

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Mohamed KHIDER –Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues Etrangères

Filière de Français



Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat Es- Sciences

Option: Didactique

Intitulé :

Optimisation de la compétence scripturale scolaire
en FLE à travers l'oral dans le milieu social
(Cas des élèves de 3^{ème} A.S. lycée Temmimi-M'sila)

Sous la direction du :
Pr. KHARCHI Lakhdar

Présentée par :
GHELLAB Halima

Devant le jury composé de :

- | | | |
|-------------------------|------------|-----------|
| ▪ Pr.DAKHIA Abdelouahab | Président | U. Biskra |
| ▪ Pr. KHARCHI Lakhdar, | Rapporteur | U. M'sila |
| ▪ Pr. MANAA Gaouaou | Examineur | U. Barika |
| ▪ Dr.BOUDJIR Ilham | Examineur | U. Batna |
| ▪ Dr. GUERID Khaled | Examineur | U. Biskra |
| ▪ Dr.DAKHIA Mounir | Examineur | U. Biskra |

Année Universitaire 2019 – 2020

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude au Professeur KHARCHI Lakhdar pour la confiance qu'il m'a accordée et qui a consenti de m'accompagner dans ce travail en acceptant de diriger cette thèse. Je le remercie de m'avoir orientée, aidée et conseillée.

Mes remerciements et ma gratitude vont également aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail et d'assister à la présentation de cette thèse.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les amis, collègues et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de répondre à mes questions scientifiques ou administratives en m'apportant leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche, qui n'a pas été facile durant mes années de recherche.

Je remercie particulièrement mes enfants, qui ont toujours été présents, à mes côtés, en m'aidant par leur compassion et leurs logistiques.

Je remercie mon mari pour ses encouragements, son aide et son soutien inconditionnel tout le long de cette thèse.

Je remercie très spécialement mon enseignante madame ALI BENALI Zineb qui m'a accueillie plusieurs fois, dans son laboratoire durant mes stages à l'université Paris 8.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je dédie cette thèse

À mon feu très cher père GHELLAB Amara qui m'a toujours encouragée dans mes études qu'il appréciait tant. Il était pour moi l'homme honnête, généreux et très respectueux de ses promesses. Aujourd'hui encore, je sens que je lui dois tout.

À ma très chère mère, qui m'a toujours soutenue et poussée à aller le plus loin possible avec ses éternelles prières, qui me donnent aujourd'hui encore des ailes. Elle a toujours été honnête et respectueuse des études. Je n'oublierais jamais les nuits qu'elle a veillées à mes côtés dans mes révisions quand j'étais jeune et même au-delà. Pour son soutien infailible, je tiens à l'honorer de son vivant.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|----|
| Introduction générale | 1 |
| PREMIERE PARTIE | |
| LA REUSSITE ET L'ECHEC SCOLAIRES ENTRE EVALUATION ET STRATEGIES DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FLE | |
| Chapitre I: LA REUSSITE ET L'ECHEC SCOLAIRES | |
| Introduction | 11 |
| I- La réussite scolaire ou la notion de « bon élève » | 12 |
| 1- Types d'élèves, types d'enseignants | 13 |
| 2- Pourquoi un enfant travaille- t-il ? | 14 |
| 3- Comment réussir son parcours scolaire en FLE ? | 14 |
| II- L'échec scolaire ou la notion de « mauvais élève » | 15 |
| 1- Concept de l'échec scolaire | 16 |
| 2- Echec scolaire : avenir sombre | 16 |
| 3- Causes de l'échec scolaire dans les milieux défavorisés | 17 |
| III- Approche psycho-sociale de la réussite et l'échec scolaires | 17 |
| 1- Le milieu socio-familial facteur déterminant de la réussite scolaire | 18 |
| 2- Sélection scolaire et disparités sociales | 18 |
| IV- Approche didactique de la réussite et l'échec scolaires | 19 |
| 1- Objectifs du système scolaire | 19 |
| 2- Les besoins et particularités de l'élève c'est l'affaire des enseignants | 20 |
| 3- Souffrance de l'enfant à l'école | 21 |
| 4- The need of achievement ou le besoin d'accomplissement scolaire | 21 |
| V- La famille face à la réussite et l'échec scolaires | 22 |
| 1- Liens concrets entre la famille et le processus scolaire | 22 |
| 2- La réussite scolaire dépend aussi de l'intervention des parents | 23 |
| 3- Comment réussir dans une matière qui n'a pas de valeur pour les parents ? | 23 |
| 4- Est- ce l'entourage qui décide de la réussite ou de l'échec scolaires ? | 24 |
| Conclusion | 25 |
| Deuxième chapitre: LE FLE SOUMIS AU PROCEDE DE L'EVALUATION | |
| Introduction | 27 |
| I- Les différentes formes d'évaluation | 28 |
| 1- Evaluation normative | 28 |
| 2- Evaluation formative ou critériée | 29 |
| 3- Evaluation sommative | 29 |
| II- Evaluer quoi, pourquoi et comment ? | 29 |
| 1- But de l'évaluation | 30 |
| 2- Critères d'évaluation : évaluer est difficile mais nécessaire | 30 |
| 3- Les enseignants évaluent localement ou globalement ? | 32 |
| 4- Faute ou erreur | 32 |
| 5- La compétence rédactionnelle | 33 |
| III- Qu'évalue- t- on à l'école ? | 34 |
| 1- Ce que cherche l'enseignant dans l'écrit scolaire | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2- La clarté de l'organisation textuelle ; la cohérence textuelle..... | 36 |
| 3- Evaluation des prestations orales des apprenants..... | 37 |
| IV- La notion de l'erreur..... | 38 |
| 1- Evaluation de l'erreur par les enseignants..... | 39 |
| 2- Erreurs de précision, de lisibilité ou de clarté ?..... | 39 |
| 3- erreur de surface et erreur de profondeur | 40 |
| 4- Les élèves : rédaction ou application des règles de la langue ? | 41 |
| Conclusion | 42 |
| Troisième chapitre: LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE | |
| Introduction..... | 44 |
| I- Les stratégies d'enseignement..... | 44 |
| 1- Comment choisir une méthode d'enseignement ?..... | 44 |
| 2- Comment l'enseignant procède- t- il en classe ?..... | 45 |
| 3- Les stratégies d'enseignement de la lecture- écriture | 46 |
| II- Les stratégies d'apprentissage | 47 |
| 1- Les stratégies d'apprentissage vues par le C.E.C.R..... | 48 |
| 2- Les stratégies métacognitives | 49 |
| 3- Les stratégies cognitives..... | 50 |
| 4- Stratégies d'appréhension des divers types de textes..... | 51 |
| 5- Lire ; un acte stratégique d'apprentissage de l'écriture..... | 51 |
| III- L'école favorise- t- elle l'engagement parental dans le processus scolaire ?..... | 53 |
| 1- Coopérer avec les parents et les partenaires de l'école..... | 53 |
| 2- Stratégies d'aide aux parents par les enseignants | 54 |
| 3- L'efficacité de l'implication parentale dans le processus scolaire..... | 55 |
| Conclusion | 57 |
| DEUXIEME PARTIE | |
| CE QUE L'ECRIT DOIT A L'ORAL EN FLE | |
| Premier chapitre: L'ECRIT EN FLE | |
| Introduction..... | 60 |
| I- L'émergence des théories d'écriture en FLE | 60 |
| 1- Objectif général de l'enseignement- apprentissage de l'écriture en FLE..... | 61 |
| 2- Des entrées différentes dans l'écrit en FLE | 62 |
| 3- Pédagogie de la production écrite en FLE | 63 |
| II- « Ecrire » n'est pas un acte facile | 64 |
| 1- Définition du concept de l'écrit en FLE..... | 65 |
| 2- « Ecrire » : une intention de communiquer | 66 |
| III- Caractères fondamentaux de l'écrit en FLE..... | 68 |
| 1- Développement interne d'un texte écrit en FLE ou les progressions thématiques. | 69 |
| 2- Production écrite et processus rédactionnel | 70 |
| 3- La rédaction en langue étrangère | 71 |
| IV- Opérations de l'organisation de l'écrit en FLE | 72 |
| 1- La linguistique textuelle | 73 |
| 2- Qu'est- ce qu'un texte ? | 74 |
| 3- Les quatre composantes fondamentales de l'acte d' « écrire » en FLE | 75 |
| V- La rédaction ; lieu d'enseignement de l'écriture | 75 |

| | |
|--|------------|
| 1- Accompagner les productions d'écrits en FLE..... | 76 |
| 2- Rédaction et situation de communication (de la consigne à l'évaluation) | 76 |
| 3- Production de l'écrit en FLE en 3ème A.S..... | 77 |
| 4- Intervention du pédagogue dans le procédé d'écriture..... | 78 |
| 5- Solutions pour apprendre à écrire | 78 |
| 6- Reformuler un texte lu. Pourquoi ?..... | 79 |
| VI- L'écrit en FLE, de la conception à la réception..... | 80 |
| 1- L'effet de texte ou la compréhension d'un texte écrit en FLE | 80 |
| 2- Comprendre un texte écrit en FLE est une affaire de cohérence..... | 81 |
| 3- Exigences de la clarté d'un texte écrit en FLE | 82 |
| VII- Typologie textuelle en FLE | 83 |
| 1- classification des différents types de textes..... | 83 |
| 2- Ecriture d'un texte narratif..... | 83 |
| Conclusion | 86 |
| Deuxième chapitre: L'ORAL EN FLE | |
| Introduction..... | 88 |
| I- Les recherches sur l'oral..... | 89 |
| 1- Didactique de l'oral | 90 |
| 2- L'oral hier et aujourd'hui..... | 90 |
| 3- Pourquoi cet intérêt pour l'oral ?..... | 91 |
| 4- L'oral, un domaine à explorer | 91 |
| II- Importance et fonctions de la parole..... | 93 |
| 1- Communiquer et parler, quelle différence ? | 93 |
| 2- Un aspect de l'oral qui fait consensus : un moyen de communication..... | 94 |
| 3- L'oral pour se construire | 94 |
| 4- L'oral pour entrer dans le monde : un rôle social | 95 |
| 5- L'oral pour construire sa pensée..... | 95 |
| III- Interactions sociales et processus cognitif..... | 96 |
| 1- La parole en public, c'est difficile | 97 |
| 2- Verbalisation et interaction..... | 97 |
| 3- Parler le même langage : un aspect cognitif de l'oral | 98 |
| 4- Lieux de l'expression orale | 99 |
| IV- Comment évaluer l'oral ?..... | 99 |
| 1- Evaluation des apprentissages en langue étrangère..... | 101 |
| 2- Critères d'évaluation des épreuves orales | 102 |
| Conclusion | 104 |
| Troisième chapitre: LE RAPPORT DE L'ORAL A L'ECRIT | |
| Introduction..... | 106 |
| I- L'écrit croise toujours l'oral..... | 106 |
| 1- L'oral et l'écrit : les inséparables..... | 107 |
| 2- L'oral et l'écrit : complémentaires et indispensables..... | 108 |
| II- Français oral, français écrit : une même langue..... | 108 |
| 1- De l'oral à l'écrit ; fréquentation par l'apprenant du français écrit..... | 108 |
| 2- Passer de son parler à l'écrit de son parler | 109 |
| III- Travailler l'oral et l'écrit : les pratiques langagières..... | 110 |

| | |
|--|------------|
| 1- Comment travailler l'oral en classe ? | 110 |
| 2- L'oral et l'écrit en FLE en famille | 111 |
| 3- L'oral et l'écrit : de la réception à l'accès au sens | 112 |
| Conclusion | 114 |

