BERTUCCI, M. M., & CORBLIN, C. (2002). Le français de l'école et du collège face à la diversité linguistique des élèves. *Le français aujourd'hui*, 16-19.

BERTUCCI, M.-M., CORBLIN, C. (dir). (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, L'Harmattan.

BRUNER, J.-S. (1966, rééd. 1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF.

BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (dir). (2002). *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. CRDP de l'académie de Versailles, Delagrave.

CHISS, J.-L. (dir.). (1987). *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. De Boeck université.

CHISS, J. L. (2005). Enseigner et apprendre en français : des «langues» de l'école aux discours didactiques. *Français dans le monde. Recherches et applications* (37).

CHISS, J. L. (2006). Le français langue seconde en France: aspects institutionnels et didactiques. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan.

DAVIN-CHNANE, F., & CUQ, J. (2009). FOS–FLS: des relations en trompe l'œil. *Le français aujourd'hui*, 164, 73-86.

CHNANE-DAVIN F. (dir.). (2012). *Le français langue seconde en milieu scolaire français*, PUG.

CHNANE-DAVIN, F. (2013). Difficulté scolaire en FL1 et difficulté linguistique en FL2. Des emprunts didactiques pour des dispositifs d'aide. In WACHS, S., GALLIGANI, S., & WEBER, C. (2013). *Ecoles et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve.

COLLETTA, J. M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition* (Vol. 254), Mardaga.

COSTE, D. (dir.). (2013). *Les Langues au cœur de l'éducation – Principes, pratiques, propositions*, E.M.E.

CUQ, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

CUQ, J.-P. (2002). *Du curriculum caché au curriculum explicite : l'exemple de Mayotte*. In P. Martinez (dir.), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, 71-85, Maisonneuve & Larose.

CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE-Clé International.

DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette.

DELPORTE, M. (coord.). (2020). *Inclure des EANA en classe ordinaire*, Casnav de Lille.

DE VECCHI, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education.

ESPERET, E. (1990). Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (8), 8-15.

GADET, F. (2003). *La variation sociale en français*, Ophrys.

GAJO, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Langues modernes*, (4), 15-24.

HIDDEN, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette.

KLEIN, C. (dir.). (2012). *Le Français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*, CNDP.

LODGE, R. A. (1993 trad. 1997). *Le Français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard.

LEBRANCHU, J.-F. (2002). Français langue seconde et français sur/à objectifs spécifiques : des analogies. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 48.

LE FERREC, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 37-47.

LE FERREC, L. (2013). L'enseignement / apprentissage des concepts disciplinaires en L2 en classe d'accueil : la co-résolution des difficultés langagières et cognitives dans l'interaction didactique. In WACHS, S., GALLIGANI, S., & WEBER, C. (2013). *Ecoles et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve.

MENDONCA DIAS, C. (2013). Les difficultés spécifiques en production écrite des collégiens nouvellement arrivés. In WACHS, S., GALLIGANI, S., & WEBER, C. (2013). *Ecoles et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve.

PAGNIER, T. (2011). Quelle « langue de départ » avant la transmission scolaire de la « norme standard » ? La nomination des bruits, des odeurs et des couleurs. In BERTRAND, O., SCHAFFNER, I., *Variétés, variations et formes du français*. Les éditions de l'école polytechnique.

PALASSIS, K. (2011). Français spontané et français normé : bien plus que deux variétés d'un même français. Implications acquisitionnelles et didactiques. In BERTRAND, O., SCHAFFNER, I., *Variétés, variations et formes du français*. Les éditions de l'école polytechnique.

PORTINE, H. (1990). Publics spécifiques et communication spécialisée, in BEACCO, J.-C., LEHMANN, D. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*.

SPAETH, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Didier.

SCHNEUWLY, B. (2003). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, (26/27), 317-329.

TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Presses Université Laval.

TOCHON, F. V. (1993). *L'enseignant expert*, Nathan.

- VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse compréhension*, Academic Press.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF.
- VIGNER, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Etudes de linguistique appliquée*, 88, 39.
- VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International.
- VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette.
- VYGOTSKI, L. S. (1935/2003). *Pensée et langage*, Les éditions sociales.
- WACHS, S., GALLIGANI, S., & WEBER, C. (2013). *Ecoles et langues. Des difficultés en contextes*, Riveneuve.
- ZIBRI-HERTZ, A., (2006), *Français standard et français dialectal : pour une reconnaissance générale du phénomène diglossique pour la description et l'enseignement du français*. Manuscrit.
- ZRIBI-HERTZ, A. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français : quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of French Language Studies*, 21(2), 231-256.

Sitographie

THIBOUD S., JOLY S., [les-entretiens-avec-les-élèves, https://apprenance-grenoble.fr/mars 2017](https://apprenance-grenoble.fr/mars-2017)

Table des illustrations

Figure 1. Tableau récapitulatif le profil des élèves.....	15
Figure 2. Questions à poser aux élèves lors d'un « entretien en tâche ».....	18
Figure 3. Principes d'action pour la conception d'outils pédagogiques.....	23
Figure 4. Distinction entre le langage des contenus et le langage académique général	34
Figure 5. Accompagnement des programmes : "écrire en histoire géographique".....	52
Figure 6. Copie de français « très satisfaisante »	55
Figure 7. Copie de français «satisfaisante »	57
Figure 8. Caractéristiques du genre « sujet de réflexion ».....	58
Figure 9. Copie de géographie « satisfaisante ».....	59
Figure 10. Corrigé d'un développement construit en histoire.....	60
Figure 11. Caractéristiques du genre « développement construit ».....	61
Figure 12. Copie de SVT « satisfaisante ».....	62
Figure 13. Fiche d'auto-évaluation et corrigé en SVT.....	63
Figure 14. Caractéristiques du genre « réponse développée en SVT ».....	63
Figure 15. Synthèse comparative des genres de textes attendus dans trois disciplines.....	64
Figure 16. Eléments d'information prélevables dans une double page de manuel.....	68
Figure 17. Eléments langagiers mis à disposition des élèves pour articuler leurs idées et argumenter.....	78

Table des annexes (regroupées dans un deuxième volume)

Annexe 1 Guide d'entretien	4
Annexe 2 Entretiens préliminaire avec les élèves	5
Annexe 2a Marie et Mélanie.....	5
Annexe 2b Maeva et Amira.....	6
Annexe 2c Jules, Lucas, Antoine, Loan.....	8
Annexe 2d Philippe et Léon.....	9
Annexe 2e Malik et Youness.....	10
Annexe 2f Justine et Léonie.....	11
Annexe 2g Loan et Romuald.....	12
Annexe 2h Chloé et Sarah.....	13
Annexe 2i Louane et Ella.....	14
Annexe 2j Antoine et Mathias.....	16
Annexe 2k Rosa et Ricardo.....	17
Annexe 3 Entretiens d'auto-confrontation	21
Annexe 4 Eléments caractéristiques d'un genre de textes : le rapport d'information.....	23
Annexe 5 Entretien avec les enseignants.....	24
Annexe 5a Entretien avec les professeurs de français et d'histoire-géographie.....	23
Annexe 5b Entretien avec le professeur de SVT.....	37
Annexe 6 Fiche méthodologique en français.....	45
Annexe 7 Fiche méthodologique en histoire-géographie.....	47
Annexe 8 Fiche de révision sur la reproduction des êtres vivants et milieu de vie.....	50
Annexe 9 TD SVT : rappels de 4 ^{ème}	51
Annexe 10 Fiches méthodologiques en SVT.....	52
Annexe 11 Affichage en classe de SVT pour la rédaction des hypothèses.....	53
Annexe 12 Fiches d'auto-correction en SVT : corrigé (texte modèle) et critères d'évaluation.....	54
Annexe 13 Copies d'élève au brevet blanc.....	55
Annexe 13a : français, copie « très satisfaisante ».....	55