TROISIEME PARTIE

LE MILIEU SOCIAL ET LA CONSTRUCTION DU SAVOIR

Premier chapitre: LE MILIEU SOCIO- FAMILIAL

| | |
|--|------------|
| Introduction | 117 |
| I- Tous les parcours scolaires ne se valent pas | 118 |
| 1- Les droits de l'homme : l'éducation | 118 |
| 2- Appartenance sociale et manière d'être à l'école..... | 119 |
| 3- Origine des problèmes scolaires des enfants | 120 |
| II- Le milieu social et la construction du savoir..... | 120 |
| 1- Intérêt des pratiques langagières pour la didactique | 121 |
| 2- Conception sociale de l'apprentissage | 123 |
| 3- Rôle du milieu dans la construction des connaissances..... | 123 |
| 4- Milieu, langage et la construction de la pensée | 125 |
| III- L'oral au sein du milieu socio- familial | 126 |
| 1- Des fonctions du langage à la prise en compte des conduites langagières | 126 |
| 2- On est de son langage comme de son milieu | 127 |
| 3- Le milieu ; bain propice à l'apprentissage des langues étrangères | 128 |
| Conclusion | 130 |

Deuxième chapitre: INEGALITE SOCIALES FACE A L'ECOLE

| | |
|--|------------|
| Introduction | 132 |
| I- L'école sépare..... | 133 |
| 1- Distinction entre milieu scolaire et milieu extrascolaire | 133 |
| 2- Les milieux diffèrent toujours en classe | 134 |
| 3- L'école renforce les inégalités scolaires | 135 |
| 4- L'école- les parents et la vraie cause du handicap linguistique et culturel | 136 |
| II- Réussite scolaire en FLE et son rapport au contexte familial..... | 137 |
| 1- appartenance sociale et réussite scolaire | 138 |
| 2- Milieu favorable au verbal..... | 139 |
| 3- Construction de soi par l'autre en langues étrangères | 140 |
| III- Attitudes parentales face à la scolarité des enfants | 140 |
| 1- Différence des classes et ambition scolaire | 142 |
| 2- Inégalités du développement cognitif et milieu social..... | 142 |
| 3- Savoir parental : pouvoir agir | 143 |
| Conclusion | 145 |

Troisième chapitre: IMPLICATION DU MILIEU SOCIO-FAMILIAL DANS LE PROCESSUS SCOLAIRE

| | |
|---|------------|
| Introduction | 147 |
| I- Le milieu : bain propice pour l'apprentissage du FLE | 147 |
| 1- Le milieu et l'acquisition du FLE | 148 |
| 2- Comment faire travailler l'enfant..... | 150 |
| 3- Différentes formes d'aide parentale aux enfants scolarisés | 151 |
| II- Différents types de parents d'élèves..... | 153 |

| | |
|---|------------|
| 1- Milieu social et univers scolaire | 154 |
| 2- Différents types de parents et le travail scolaire..... | 155 |
| 3- trois types fondamentaux de parents d'élèves : ambitieux, exigeants et démissionnaires | 156 |
| III-L'individu construit son appareil psychique grâce à la famille..... | 157 |
| 1- Préoccupations parentales vis- à- vis du travail scolaire des enfants | 158 |
| 2- Implication parentale dans la psyché de l'enfant..... | 159 |
| 3- Les composantes familiales et la réussite éducative..... | 161 |
| 4- Co- construction de l'enfant grâce à l'adulte | 162 |
| Conclusion | 164 |
| Quatrième chapitre: VYGOTSKI, BERNSTEIN ET LE HANDICAP SOCIO-CULTUREL | |
| Introduction..... | 166 |
| I- Des fondements théoriques sociaux de l'apprentissage..... | 167 |
| 1- L'école occidentale : primauté du social dans l'apprentissage | 168 |
| 2- La théorie de Lev Vygotski..... | 169 |
| 3- Vygotski vu par Shnewly et Brunner : implications de la théorie de Vygotski | 170 |
| II- Bernstein et les codes élaboré et restreint du langage..... | 171 |
| 1- L'enfant prend exemple sur les parents..... | 171 |
| 2- Milieu social ; approvisionnement linguistique adapté | 173 |
| 3- Confiance en l'Autre, socle de confiance en soi | 174 |
| 4- Codes linguistiques élaboré et restreint de Bernstein | 175 |
| Conclusion | 177 |
| QUATRIEME PARTIE | |
| <i>PARTIE PRATIQUE : RESULTATS ET ANALYSE DES RESULTATS</i> | |
| Premier chapitre: DESCRIPTION ET ANALYSE DU CORPUS ECRIT | |
| Introduction..... | 180 |
| I- Présentation du corpus écrit | 182 |
| II- Description et analyse du corpus écrit | 182 |
| Conclusion | 190 |
| Deuxième chapitre: DESCRIPTION ET ANALYSE DU CORPUS ORAL | |
| Introduction..... | 192 |
| I- Présentation et transcription graphique du corpus oral..... | 192 |
| II- Description et analyse du corpus oral | 202 |
| Conclusion | 209 |
| Conclusion générale | 211 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 221 |
| Annexes..... | 224 |

Introduction générale

Aujourd'hui encore malgré l'utilisation progressive des diverses méthodes et techniques d'enseignement, une tâche immense reste à accomplir, quant à l'enseignement-apprentissage du français écrit. Or, qu'on le veuille ou non, ces problèmes scolaires ne pourront plus se poser, dans les mêmes termes que par le passé. Ainsi, plusieurs raisons font que soient repensées nos méthodes d'enseignement, d'orientation et d'analyse des aptitudes des apprenants dans ce domaine en particulier, à cause entre autres des attitudes de ces derniers et celles de leurs parents envers le travail scolaire en général et l'apprentissage du FLE en particulier.

Il ne s'agit pas pour nous, dans la présente recherche, d'une réflexion d'ensemble sur les problèmes éducatifs ou les méthodes d'enseignement de l'écrit en FLE au lycée, mais, nous nous attacherons, en particulier à l'étude d'une question limitée, pourtant essentielle ; celle du rôle du milieu socio- familial dans l'optimisation de la compétence scripturale scolaire, à travers l'oral pratiqué dans ce même milieu en FLE.

Cette question, qui nous semble fondamentale, nous a interpellés, vues les disparités constatées entre les niveaux des élèves d'une même classe, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nous nous efforcerons, ici, de lui apporter quelques éléments de réponse, avec netteté et concision, au fur et à mesure que nous avançons dans notre recherche.

C'est la didactique et toutes ses instances qui portent la lourde responsabilité technique dans cette affaire, et qui nous permettront d'approcher cette problématique sous un angle psychosocial (avec Lev Vygotsky et sa théorie de l'inter et l'intra) en procédant à une démarche descriptivo-analytique d'un corpus oral d'une part et d'un autre écrit, récoltés auprès d'apprenants d'un même niveau scolaire de 3^{ème} année secondaire au lycée Temmimi- M'Sila.

En effet, c'est cette caractéristique spécifique que possèdent les langues vivantes aussi bien maternelles qu'étrangères, par rapport à toutes les autres matières d'enseignement d'être constamment et immédiatement présentes telles qu'elles dans la vie journalière, qui fait qu'elles soient aisément contrôlables, chez un apprenant, qu'il suffit d'exposer à une situation de communication dans la langue en question, telle qu'elle est pratiquée n'importe où, à l'école comme à l'extérieur.

C'est fondamentalement le dernier aspect, en l'occurrence l'utilisation par l'apprenant de la langue étrangère - ici, le français- dans une situation extrascolaire qui prime pour nous. Par ailleurs, c'est la notion de pratiques langagières qui permet de considérer que l'usage du langage est toujours contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement et que la capacité du langage n'est pas liée au seul agencement des formes linguistiques (autrement dit liée au fonctionnement de la langue comme système de signes) mais à l'élaboration de significations (ce qui exige une capacité de compréhension et d'interprétation des échanges linguistiques entre l'apprenant et son interlocuteur), d'où l'intérêt des sciences cognitives, comme outil d'explication de ces phénomènes.

Parler des pratiques langagières, c'est donc analyser le fonctionnement du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets, c'est aussi interroger le rapport du sujet à la fois parlant et écrivant -en l'occurrence l'apprenant de 3^{ème} A.S- au langage, mais aussi et surtout à la situation de communication dans laquelle il est engagé.

Par ailleurs, les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles se déploient. Cette notion de pratiques langagières, bien que construite en dehors de la didactique- notion propre aux sciences du langage- présente un intérêt primordial pour les recherches en didactique, puisqu'elle permet de décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extrascolaires. L'école présente en effet des usages du langage qui se distinguent des usages ordinaires (en témoigne la notion de registres de langue) ; il est vrai que parler-écrire à l'école, ce n'est pas que répondre aux questions de l'enseignant ou appliquer des consignes d'exercices (parfois de façon mécanique), c'est surtout faire des phrases complètes à l'oral pour montrer qu'on sait faire des phrases, c'est aussi justifier une réponse pour montrer qu'on sait pourquoi cette réponse est la bonne, c'est également expliquer comment on est arrivé à un résultat, et non seulement se contenter de l'exposer.

Ces usages scolaires du langage, caractérisés par l'explication, la justification... ne sont pas dominants dans bien des usages extrascolaires du langage (surtout lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère). Aussi, un souci majeur pour nous est que la notion de pratiques langagières permet de penser certaines sources de réussite ou d'échec scolaire, à la suite de Basil Bernstein (1985) dont la théorie explicative a alimenté le concept théorique du « handicap socio- culturel » présenté comme cause majeure de l'échec scolaire, faisant ainsi référence à l'école qui sépare par les usages du langage qu'elle valorise, provoquant la réussite scolaire de certains élèves et l'échec d'autres, selon que leur propres usages du langage -socialement ou familialement construits- entrent ou non en concordance avec ceux développés à l'école.

Ce n'est qu'au tournant des années 1980 que la pédagogie de la communication appelée aussi « pédagogie fonctionnelle » a supplanté le modèle ancien de l'enseignement-apprentissage des langues, étant donné que vers les années 1960 et 1970, on reprochait au modèle d'enseignement traditionnel du français son manque d'adaptation à la société moderne, sa rigidité, ainsi que l'artificialité de certaines de ses activités.

Cette pédagogie fonctionnelle est donc née du désir de rendre les classes plus vivantes et moins rigides, en accordant une plus large place à l'initiative de l'élève. Sur un plan psychologique, les recherches sur l'acquisition du langage par l'enfant en milieu naturel ont révélé l'importance de l'usage motivé et fonctionnel de la langue pour apprendre à parler, l'enfant assimile des structures linguistiques parce qu'elles lui sont utiles et lui permettent de satisfaire ses besoins. Mais l'apport le plus décisif vient sans doute de la linguistique de l'énonciation (dire quelque chose à quelqu'un à un moment précis de l'acte de communication) et de la sociolinguistique, qui ont mis en évidence les aspects interactifs et sociaux du langage.

La didactique des langues a retenu de ces disciplines que l'usage de la langue relève des situations de communication, de l'origine sociale et du statut des interlocuteurs ainsi que du type de relations qu'ils entretiennent. « Le comment » de l'acte d' « apprendre » se présente donc comme l'une des interrogations constantes du formateur et du chercheur, du moment que cet acte est une activité cognitive de l'être humain, notamment de l'enfant (l'apprenant des langues étrangères, dans notre cas).

Or, depuis que les recherches neurologiques sur le fonctionnement du cerveau avancent et se perfectionnent, en particulier, en ce qui concerne les processus réceptifs ou perceptifs de l'apprentissage, les théories et les pratiques sur l'accès au sens en langue étrangère, subissent une évolution permanente (bien évidemment d'autres facteurs ont favorisé ce renouveau, entre autres l'approche communicative, l'emploi généralisé des outils audio pour l'oral, de l'écran-ordinateur pour l'écrit, etc.). De ce point de vue Laurence Lentin (2009) développe et précise sa conception d'apprendre à penser-parler-lire-écrire. Pour elle, ces actes sont constamment confrontés à l'épreuve de la pratique. Ainsi l'enfant apprend- il à penser en même temps qu'il apprend à parler, grâce à une interaction cognitivo-langagière permanente entre lui et des locuteurs experts de son environnement immédiat : l'école et sa famille.

De là, l'hypothèse principale qui sous- tend notre travail pourrait être énoncée en ces termes : une condition préalable et indispensable de l'apprentissage systématique de l'écrit serait la maîtrise orale du système de la langue cible incluant des formulations « écrivables » échangées entre l'apprenant et les membres de son milieu socio- familial. Ce constat nous emmène à croire que la pratique permanente du FLE à l'oral par cet apprenant, dans son milieu immédiat, constitue un avantage qui lui permet de passer de l'écrit de son parler à la lecture et à l'écriture de tous les types de textes. Etant donné que dans ces cas particuliers, l'acte de lire et l'acte d'écrire ne sont pas considérés comme des techniques mais comme des actes ayant sens, inscrits dans la signification.

De ce fait, en ce qui concerne le fonctionnement du cerveau humain, en particulier lorsqu'il s'agit de la production et la compréhension du parler et du penser, les schèmes créateurs de sens (syntagmes produits ou reçus) ne sont pas utilisés comme des fragments formels et inertes du discours. L'apprenant les saisit dans la dynamique du fonctionnement d'un système qui lui apporte du sens sous forme d'informations, d'explications, de démonstrations... ainsi que sous d'autres démarches de la pensée, à propos du monde qui l'entoure. Ce fonctionnement mental usant de structures sémantico- syntaxiques créatrices de sens dans des contextes distincts, n'est plus un modèle figé, mais plutôt une stimulation mentale de mise en relation d'éléments verbalisables qui permet à l'apprenant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience. Cette expérience le conduit au final, à la fréquentation du français écrivable, qui lui est transmise par les adultes qui adressent volontairement ou non (tout dépend du contexte et de ses constituants) à l'enfant, des énoncés comportant des formulations complètes, explicites qui seraient acceptables à l'écrit. C'est ainsi que l'apprenant bénéficie progressivement de cet apport langagier qui

accompagne ses expériences du monde et dont il maîtrise peu à peu le fonctionnement, profitant des offres verbales que lui proposent des locuteurs experts qui conversent, en permanence, avec lui, d'où l'importance décisive de ce que l'on nomme l'approvisionnement linguistique adapté. Suite à tout ce qui a été dit, une question centrale se décline comme suit: quelle est donc la part du milieu socio-familial, dans l'amélioration de l'oral en français langue ? Et quelles sont les implications de « cet oral », pratiqué en famille, sur l'écrit scolaire en FLE des apprenants ; objet de notre recherche ?

Notre intérêt pour le français langue orale, vient du fait qu'il est pratiqué, avant les années de scolarité, dans certains foyers algériens de notre public, c'est ce qui nous a poussés à le penser comme moyen facilitateur et optimisant de la pratique scripturale scolaire, notamment en 3^{ème} A.S.

L'école, pour nous ici ; le lycée, voit donc en cette pratique orale de la langue française, le prolongement d'un apprentissage déjà entamé, dans certains milieux socio-familiaux, ce qui met du coup les apprenants issus des milieux dits « défavorisés », dans un désarroi qui augmente leurs ennuis lorsqu'il s'agit de s'exprimer oralement ou par écrit en FLE, les plaçant par conséquent, en situation désavantagée par rapport à leurs camarades issus de milieux dits « favorisés ».

Dans la perspective de notre recherche, il est fondamental pour nous d'essayer de définir en les vulgarisant, les termes phares de notre entreprise scientifique, dans les disciplines qui participent à l'accomplissement de notre pensée, en l'occurrence la didactique et la psycho-sociologie.

Comme nous le verrons discuté et développé plus bas, notre procédé d'étude nous a permis de ressentir d'abord un (premier contact oral et écrit avec les apprenants sujet de la présente recherche) pour en analyser par la suite, leur niveau langagier. Le corpus étudié nous a donné à penser que le milieu socio-familial est réducteur des capacités-compétences, dans le cas des uns et constructeur dans le cas des autres, lors de l'apprentissage du FLE chez ces mêmes apprenants.

En nous basant sur ce qui a été posé de manière hypothétique au départ, nous considérons donc que les apprentissages ne sont pas homogènes, en raison de l'appartenance à un groupe social, où les traditions vis-à-vis de l'apprentissage en lui-même et de l'apprentissage des langues étrangères sont différentes et dont les membres ne partagent pas les mêmes convictions.

En effet, l'apport ou non de l'autre, par son intervention ou non dans le processus de l'apprentissage notamment des langues étrangères, a permis de construire les uns et a défavorisé ou déconstruit les autres. En fonction des deux situations sociales, beaucoup de divergences ont émergé : la motivation, la disponibilité et la participation du milieu socio-familial dans le processus d'enseignement-apprentissage en général et en FLE en particulier, d'où la maîtrise par certains apprenants du FLE aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et l'incapacité des autres dans le même domaine.

Aussi, étant convaincus qu'il n'est pas aisé d'apprendre une langue étrangère, il nous a semblé nécessaire de nous demander comment en améliorer l'enseignement. Plus que

jamais une réflexion sur la DLE s'impose, puisqu'elle se conçoit à travers des hypothèses et des principes permettant à l'enseignant d'optimiser son acte enseignant, décrivant des moyens et des stratégies qui permettent à l'apprenant de réussir son apprentissage en FLE.

Nous tenterons de voir avec Lev Vygotski, comment les facteurs d'intégration de l'individu, dans ses rapports avec le milieu sont liés au développement du langage. Tout cela dans l'objectif de montrer que, ce qui distingue l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise et que le contexte de pratique sociale peut en encourager et optimiser le rendement.

Il reste que le moment de s'exprimer pour communiquer efficacement, un ciblage correct de la problématique à traiter, une recherche judicieuse des idées et une organisation claire et rigoureuse du propos ne sont pas suffisantes pour assurer la qualité d'une prestation orale ou écrite. Une expression maladroite ou inadaptée peut réduire notablement le résultat des efforts déployés par le concepteur ou même entraver la communication, comme l'avait fait remarquer Antoine Albalat dans son « Art d'écrire » (2000).

Yves Reuter affirme que l'écriture est devenue une pratique fondamentale, non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école quels que soient le niveau et la discipline, ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique. Ce constat suffirait peut-être à justifier la présence de cette recherche si l'on se fie à ses propos. Mais il se nourrit encore d'un second constat : celui des difficultés rencontrées par les élèves au lycée, dans son apprentissage et sa maîtrise.

C'est la mutation radicale de la société qui a rendu l'écriture socialement et scolairement indispensable, mettant au jour par voie de conséquence des difficultés tributaires de sa diversification et du niveau plus élevé de maîtrise exigé. Fonder une didactique de l'écriture sur des bases sérieuses signifie qu'il faut se rendre à l'évidence devant des difficultés réelles qu'il convient de préciser pour mieux construire des réponses qui soient adaptées. Les réponses ne sont cependant pas faciles à construire. En effet, Yves Reuter assure que le modèle scolaire traditionnel, fondé sur l'enseignement répétitif de la grammaire et de l'orthographe, sur des rédactions bimensuelles et sur la référence aux textes littéraires, a manifesté ses limites et fait ressentir la nécessité de transformations importantes. Mais il n'existe aucun modèle de rechange tout prêt. D'abord, parce que l'essor des recherches en pédagogie et en didactique a entraîné une méfiance devant toute pensée dogmatique. Ensuite, parce que la diversité des publics concernés oblige à penser la pluralité des problèmes et des solutions. Enfin, parce que les recherches en écriture sont en réalité fort récentes- elles se développent véritablement dans les dernières décennies, et appartiennent à des disciplines différentes (anthropologie, ethnologie, psychologie, sociologie, histoire, didactique...). Le modèle unique est devenu obsolète ; rien n'est venu, selon l'auteur, le remplacer si ce n'est une pléthore de tentatives partielles et une pluralité de référents théoriques. Ces quelques éléments d'analyse nous ont amenés à privilégier un autre objectif, celui de traiter la problématique en l'orientant vers le milieu socio-familial.