Annexe 13b : français, copie « satisfaisante ».....	57
Annexe 13c : géographie, copie « satisfaisante ».....	59
Annexe 13d : SVT, copie « satisfaisante ».....	60
Annexe 14 Etayage de la recherche d'informations sur des documents d'histoire-géographie.....	61
Annexe 15 Fiche méthodologique synthétique et pluridisciplinaire.....	63
Annexe 16 Liste de sujets de réflexion en français pour l'exercisation à la définition des mots-clefs.....	65
Annexe 17 Extrait de la transcription d'une séance « Quoi de neuf ? » en UPE2A.....	66
Annexe 18 Proposition de corrigé en histoire-géographie avec critères pour l'auto-évaluation.....	69
Annexe 19 Exemples de deux scénarios pédagogiques tels qu'ils ont été présentés aux enseignants.....	70

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET METHODOLOGIE	10
CHAPITRE 1. ETABLISSEMENT ET PUBLIC SCOLAIRE.....	11
1. Présentation de l'établissement	
<i>Erreur ! Signet non défini.</i>	
1.1. Profil du collègue	Erreur ! Signet non défini.
1.2. L'UPE2A et les élèves allophones	12
2. Présentation de la classe choisie	12
2.1. Raisons du choix de cette classe.....	12
2.2. Profil des élèves.....	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	16
1. Observation participative	16
2. Entretiens	17
2.1. Entretiens collectifs semi-directifs avec les élèves.....	17
2.2. Entretiens en tâche.....	18
2.3. Entretiens d'auto-confrontation	19
2.4. Entretiens avec les enseignants	19
3. Recueil de documents et de "traces"	20
4. Problématique, hypothèses, projet	20
5. Conception ingénierique	21
5.1. Etude de genre	21
5.2. Prise en compte des pratiques et du point de vue des enseignants	21
5.3. Principes de conception	22
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	24
CHAPITRE 3. LE FRANÇAIS DE SCOLARISATION	25
1. La notion de français de scolarisation	25
1.1. Idéologie du standard et variété langagière.....	25
1.2. Liens entre FLS et FLSCO.....	27
1.3. Enjeux des acquis en FLSCO et publics concernés.....	27
2. Fonctions de la langue de scolarisation	29
3. Caractéristiques linguistiques et discursives de la langue de scolarisation	29
4. Rôle de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances	30
CHAPITRE 4. LANGUE DES DISCIPLINES, LANGUE ET DISCIPLINES.....	31
1. Un programme linguistique pour chaque matière scolaire	31
2. Fonctions cognitives-linguistiques générales et pluridisciplinarité	33
3. Le lexique académique général	33
CHAPITRE 5. LA PRODUCTION D'ECRIT EN FLSCO	35
1. La production d'écrit : une activité particulièrement coûteuse sur le plan cognitif et discriminante sur le plan social	35

2.	<i>Des difficultés propres aux élèves allophones ?</i>	36
2.1.	Impact des difficultés linguistiques sur les compétences de haut niveau	36
2.2.	Performances comparées des élèves allophones et francophones en production d'écrit	36
2.3.	Le manque de modèles écrits.....	37
2.4.	Variété des conventions d'écriture selon les pays et les cultures d'origine.....	38
3.	<i>Démarches didactiques en production d'écrit</i>	39
3.1.	Typologie des différentes démarches didactiques en production d'écrits	39
3.2.	La notion de "genre" de texte	39
3.3.	Répertoire individuel de genres et élargissement	41
3.4.	L'intérêt pédagogique du "modèle"	41
PARTIE 3 - DONNEES RECUEILLIES ET ANALYSE		43
CHAPITRE 6. DONNEES RECUEILLIES PENDANT LA PHASE D'OBSERVATION		44
1.	<i>Le langage utilisé en classe : étayages et difficultés persistantes</i>	44
1.1.	Étayages langagiers dans le discours enseignant (oral et écrit).....	44
1.2.	Difficultés de compréhension des élèves.....	44
1.3.	Stratégies des élèves	46
2.	<i>Fiches méthodologiques fournies par les enseignants pour la production d'écrit</i>	47
2.1.	Présentation des documents.....	47
2.2.	Représentations des élèves sur leurs difficultés et appropriation des fiches méthodologiques.....	64
3.	<i>Les difficultés des élèves ciblés en production de texte explicatif ou argumentatif</i>	50
CHAPITRE 7. ETUDE DE GENRE SUR LES TEXTES A PRODUIRE		52
1.	<i>Les textes à produire dans les instructions officielles</i>	52
2.	<i>Copies et corrigés fournis par les enseignants</i>	53
2.1.	En Français	54
2.2.	En Histoire-géographie.....	59
2.3.	En SVT	62
3.	<i>Synthèse sur les attendus en matière de production d'écrits : une similarité de genres ?</i>	63
CHAPITRE 8. PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES		65
1.	<i>Des dispositifs étayant la production écrite en soulageant la charge cognitive et en développant les compétences rédactionnelles de haut niveau</i>	65
1.1.	La "recherche d'idées" ou d'informations : une étape incontournable nécessitant des étayages.....	66
1.2.	Utiliser un document méthodologique synthétique et pluridisciplinaire.	69
1.3.	Travailler à partir de textes - modèles	70
1.4.	Produire des feed-backs individuels aux différentes étapes de la production d'écrit.....	71
2.	<i>Des dispositifs visant de micro-tâches de rédaction impliquées dans la rédaction complète d'un texte</i>	73
2.1.	Définir les mots-clefs du sujet.....	74
2.2.	Décrire et raconter	75
2.3.	Argumenter, illustrer son propos, prendre position, articuler ses idées ..	76