Ce constat, dirigé vers l'écriture, s'applique aussi à la formulation orale, car ça serait une erreur de croire que les facteurs conditionnant l'efficacité de la communication diffèrent radicalement en fonction de la modalité prise en compte. Ils sont pour partie identiques, même s'il existe des éléments spécifiques à chaque modalité.

En effet, quelle que soit la forme de transmission du message, chacun doit avoir à l'esprit les préoccupations suivantes : trouver les termes adéquats, construire correctement ses phrases, veiller à l'exactitude des formes grammaticales et avoir un style agréable.

Nombreuses ont été les publications linguistiques relatives à l'activité de l'oral, depuis 1977, avec Marielle Rispaïl et Colette Bizouard entre autres, qui ont permis l'accès à des thèmes et des données nouveaux, et leur diffusion a, à son tour, suscité de nouvelles questions, telle que celle concernant l'intérêt ou l'implication de l'oral socio-familial dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE.

Il est évident que la diffusion de tels travaux permet de mieux prendre en compte les spécificités de l'oral en éclairant la nature des interactions verbales et en proposant de nouveaux instruments d'analyse, dans ce lieu particulier qu'est « la famille » et visant à l'apprentissage du FLE.

Ces travaux déplacent en effet, les questionnements, en nous amenant à passer au rôle moteur des interactions verbales en FLE, dans un milieu socio-familial, dans un contexte algérien, notamment chez les apprenants de 3^{ème} A.S. au lycée Temmimi-M'Sila.

De la même façon, les approches sociologiques, comme celles de Bernard Lahire (2005) pour qui la réussite scolaire serait liée à la maîtrise d'une forme particulière d'oral, dit oral scriptural, en raison des traits communs avec l'écrit en termes d'explicitation, a conduit à considérer les relations entre oral et écrit non plus en termes de concurrence ou de conflit, mais en terme de complémentarité et de manière dynamique.

Pour venir à bout de cette recherche, nous l'avons répartie en quatre parties. Les trois premières ont pour objet d'en fixer le cadre théorique :

La première partie que nous avons intitulée « la réussite et l'échec scolaires entre évaluation et stratégies de l'enseignement-apprentissage du FLE » comporte trois chapitres.

Dans le premier chapitre, consacré à l'approche de la réussite et l'échec scolaires, seront vus les concepts du « bon » et du « mauvais » élève en première et deuxième sections, dans les troisième et quatrième sections seront abordées les notions de la réussite et de l'échec scolaire du double point de vue psychosocial et didactique, pour finir avec « la famille » que nous allons placer face à ces mêmes notions, dans la dernière section.

Dans le second chapitre, où nous allons soumettre le FLE au procédé de l'évaluation, vont se décliner d'abord les différentes formes d'évaluation, ensuite l'objet, la manière et les raisons de l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, pour aboutir à la notion de l'erreur, ce que l'enseignant cherche précisément dans ce procédé d'évaluation, qui sera considérée dans la dernière section de ce chapitre, en plaçant l'apprenant devant l'activité de « rédaction », comme lieu d'apprentissage de l'écriture.

Suite à cela, le troisième chapitre sera logiquement consacré aux stratégies d'enseignement-apprentissage du FLE, où se succéderont trois grandes sections, qui traiteront d'abord des stratégies d'enseignement, ensuite des stratégies d'apprentissage, pour arriver à la fin aux stratégies dont use l'école, pour favoriser l'engagement des parents dans le processus scolaire de leurs enfants.

Etant donnés les deux activités fondamentales de l'enseignement-apprentissage du FLE et vu que notre problématique porte particulièrement sur les répercussions de l'oral pratiqué en milieu socio-familial sur la qualité de l'écrit scolaire, « ce que l'écrit doit à l'oral en FLE » s'impose comme titre de la deuxième partie de notre cheminement de la pensée de la présente étude. Elle comporte également trois chapitres. D'une part, un premier chapitre prend en charge « l'écrit », à travers l'émergence des théories d'écriture en FLE, en montrant à quel point l'acte d'écrire n'est pas facile, puisqu'il y a toujours une intention de communiquer pas aisée dans son élaboration. Suite à quoi seront détaillées dans d'autres sections les caractéristiques fondamentales ainsi que l'organisation de l'écrit, avant de finir sur la typologie textuelle et l'intervention du pédagogue, à travers quelques solutions permettant la réussite dans le procédé d'écriture. D'autre part, un deuxième chapitre traite de « l'oral », comme domaine à explorer, sachant que la parole, à travers ses fonctions revêt une importance particulière pour construire la pensée et entrer dans le monde, grâce aux interactions sociales, vues comme source d'enrichissement du vocabulaire, de stimulation de l'imagination et d'organisation de la pensée de l'individu-apprenant. Dans le troisième chapitre sera identifié le rapport qui lie l'oral à l'écrit, dans une première section, nous verrons que l'oral croise toujours l'écrit en classe, ils sont considérés ainsi comme indispensables, complémentaires et inséparables, car certains didacticiens considèrent que le français oral et le français écrit s'acquièrent dans les pratiques langagières, à travers la fréquentation assidue par l'apprenant du français écrit.

La troisième partie, s'occupe de l'étude du milieu socio-familial et son rapport à la construction du savoir. Elle se compose elle-même de quatre chapitres, le premier portera sur le droit de l'homme à l'éducation, en référence à son milieu social qui dénonce sa manière d'être à l'école, avant que ne soient traitées les inégalités sociales face à l'école dans le deuxième chapitre, où il sera prouvé dans une première section que l'école sépare, puisqu'elle entretient un rapport très étroit avec la culture des milieux dits « aisés » défavorisant par conséquent les élèves issus des milieux populaires, dont les parents ne possèdent pas la capacité d'agir sur la scolarité de leurs enfants. Une fois le terrain déblayé dans les chapitres précédents, dans le troisième chapitre nous tenterons de montrer comment le milieu socio-familial peut optimiser les compétences des élèves, à travers son implication dans le processus scolaire, avant de clôturer cette partie théorique sur un quatrième chapitre, où vont se dérouler les théories de « l'inter et l'intra » de Lev Vygotski et celle « des deux codes » de Basil Bernstein pour illustrer notre point de vue sur l'apport du milieu socio-familial dans l'activité scolaire.

La quatrième et dernière partie de notre étude sera pratique, elle portera sur la description et l'analyse d'un double corpus oral et écrit, collecté auprès d'apprenants de

3^{ème} A.S du lycée Temmimi – M'Sila, durant l'année scolaire 2009-2010, dans l'objectif d'élucider la problématique proposée ci-dessus.

PREMIERE PARTIE

***LA REUSSITE ET L'ECHEC SCOLAIRES ENTRE
EVALUATION ET STRATEGIES DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE***

Chapitre I

LA REUSSITE ET L'ECHEC SCOLAIRES

Introduction

Socialement, un élève en échec scolaire est une personne qui n'aura potentiellement pas les moyens d'évoluer d'un milieu social à un autre ou plus généralement d'une culture à une autre. De ce fait, l'échec peut apparaître lié à une notion de déterminisme social. Dans le cas particulier de l'enseignement- apprentissage, « *l'échec scolaire désigne un retard dans la scolarité sous toutes ses formes (différentes matières et différentes activités et tâches concernant la même matière), il concerne davantage les enfants issus de milieux défavorisés* »¹. Il peut se manifester, en signes qui peuvent apparaître dès les premières années de la scolarité, en troubles tels que la dyslexie, les troubles de l'attention, de déficit cognitif lorsque ceux- ci ne sont pas correctement pris en charge par les responsables de l'enfant scolarisé.

Très déterminant, dans le processus enseignement- apprentissage, ce concept de retard scolaire a fait l'objet de nombreux débats et a fait couler beaucoup d'encre des plumes des chercheurs, toutes disciplines confondues, en l'occurrence didacticiens, sociologues et psychologues. Ce terme qui n'apparaît qu'aux alentours des années 60, est vu par Viviane Isambert-Jamati, « *non seulement comme un retard scolaire mais, tel un problème social, étant donné que le niveau d'étude atteint par les apprenants est devenu indispensable à la participation normale à la vie sociale, en particulier professionnelle* »².

Il peut s'appréhender de différentes manières, il devient urgent de poser clairement les tenants et les aboutissants. « *L'échec scolaire peut ainsi être lié à l'échec du système scolaire lui-même* »³, qui n'a pas pu fournir aux apprenants les moyens menant à la réussite de leur apprentissage. L'école peut faillir au rôle essentiel qui lui incombe. D'abord, à travers le repérage, la détection et la prévention des éventuelles spécificités des élèves, à discuter avec leurs parents, leurs enseignants et leurs médecins, notamment les pédopsychiatres. Ensuite, le rôle de l'enseignant serait d'aider et de comprendre, en sachant dissocier les tâches pour que les élèves qui se trouvent en difficultés puissent mieux s'y retrouver grâce à l'intervention intelligente, efficace et appropriée de l'enseignant. Enfin, grâce au procédé d'adaptation, qui favorise l'orientation pour le futur parcours scolaire et professionnel de l'enfant.

Aussi, il peut être « *lié aux conditions socio- économiques et culturelles apprenants. Très souvent, l'échec scolaire est inégalement réparti dans les classes sociales, beaucoup de constats ont montré que ce sont les enfants des milieux dits « défavorisés » qui rencontrent des difficultés dans leurs parcours scolaires et finissent sans diplômes, donc chômeurs* »⁴. De nombreuses études montrent que les enfants d'ouvriers non qualifiés qui manifesteraient un désintérêt vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants serait un facteur très important dans l'apparition des difficultés scolaires ; ces

¹- « L'échec scolaire », www.larousse.fr (consulté le 07 Août 2018)

² « L'échec scolaire : est – ce l'échec de l'élève ou de l'école ? Francis DANVERS », PRISME, 4 mars 2014, (lire en ligne, www.prisme-asso.org, consulté le 07 Août 2018)

³ Bernard Desclaux, B. Rayon, « L'échec scolaire. Histoire d'un problème public. », L'orientation scolaire et professionnelle, n° 30/27 mai2001, (lire en ligne, consulté le 07 Août 2018)

⁴ « Le retard scolaire à l'entrée en 6è : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés / Insee », sur www.insee.fr (consulté le 08 Août 2018)

derniers présentent deux fois plus de risques que les enfants de parents instruits ou cadres de quitter l'école sans qualification.

C'est ainsi que nous allons traiter dans ce premier chapitre quelques éléments qui nous ont semblé de nature à éclairer notre étude, en l'occurrence les notions de « bons » et de « mauvais » élèves, selon Deniger, et où seront caractérisés différents types d'enseignants et différents types d'élèves, en fonction de la situation scolaire subie ou maîtrisée. Tout cela, en référence à ce qui se joue dans les différents milieux sociaux-familiaux, qui nous renseignent sur la difficulté pour certains parents de se situer dans l'activité et le travail scolaires de leurs enfants. Aussi, seront évoqués, dans une approche psychosociale, notamment avec Lev Vygotski des interrogations concernant les styles éducatifs parentaux qui participent de la réussite ou de l'échec scolaires, où seront précisées également les causes de cet échec scolaire dans les milieux dits « défavorisés ». Enfin, seront abordés ces mêmes concepts d'une façon didactique, en détaillant des objectifs du système scolaire, fixés par l'institution, pour répondre, en partie aux besoins et particularités des différents élèves, pour qu'à la fin, nous arrivions à déterminer pourquoi certains apprenants souffrent en classe, et comment la famille dont l'intervention est parait-il, un élément déterminant dans ce processus, pour pallier aux insuffisances scolastiques et collaborer à la fin à la réussite, notamment lorsqu'il s'agit de matières qui n'ont pas de valeur chez certains parents. Au final, pourrions-nous montrer que c'est l'entourage immédiat de l'enfant qui décide, en grande partie, de sa réussite ou de son échec scolaires.

I- La réussite scolaire ou la notion de « bon élève »

La réussite scolaire serait selon Deniger (2004) « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève »⁵.

Nombreux sont les facteurs de la réussite scolaire, ils peuvent être de l'ordre du *cognitif* ; « dont les capacités cognitives et métacognitives, les relations professeur-élèves, le temps consacré à l'apprentissage ainsi que les stratégies suivies, puis la qualité de l'enseignement »⁶. Il peut s'agir également de l'institutionnel : les systèmes d'enseignement, les infrastructures ; le milieu scolaire ainsi que les origines sociales et géographiques. Aussi, « les facteurs psychologiques et de vie sont déterminants dans la réussite scolaire, ils se manifestent à travers les facteurs suivants : la motivation, la conviction et l'estime de soi, la combativité, la résistance au stress, les capacités d'adaptation et les relations sociales »⁷.

La vraie mission de l'école est de conduire toute une classe d'âge, à une qualification reconnue « l'important n'est pas que l'enseignant emploie telle ou telle méthode, mais que les élèves apprennent quelque chose. Dans cette tâche délicate, les enseignants doivent exploiter toutes les potentialités des élèves et valoriser toutes les formes d'intelligence et de compétences »⁸. L'école doit surtout être le

⁵ - Philippe Meirieu « **l'école et les parents** », Ed. Nord COMPO, Oct 2000, p. 196

⁶ - Odette Lescarlet et Myriam De Léonardis, « **séparation des sexes et compétences** », collection dirigée par Smain Laacher, Ed. Bibliothèque de l'éducation, 1996, p.217

⁷ - Fabrice Bak et Monique Tantôt « **maman, j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain** », Ed. L'Harmattan, 75005, Paris, 2012, p.p. 13-14.

⁸ - Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », Ed. Lecenturion, 1972, p.p.51-52

lieu de découverte de ses propres compétences, de ses forces et de ses faiblesses. Elle doit être le premier lieu d'insertion sociale.

1- Types d'élèves, types d'enseignants

De nombreuses classifications différentes des profils d'élèves existent dans le processus d'enseignement- apprentissage, « *Toute situation didactique proposée ou imposée à un groupe d'élèves- dit Philippe Perrenoud- est inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux* »⁹. Ainsi certains élèves démotivés donnent- ils l'impression qu'ils ne contrôlent pas leur situation scolaire mais qu'ils la subissent à travers leur attitude inactive face au travail scolaire, duquel ils sont déconnectés et auquel ils ne participent pas. Cette attitude de fuite se manifeste par un travail souvent bâclé, quand il est fait, témoignant d'une incapacité de se mettre au travail. D'autres, par contre, prennent leur scolarité au sérieux, en faisant régulièrement leurs devoirs, en préparant des fiches de révision, en demandant de l'aide, si besoin est, à leurs pairs, à leurs enseignants et aux adultes qui sont en mesure de le faire.

Selon les recherches de (Dunn, Olson et al 1995) « *lorsqu'un élève connaît des éléments sur ses capacités cognitives, il y a des effets positifs sur son attitude en classe, sur sa motivation et même plus tard sur son déroulement de carrière* »¹⁰. Par ailleurs, il est important de considérer les facteurs liés aux origines socio- culturelles des enfants et au climat familial, car ce dernier pourrait avoir un impact sur leur manière d'être disponible aux différents apprentissages. Il ne s'agit pas ajoute-t-il de proposer un type d'enseignement spécifique en fonction de leur origine sociale, mais d'avoir en tête qu'ils ont tous un milieu et des références différents. Leur « habitus », comme le nomme P. Bourdieu, est parfois très éloigné des savoir- être et des références valorisés par l'école.

Ceci étant, il devient fondamental que les enseignants soient en mesure de chercher derrière le profil de chaque élève des éléments leur permettant de comprendre les besoins des élèves et par conséquent leur dispenser des enseignements différenciés et adéquats.

Il faut admettre que chaque enseignant est lui- même issu d'un milieu différent de celui de ses collègues (même quand il s'agit de dispenser la même matière), a un caractère différent. L'un est centré davantage sur la matière, on le dit « transmissif », l'autre est centré à la fois sur la matière et sur les apprenants, celui- là serait « incitatif », un autre est centré davantage sur les apprenants et devient par conséquent « associatif » et un dernier « permissif » qui est très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière. Chacun de ces quatre styles peut se révéler efficace ou non selon les différents profils des élèves et en fonction des interventions spécifiques des enseignants. Au final, nous pouvons dire qu'il n'existe pas « un bon style » valable en toutes circonstances, mais un bon enseignant serait celui qui arrive à concrétiser les objectifs qu'il s'est fixé au départ, en fonction du degré de motivation et des capacités réelles de ses apprenants.

⁹- **Ibid.**, p.p. 14-18.

¹⁰- **Ibid.**, p. 71.

2- Pourquoi un enfant travaille- t-il ?

Quand il s'agit de la scolarité des enfants, il est difficile pour les parents de se situer du côté du « laisser faire seul » ou « l'assister ». Une chose est sûre est que l'enfant est l'acteur et les parents restent ceux qui l'assistent et le soutiennent dans son entreprise scolaire, quand ils en ont les moyens évidemment. « *La relation parents- enfants repose sur des objectifs concrets fixes dont la réussite scolaire dépend intimement (respecter les heures de travail à domicile, négocier et discuter des activités avec l'enfant, l'aider à effectuer ses exercices...* »¹¹. Il devient impératif que ses parents lui fournissent une atmosphère propice au travail, tout en se montrant attentif à sa scolarité et en restant disponible pour répondre dans la mesure du possible à ses interrogations. L'enfant doit, de son côté, comprendre qu'il travaille pour atteindre un objectif personnel. C'est aux parents qu'incombe le rôle de le motiver et de le responsabiliser, de l'aider à fournir les efforts nécessaires exigés par l'école, il est essentiel qu'ils soient cohérents entre ce qu'ils exigent de leur enfant et ce qu'ils lui donnent à voir, car bien accompagner son enfant dans sa scolarité, c'est d'abord être un modèle pour lui. Mais, est- ce le cas de tous les parents, autrement dit, tous les parents ont- ils ce statut qui leur offre la capacité de subvenir aux besoins de leurs enfants sur le plan pédagogique surtout, afin de les aider à faire leurs activités scolaires ?

3- Comment réussir son parcours scolaire en FLE ?

En ce qui concerne les modalités d'interaction et de collaboration avec d'autres partenaires dans le domaine de la scolarité des enfants, l'observation des pratiques éducatives des parents a toujours paru cruciale aux psychologues et aux sociologues : « *aux premiers à cause de l'impact de l'éducation sur la personnalité et les aptitudes de l'enfant, aux seconds du fait de son importance pour la reproduction sociale et culturelle* »¹².

Nombreuses sont les raisons qui donnent à cette question une actualité plus vive encore et justifient notre interrogation sur le thème de l'implication parentale dans le travail scolaire des enfants. La première raison tient aux bouleversements qui ont caractérisé les comportements familiaux depuis les années 70 ; avec toutes les révolutions notamment technologiques. Si la plupart des travaux sur l'éducation ont associé les styles éducatifs des parents aux caractéristiques structurelles de la famille – son milieu social, sa composition, etc. Ceux s'intéressant à relier ces styles à la dynamique des interactions familiales semblent timides. On a interprété l'éducation familiale par le passé des parents (leur origine sociale) ou par le futur de l'enfant (sa carrière entrevue ou souhaitée), mais trop rarement par le présent de la famille. En effet, comment les multiples changements sociaux marquent-ils le projet pédagogique des parents ? Comment se traduisent-ils dans les styles éducatifs ? C'est de cette question que nous est venue l'idée de comparer les pratiques éducatives de différents groupes familiaux.

¹¹- Michel Bernard et al. « **Sociologie de l'éducation dix ans de recherches, recueil de notes de synthèse publiées par la revue française de pédagogie** », Ed. L'Harmattan, 1990, collection éducation et formation. Textes réunis par Jean Hassenforder, p. 28.

¹²- Jean Kellerhals et al. « **Les stratégies éducatives des familles, Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré- adolescents** », Ed. Delachaux et Niestlé, 1991, p.p.9-24.

Ensuite, cette entreprise de recherche s'avère d'autant plus nécessaire que, les écarts entre l'oral et l'écrit des apprenants en FLE paraissent énormes, reflétant en cela les pratiques linguistiques dans leurs milieux sociaux successifs

En effet, diverses études anciennes comme récentes notamment avec Vygotski s'interrogent plus en terme qualitatif que quantitatif sur l'apport paternel dans l'éducation, de ce fait, il nous a paru essentiel de définir d'abord les styles éducatifs qui tiennent compte des rôles parentaux dans l'activité scolaire des enfants pour en examiner par la suite les lieux de leurs interventions et leurs déterminants.