3.	<i>Des dispositifs visant le développement du lexique académique général et des connaissances sur le monde</i>	78
3.1.	"Quoi de neuf ?" en UPE2A et en classe ordinaire	78
3.2.	Les débats	80
3.3.	Les concours d'éloquence	80
3.4.	L'oral en continu	81
CHAPITRE 9. REACTION DES ENSEIGNANTS AUX PROPOSITIONS		
PEDAGOGIQUES.....82		
1.	<i>Ouverture aux pratiques pluridisciplinaires</i>	82
2.	<i>Adhésion aux dispositifs allégeant la charge cognitive, étayant la lecture de documents et explicitant les stratégies pertinentes</i>	83
3.	<i>Adhésion aux dispositifs favorisant le développement des compétences rédactionnelles de haut niveau, et notamment l'approche par genres et par les textes modèles</i>	85
4.	<i>Plébiscite pour la présentation du lexique de la pensée et de l'argumentation</i>	88
5.	<i>Validation des activités d'oral proposées</i>	88
6.	<i>Difficultés, obstacles et solutions</i>	89
6.1	La pression du temps, de l'institution et des moyens.....	89
6.2	Des solutions entrevues au problème du temps et de la charge de travail.....	90
6.3	La collaboration avec le professeur de FLE.....	91
Conclusion.....		93
Bibliographie		95
Sitographie.....		99
Table des illustrations.....		100
Table des annexes.....		101
Table des matières		103

RÉSUMÉ

MOTS-CLÉS : FLSco, classe ordinaire, production d'écrit, cycle 4

RÉSUMÉ

Ce mémoire rend compte d'une recherche-intervention dans une classe de troisième ordinaire où ont été observées des difficultés d'appropriation des normes discursives scolaires en production d'écrit dans trois disciplines (français, histoire-géographie et SVT), dans le cadre des épreuves du Diplôme national du brevet, chez tous les apprenants éloignés de la variété scolaire de la langue, quel que soit leur profil linguistique. Des propositions didactiques et pédagogiques sont faites pour améliorer l'étayage de la production d'écrit et les acquisitions en FLSco (compétences rédactionnelles de haut niveau, lexique académique général). Des entretiens rendent compte de la réception de ces propositions par les enseignants (pertinence et faisabilité). De plus, le mémoire analyse l'effet de la recherche sur ces professionnels en termes de formation (évolution des représentations et des pratiques).

ABSTRACT

MOTS-CLÉS : french language of schooling, ordinary class, writing production, secondary school

This dissertation reports on a research in an ordinary class (9th grade) where difficulties in appropriating school discursive standards in writing production in three disciplines (french, history-geography and science) were observed for all learners far from the school variety of language, whatever their linguistic profile. Didactic and pedagogical proposals are made to improve the support of writing production and acquisitions (high level writing skills, general academic lexicon). Interviews report on the reception of these proposals by teachers. In addition, the dissertation analyzes the effect of research on these professionals : evolution of representations and practices.