Au final, ce n'est qu'après avoir traité successivement les questions « quoi ? », « qui ? », « où et quand ? », « pourquoi ? » que les chercheurs en viennent à celle du « comment faire ? ».

« Selon eux, pour bien enseigner et/ou apprendre une langue étrangère, le français en l'occurrence, il faut savoir ce qu'est la langue, à quoi elle sert, quels en sont les composants, comment elle fonctionne, il faut connaître les responsabilités, les motivations, les spécificités de l'enseignant et celles de l'apprenant, les modalités de leur interaction et de leur collaboration avec d'autres partenaires, avec le monde extérieur, il faut reconnaître les contraintes et les ressources qui engendrent la réussite ou l'échec scolaire et qui sont intimement liées aux circonstances dans lesquelles a lieu cet enseignement dont il faut aussi pouvoir fixer les objectifs, les finalités, les étapes »¹³.

II- L'échec scolaire ou la notion de « mauvais élève »

Le sentiment d'impuissance face au véritable échec d'un de ses élèves, met l'enseignant dans une souffrance et un désarroi sans frontières. Cette inquiétude ne doit pas pousser ce dernier à chercher des boucs-émissaires : ni les parents, ni les élèves ne peuvent être tenus pour responsables de cette situation. Oui, *« comment peut-on reprocher à des parents de ne pouvoir aider leurs enfants, dès lors que leur culture d'origine, leurs activités professionnelles ou leurs propres difficultés dans l'existence les rendent étrangers aux réalités quotidiennes de l'école ? Rien n'est plus dur et plus stigmatisant que l'expression « démission des parents »¹⁴.* De même, comment peut-on faire porter aux élèves la responsabilité d'échecs imputables au contexte social ?

La notion de l'échec scolaire dont les causes sont aussi complexes que multiples peut avoir plusieurs acceptions. Est considéré en échec scolaire un enfant ayant des difficultés à comprendre ses cours à l'école. Néanmoins, la véritable définition de l'échec scolaire correspond à la sortie du système scolaire sans diplôme ni qualification.

En effet, l'enfant peut souffrir de pathologies multiples telles que la dyslexie (trouble de la lecture), la dysorthographe (trouble de l'apprentissage de l'orthographe), la dyscalculie (échec dans l'apprentissage des notions élémentaires de calcul), la dysgraphie (trouble de l'écriture) ou encore la dysphasie (problème grave de l'expression et de la compréhension du langage parlé), dont seuls les professionnels spécialisés peuvent en détecter les effets sur son parcours scolaire et intervenir.

¹³- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.** p.p.9-26.

¹⁴-Odette Lescarlet et Myriam De Léonardis, « **séparation des sexes et compétences** », **Op. Cit.** p217.

Ces aspects pourraient être déterminants pour nous, dans le sens où ils pourraient nous renseigner sur l'origine des difficultés rencontrées par l'apprenant, à la suite de l'apprentissage du FLE, notamment en ce qui concerne les expressions orale et écrite.

1- Concept de l'échec scolaire

L'échec scolaire peut désigner un retard dans la scolarité, il concerne les enfants issus de milieux dits « défavorisés ». Inégalement réparti dans les classes sociales, ces enfants rencontrent plus de difficultés dans leur scolarité. Ils décrochent de la scolarité, redoublent des classes et quittent le plus souvent l'école sans diplôme. Cette notion d'échec scolaire se situe au croisement de plusieurs disciplines (la sociologie, la psychologie, la pédagogie, etc.) « L'élève qui échoue serait selon V. Isambert-Jamati, celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoirs- faire que l'institution prévoyait qu'il acquière conformément aux programmes »¹⁵.

En tentant d'expliquer les raisons de cette inégalité de répartition de l'échec dans différents milieux, où les différences d'attitudes ou de comportements des parents pourraient être significatifs, une première interprétation de Kohn (1959), fait appel au système de valeurs prévalant dans le milieu de travail des parents, valeurs qu'ils transmettent à leurs enfants soit directement à travers leurs interactions verbales, soit indirectement, par le biais de leurs méthodes pédagogiques préférées. Selon son analyse, les parents de statut social élevé, dont la profession implique la prise d'initiative, la manipulation de signes et de symboles et dont la promotion dépend d'actions personnelles, tendent à valoriser et à encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants les poussant par conséquent à la réussite dans tout ce qu'ils entreprennent, notamment la scolarité. Par contre, les parents de milieu ouvrier, qui sont soumis à une surveillance directe dans l'exécution de tâches répétitives et routinières, dont le travail suppose la manipulation de choses et dont la promotion dépend de conditions collectives, tendent à valoriser et exiger de leur enfant ordre et obéissance, d'où parfois l'échec face aux activités devant lesquelles, il se trouve seul et démuné. C'est dire que les valeurs des parents, reflet en quelque sorte de leurs conditions de travail, se traduisent quasi-automatiquement dans leurs attitudes et comportements éducatifs et par conséquent sur les parcours scolaires des enfants.

2- Echec scolaire : avenir « sombre »

Tous les enfants disposent de multiples aptitudes nécessaires à l'apprentissage : élan à l'interaction, organisation structurée, attention sensorielle visuelle et auditive... Mais tous les enfants n'ont pas le même rythme et n'évoluent pas dans les mêmes conditions, ils se développeraient en fonction de leur capacités- compétences ainsi que de leurs environnements. Tous ces éléments pourraient être d'une façon ou d'une autre déterminants dans les causes-conséquences de l'échec scolaire.

L'école qui est un lieu important qui doit permettre d'apprendre un ensemble de valeurs de vie en collectivité, de construction d'une image positive de soi, dans le sens d'une confiance en soi qui aide à se dépasser et à réussir, pourrait devenir

¹⁵- **Ibid.**, p.p.217-218

« dans le cas d'un échec scolaire un lieu de malaise, de culpabilité et de doute, ce qui engendre chez l'enfant aussi bien que chez ses parents, inquiétude, passivité, instabilité et parfois même des troubles du comportement, qui se traduisent en général par une image négative de soi, une perte de l'estime de soi, une baisse de confiance en soi, une incapacité d'affronter autrui . L'enfant, dans ce cas n'a plus envie de se trouver avec ses pairs, il évite tout contact social lui rappelant son échec, il fuit l'école, ce qui le met devant un avenir sombre »¹⁶.

On associe ainsi, automatiquement l'échec scolaire au chômage. Conséquence logique, toutes les situations d'échec scolaire dont l'origine pourrait être multifactorielle sont souvent considérées comme source de tous les maux.

3- Causes de l'échec scolaire dans les milieux défavorisés

Les connaissances élaborées en situation peuvent être étroitement dépendantes du contexte ou le milieu duquel elles ont surgi. La prise en compte de cette dépendance constitue un enjeu didactique important, puisqu'il est nécessaire de décontextualiser ces connaissances, afin qu'elles puissent se constituer en savoirs mobilisables en d'autres situations. En effet, « La plupart des didacticiens défendent l'idée selon laquelle le milieu n'est pas une donnée stable de la situation, mais qu'au contraire, le milieu se transforme au cours de la situation »¹⁷. La notion de « milieu » est donc pensée en relation avec les situations, en ce qu'elles facilitent ou entravent la construction des savoirs, dans l'espace « clos » de la classe. En revanche, elles ne sont que peu mises en relation avec le milieu des élèves, envisagés dans une perspective sociologique.

Les causes de l'échec scolaire sont multiples pouvant avoir des origines très diverses et font l'objet de nombreux débats, elles peuvent être de l'ordre du pathologique, en passant par l'économique pour aboutir au social. De ce fait, on pourrait penser que l'échec peut apparaître lié à une notion de déterminisme social, où le milieu social peut faire sens différemment selon les univers socio-culturels dont sont issus les élèves. L'étude de ces relations pourrait donc constituer une entrée intéressante pour analyser les disparités dans les performances des élèves.

III- Approche psycho-sociale de la réussite et l'échec scolaires

L'écolier brillant et motivé rencontre souvent des obstacles économiques et sociaux qui l'empêchent de poursuivre ses études. « Les statistiques sociologiques reconnaissent que les chances de poursuivre des études dépendraient souvent davantage de l'appartenance sociale que du talent »¹⁸.

A qui la faute et que faire si les enfants des uns réussissent moins bien à l'école que les enfants de d'autres ? Il faut considérer la question des déterminants sociologiques et des implications sociales de l'inégalité d'accès aux études.

¹⁶- Louise Dabène et Jacqueline Billiez « **Lidil, autour du multilinguisme, revue de linguistique et de DLE** », n° 6, Ed. PUG, juin 1992, p.103.

¹⁷- Yves Reuter et al. , « **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** », Ed. De Boeck, Mars 2007 p.172.

¹⁸- Jean Kellerhals et al. « **Les stratégies éducatives des familles, Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré- adolescents** », Op. Cit. p.p.60-62.

Nous considérons un certain nombre de travaux sociologiques, qui nous paraissent de nature à éclairer ce problème ; spécifiquement celui des inégalités devant la réussite à l'école.

Etant donné que l'un des caractères de cette étude est socio- psychologique, il nous semble que nous n'avons pas à proposer ici, une définition originale de la réussite et de l'échec scolaires, ni à prendre parti entre les différentes conceptions de la réussite qu'on peut rencontrer en pédagogie. Afin de délimiter notre sujet, nous devons cependant en fixer au moins des bornes sémantiques. Quelque soit donc la façon, dont on établit ou mesure la réussite et l'échec scolaires, il nous semble que ces notions ne signifient rien indépendamment d'une institution scolaire donnée et en dehors d'un niveau donné du cursus, c'est la raison pour laquelle notre étude trouve ses amorces au niveau d'une classe de 3^{ème} A.S au lycée Temmimi, M'Sila (promotion 2009- 2010).

1- Le milieu socio-familial facteur déterminant de la réussite scolaire

Par un bref maillage théorique resserré autour de la dynamique complexe de l'investissement scolaire, la question du déterminisme familial sur les résultats scolaires : échec ou réussite, se trouve posée, il devient par conséquent important d'analyser la part jouée par la famille et de repérer comment certaines pratiques éducatives favorisent plus que d'autres l'élaboration personnelle de l'adolescent sur le plan scolaire. Faisons désormais parler certains aspects issus de notre recherche du terrain ; dans le cadre d'une recherche concernant la réussite scolaire en FLE, dans les milieux socio- culturels (favorisé/ défavorisé), nous avons collecté deux corpus l'un oral et l'autre écrit, ce qui nous va nous permettre, selon les phases de l'étude, de les placer, tour à tour en position de description d'abord puis d'analyse. Nous sommes partis en effet, de l'hypothèse selon laquelle « *l'interaction entre les pratiques éducatives familiales et la réussite ou l'échec scolaires développe chez l'apprenant des compétences d'orateur-scripteur d'un certain niveau scolaire acceptable* »¹⁹.

2- Sélection scolaire et disparités sociales

Au tournant des années 1960, l'école apparaissait aux sociologues comme un observatoire important, compte tenu de l'augmentation du niveau de vie de la population, c'est ainsi que Bianka Zazzo montre qu' « *indépendamment mêmes des inégalités qu'on peut observer dans les niveaux de développement cognitif, l'adaptation aux cours dans les écoles semble plus difficile pour les enfants issus de milieux populaires que pour ceux issus de milieux favorisés* »²⁰. L'idée était qu'il faudrait se servir de l'augmentation de la croissance économique pour réduire les inégalités sociales. On appliquait à l'école le principe selon lequel la réussite scolaire résultait uniquement du travail scolaire fourni par l'individu. On excluait donc son origine sociale comme étant un facteur de son échec ou de sa réussite, considérant que l'école était une chance pour tous d'accéder à une position sociale plus prestigieuse que celle de ses parents. Or, deux années plus tard est conduite une enquête de l'INED qui vise à examiner le lien entre origine sociale et échec ou réussite scolaire. Ce sont ces résultats qui montreront qu' « *il y a une forte*

¹⁹- **Ibid.** p.64.

²⁰- **Ibid.** p.p. 61-62.

corrélation entre les deux notions qui sont à la base de la sociologie scolaire et de l'éducation »²¹. En effet Bourdieu et Boudon (1999), sociologues de référence dans ce domaine, ont montré qu'il est faux de penser à l'école comme lieu de toutes les possibilités de changements sociaux. Le premier avance que l'école reproduit et légitime les inégalités sociales de départ, par le biais de la transmission d'un certain capital culturel propre à un certain milieu, le second défend la thèse selon laquelle les inégalités scolaires sont le résultat de stratégies familiales différentes. Ainsi pour les deux chercheurs, l'origine de la réussite ou de l'échec scolaires réside dans le milieu familial ; première instance de socialisation. A l'intérieur des familles, se transmet, selon eux, un héritage culturel partagé par les membres de la communauté à laquelle appartient l'élève. Lors de sa socialisation, l'individu adopte alors l'habitus de sa classe sociale, qui lui est transmis par sa famille, contrairement à la culture attendue et transmise par l'école qui correspond à une culture savante, qui n'est pas à la portée de tous. Cette culture, renvoie à celle des milieux aisés ou favorisés. Si l'école a pour but de traiter tous les élèves de la même manière, elle les a séparés, en oubliant de prendre en compte les inégalités de départ. De ce fait, si les enfants des milieux dits « favorisés » vont se retrouver dans les attentes de l'école, ceux des milieux dits « défavorisés » seront recalés.

IV- Approche didactique de la réussite et l'échec scolaires

1- Objectifs du système scolaire

Scholé, dont nous avons fait le mot école, veut d'abord désigner en grec, le lieu où il est loisible à des jeunes gens de se former en fréquentant des maîtres. Le but de l'école n'est-il pas que les élèves soient capables de reconnaître devant un examinateur, qu'ils savent peu et qu'ils ignorent beaucoup ? Mais qu'ils soient en mesure de montrer que le peu qu'ils savent, ils le savent bien. Ceci dit, « l'important n'est pas que l'enseignant emploie telle ou telle méthode, mais que les élèves apprennent quelque chose » à l'école.

« Emile Durkheim s'est intéressé à l'école dans un contexte politique où l'éducation est une des principales préoccupations de l'état. En effet théoriquement, l'école a pour objectif d'assurer la réussite sociale de l'individu, en évitant les différences qui ne donnent pas aux individus la même égalité de chance pour réussir »²². Mais, en pratique, cette école ne favorise-t-elle pas les inégalités scolaires, par conséquent sociales ?

Pour Albert Jacquard « hors de la réussite scolaire, point de salut ! »²³. Beaucoup de parents attendent de l'école qu'elle fasse de leurs enfants des « gagnants ». Il faut alors assumer cette évidence : si leurs enfants gagnent, beaucoup d'autres vont perdre. « La structure du système éducatif est nécessairement le reflet d'un projet de société »²⁴.

L'école est un lieu important qui doit permettre d'apprendre un ensemble de valeurs de vie en collectivité, de respect mutuel et réciproque, de construction d'une image positive de soi, dans le sens d'une confiance en soi qui aide à se dépasser et à réussir. L'école doit surtout être le lieu de découverte de ses propres compétences, de ses forces et de ses

²¹-www.étudier.com, lire en ligne, publié le 26 Mars 2012, consulté le 01 Sept 2018.

²²-www.étudier.com, publié le 17 Avril 2017, lire en ligne, consulté le 01 Sept 2018.

²³- Fabrice Bak et Monique Tantôt « **maman, j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain** », **Op. Cit.** p.p.14-15.

²⁴- Philippe Meirieu, « **l'école et les parents** », **Op. Cit.** p.p.232-237.

faiblesses. « Elle doit être le premier lieu d'insertion sociale. Or trop souvent, elle devient le premier lieu d'exclusion sociale »²⁵. On veut lutter contre cet échec scolaire qui mine notre société, mais pourquoi cela ne fonctionne-t-il pas ? Quels sont les éléments qui génèrent tant de différences entre les élèves d'une même classe, pris en charge par le même enseignant, surtout lorsqu'il s'agit du FLE ?

Pour le comprendre nous proposons de dresser un descriptif des différents éléments générant une distinction entre apprenants. Nous pensons que c'est déjà, en parvenant à comprendre l'attitude de certains parents vis-à-vis de l'apprentissage du FLE et les pratiques éducatives qu'ils mettent en œuvre dans le suivi de leurs enfants que, nous pourrions lancer des pistes de réflexions sur la manière de traiter la problématique ou d'élucider le problème posé à l'étude

Notre objectif n'est pas de présenter un gigantesque historique de ce qu'était l'école, sa mission initiale, et ce qu'elle est devenue aujourd'hui. Mais plutôt de partir des problèmes rencontrés dans ce système par certains apprenants vivants dans certaines conditions socio-familiales, pour en cerner les incompréhensions et les contradictions, mais surtout pour pouvoir les dépasser dans le cadre d'un constat constructif, « permettant à tous, tant parents qu'enseignants de se recentrer sur ce, pourquoi ce système scolaire a été créé : aider les parents à faire grandir leurs enfants et à développer leurs compétences »²⁶.

Certes, n'importe quel système éducatif présente de multiples problèmes, qu'il serait intéressant d'essayer de comprendre. Non pas d'en saisir les mécanismes intrinsèques, nous tenterons de pointer un certain nombre d'éléments que l'on peut considérer comme fondamentaux de ce système car arriver à pointer ces éléments c'est déjà parvenir à régler à moitié le problème.

2- Les besoins et particularités de l'élève c'est l'affaire des enseignants

Les difficultés rencontrées par les apprenants dans leur processus scolaire sont multifactorielles, elles peuvent aussi tenir à l'enseignant et à l'institution scolaire.

« Il est vrai que le seul fait qu'une aide extérieure soit nécessaire pour un nombre relativement élevé d'élèves, dénonce l'insuffisance de l'école »²⁷. Ainsi se trouve posé un problème social : tous les parents sont-ils à même de donner l'aide indispensable à leurs enfants, ou de supporter la charge cognitive des leçons ? « Si la réussite scolaire de l'enfant dépend ne serait-ce que dans quelques cas, et dans une certaine mesure, de l'aide qu'il peut trouver hors de l'école, il y a là une anomalie flagrante »²⁸. Il faudrait que ce soit l'école qui consacre des heures à faire travailler les élèves, qui selon une formule célèbre, leur « apprenne à apprendre ». Mais tous les enseignants sont-ils capables d'établir avec les élèves une vraie relation d'aide ? Il faut bien l'avouer, si les enseignants sont, tant bien que mal, formés à enseigner, ils ne sont pas formés à aider.

²⁵ - Fabrice Bak et Monique Tantôt « **maman, j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain** », Op. Cit. p.11.

²⁶ - Fabrice Bak et Monique Tantôt « **maman, j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain** », Op. Cit. p.11.

²⁷ - Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », Op. Cit. p.p.61-67.

²⁸ - Thierry Malbert, « **l'éducation familiale? Quels nouveaux défis ? Parents, enfants et école** », Ed. Karthala, 2014, p.p.39-42.

Certes beaucoup sont capables de pallier cette insuffisance de leur formation par intuition, par expérience pédagogique fondée sur une observation attentive et compréhensive de l'enfant. Mais si, comme il peut paraître normal, la relation d'aide venait un jour à être considérée comme faisant partie intégrante de la relation pédagogique, alors il faudrait bien remettre en question le rôle et la formation traditionnelle des enseignants.

3- Souffrance de l'enfant à l'école

L'école sortirait l'enfant de la dimension du plaisir pour le placer dans celle de la contrainte, elle le sortirait de la dimension du jeu pour le placer dans la dimension de l'apprentissage. Or cet enfant n'a pas à aimer ou non l'école, il doit y aller pour apprendre et développer ses connaissances et sa pensée.

Toutefois, depuis quelques années, une phrase si simple, renvoie à *une réalité bien plus profonde qui est celle de la souffrance qu'un enfant peut ressentir dans le système pédagogique* : « *maman, je n'aime pas l'école* ». Cette phrase qui pouvait se traduire antérieurement par « *je préfère faire ce que je veux* », se traduit aujourd'hui bien souvent par « *je n'arrive pas à réussir à faire ce qu'on me demande* »²⁹. Dans ce contexte, les parents et les enseignants sont dans le désarroi et ne savent plus comment amener l'enfant à aller à l'école et à aimer cet univers dans lequel il va passer de nombreuses années.

Beaucoup de choses ont déjà été écrites et dites sur notre école. Force est de constater que depuis un certain nombre d'années, ce qui est dit et écrit n'est que le constat d'un ensemble de difficultés et d'échecs successifs. Ceci à tel point qu'aujourd'hui, il est devenu naturel de critiquer le corps enseignant et de dénigrer le système pédagogique. Nous attaquons ainsi, ce qui est le fondement même de notre société, ce système qui va permettre à nos enfants de grandir et de devenir des adultes responsables et réfléchis, pour construire le monde de demain.

Les attaques récurrentes du système scolaire ne sont-elles pas à interpréter comme une manifestation d'une angoisse de plus en plus marquée chez les parents pour le devenir de leur enfant, pour son insertion sociale future, du moment que l'échec scolaire équivaut à l'échec social futur.

Certes, ce système présente de multiples problèmes, plutôt que de l'attaquer, de le dénigrer, il serait intéressant d'essayer de le comprendre. Non pas d'en saisir les mécanismes intrinsèques, nous tenterons de pointer un certain nombre d'éléments que l'on peut considérer comme fondamentaux de ce système. Pointer ces éléments c'est aussi décrire comment ils fonctionnent, comment ils peuvent aussi poser problèmes, mais surtout tenter de comprendre ce qui crée de nos jours beaucoup trop de soucis.

4- The need of achievement ou le besoin d'accomplissement scolaire

La position sociale ; la trajectoire sociale parcourue par les individus ou par certains groupes joue un rôle très important dans la genèse des aspirations, représentations et anticipations en matière d'éducation et de mobilité, comme le soulignent Reisman, Gross et

²⁹- Fabrice Bak et Monique Tantôt « **maman, j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain** », Op. Cit. p.12.

Gursslin ; éléments qu'on peut rapprocher de la théorie de Bourdieu et Passeron sur les « *éthos de classe* »³⁰.

C'est l'étude des processus d'interaction qui se déroulent quotidiennement dans le cadre de la vie familiale, la description du « climat familial » et des pratiques éducatives parentales qui pourraient ou devraient nous éclairer sur le phénomène des inégalités de réussite scolaire de façon plus directe et plus concrète. Nous nous efforçons de pénétrer dans l'intimité de ce que Zazzo (1960) appelle « le micro- milieu familial », pour tenter de trouver ou repérer les « variables, très difficiles à saisir du processus » dont les sciences du comportement ont besoin pour accéder à une véritable explication causale du phénomène des inégalités sociales et par conséquent scolaires.

Boltanski (1969) souligne que les caractéristiques de « climat », de « style de vie », de style interactionnel et éducationnel du milieu familial ne sont pas, indépendants du statut socio- économique et de la position de la famille dans la structure sociale. Mais, on sait aussi que les familles qui appartiennent à la même classe sociale peuvent se révéler très différentes les unes des autres du point de vue des habitudes de vie et du climat éducationnel.

Il existe une vision concernant les effets des relations éducatives parents- enfants sur le développement cognitif, le besoin d'accomplissement ainsi que la réussite scolaire proprement dite. Sur

« le syndrome de réussite « besoin d'accomplissement (need for achievement) Rosen (1956) distingue qu'il se manifeste en se traduisant à travers l'effort dans un contexte compétitif et relevant d'une étude psychologique de la personnalité et l'orientation vers les valeurs de réussite, mesurable à travers des questionnaires renvoyant au contexte culturel de parents à la fois « exigeants », « impliqués » dans les activités de leurs enfants et les poussant à l'autonomie, une atmosphère générale engendrant la réussite scolaire »³¹.

V- La famille face à la réussite et l'échec scolaires

1- Liens concrets entre la famille et le processus scolaire

L'aide apportée ou non par les parents aux enfants concernant les travaux scolaires, traduit une déficience et pose un sérieux problème quand à la réussite ou l'échec scolaire. Ceci nous ramène à préciser cette notion d' « aide », à examiner les formes qu'elle peut prendre et à tenter d'en définir, en quelque sorte la pédagogie.

Ce mot « aide » évoque l'idée de collaboration ou d'intervention dans le travail d'autrui. Au sens le plus courant, « aider », signifie prendre part d'une tâche qu'un individu ne peut mener à terme avec ses seuls moyens³².

Mais dès qu'il s'agit du travail scolaire, on s'aperçoit des insuffisances et des dangers d'une telle définition. Etant donné que le travail scolaire n'est pas un travail comme les autres, c'est le résultat final, concret, qui compte. Tandis que *s'il s'agit d'un exercice scolaire, ce qui importe c'est qu'en le résolvant, l'enfant exerce certaines aptitudes en utilisant certaines connaissances, en*

³⁰- Michel Bernard et al. « **Sociologie de l'éducation dix ans de recherches, recueil de notes de synthèse publiées par la revue française de pédagogie** », Op. Cit. p.p.84-86.

³¹- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », Op. Cit. p.p.69-70.

³²- Thierry Malbert, « **l'éducation familiale? Quels nouveaux défis ? Parents, enfants et école** », Op. Cit. p.p.40-44.

mettant en jeu certains raisonnements, en utilisant habilement ses possibilités, qu'il améliore ainsi en savoir-faire³³. Le travail quotidien de l'écolier est un exercice, un entraînement, il ne profite qu'à celui qui le fait. Toute tâche scolaire devrait être un moyen de progrès, certains parents qui s'intéressent plus au travail fait qu'au travail se faisant sont tentés par une intervention directe dans le travail scolaire de leurs enfants, en s'investissant auprès de ces derniers, à superviser et à encadrer les travaux scolaires à la maison.

2- La réussite scolaire dépend aussi de l'intervention des parents

Il paraît naturel de dire que « deux milieux, la famille et l'école se partagent la responsabilité de l'éducation de l'enfant, cette tâche pourrait s'étendre à tout le village auquel appartient l'enfant »³⁴.

Cependant, pendant longtemps ces deux milieux se sont à peu près ignorés, ou du moins n'ont entretenu que des rapports lointains et irréguliers : l'école se bornant à informer les parents des résultats obtenus et de la « conduite », les parents se contentant d'excuser les absences, de signer le carnet de notes, ou encore de louer ou de punir si l'école les y invitait, en louant ou en punissant, elle-même de son côté. Les responsabilités de chaque milieu apparaissaient alors comme bien définies : à l'école d'instruire, aux parents d'élever et d'éduquer.

Depuis plusieurs dizaines d'années, diverses mesures scolaires ont essayé d'abattre cette cloison étanche (il faut signaler que depuis bien longtemps des initiatives particulières l'avaient déjà ébranlée). « Fort heureusement, les parents et les enseignants ont, maintenant, officiellement des possibilités de se rencontrer et de s'entretenir. De ces rencontres surgit souvent la constatation que la réussite scolaire d'un enfant, la qualité de son travail ne dépendent pas que de lui-même et de ses enseignants, mais aussi des parents »³⁵.

3- Comment réussir dans une matière qui n'aurait pas de valeur pour les parents ?

Les études de l'enfant sont indéniablement tributaires des aptitudes de l'enfant lui-même, mais aussi, hélas des ressources de la famille. Il faut reconnaître toutefois que moins de parents hésitent aujourd'hui à engager leurs enfants dans une longue scolarité. « Mais on trouve encore chez certains, une sorte de défiance, d'hostilité à l'égard de certaines options ou de certaines matières : tel parent ne voit pas d'un bon œil son enfant aller dans une classe littéraire « sans débouchés selon lui », tel autre se méfie des options scientifiques « trop difficiles », un autre ne veut pas entendre parler des langues étrangères »³⁶.

En nous interrogeant sur les causes de ces répugnances et de leurs conséquences sur le parcours scolaire de l'élève, nous nous apercevons que l'enfant lui-même, se laisse souvent persuader par ses parents et se range à leur avis, surtout si ceux-ci répètent sans cesse que dans telle branche ou avec telle matière « pas facile », il sera « surmené » et n'arrivera à rien. Comment désirer alors la réussite dans une branche ou dans une matière dont on sent qu'elle n'a que peu de valeur pour l'entourage familial ? Beaucoup d'élèves

³³- Mireille Blanc- Ravotto, « **l'expression orale et l'expression écrite en français** », Ed. Ellipses, Paris, 2005, p.p.11-13.

³⁴- Hillary Rodham Clinton « **Il faut tout un village pour élever un enfant** », traduit de l'américain par Martine Leyris et Nathalie Zimmermann, Ed. Casbah, 1997, p.p.127-144.

³⁵- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.** p.9.

³⁶-Martine Kherroubi, « **des parents dans l'école** », Fondation de France, Ed. Erès, 2008, p.p.13-15.

n'obtiennent pas de bonnes notes, dans telle ou telle matière, pour la seule raison que celles-ci n'intéressent pas les parents. Ainsi l'échec de l'élève dans cette matière serait fortement lié à l'hostilité des parents pour cette matière.

4- Est- ce l'entourage qui décide de la réussite ou de l'échec scolaires ?

Plusieurs travaux anglo-saxons, montrent que l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et leur revenu, exercent une influence décisive d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre. Dans une étude classique, « *Kohn a montré que les mères de milieux bourgeois valorisent davantage la maîtrise de soi (self-control ou contrôle interne) chez leurs enfants, qu'elles insistent sur la prise en considération d'autrui et considèrent la curiosité d'esprit comme une qualité essentielle. Dans les classes populaires en revanche, les mères insistent beaucoup plus sur l'ordre, la propreté et sur une présentation convenable que sur les qualités faisant référence à l'autonomie et l'imagination* »³⁷.

Par la suite, de nombreux chercheurs ont confirmé l'existence de cette relation et complété les travaux précédents en montrant que les parents du bas de la hiérarchie sociale accordent plus de poids à l'obéissance, au respect, à la faculté d'éviter les problèmes, à la respectabilité, tandis que les parents des classes moyennes valorisent davantage l'indépendance, la créativité et l'ambition (Bronfenfrenner,1958 ; Hess, 1970 ; Gecas,1979).

En tentant d'expliquer les raisons de ces différences d'attitude ou de comportement des parents les chercheurs ont éprouvé le besoin de faire intervenir des variables proprement familiales dans l'explication de cette relation. C'est le cas de Bernstein (1985/1990), qui fait appel à la régulation du groupe familial comme variable intermédiaire dans l'explication des pratiques éducatives, où la parole ; forme de communication par excellence est gérée selon un code linguistique élaboré chez les membres des classes sociales favorisées. L'intérêt de sa théorie renvoie d'une part au genre de communication qui prévaut dans la famille et d'autre part à la structuration des rôles familiaux envers le devenir des enfants.

³⁷- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.** p.53.

Conclusion

Face à l'hétérogénéité des profils du public scolarisé, nous sommes parvenus au terme de ce premier chapitre à l'idée que la réussite scolaire n'est pas sans rapport avec le profil « bon » ou « mauvais » de l'élève, qui est lui-même tributaire de plusieurs facteurs. D'une part, les enseignants qui sont appelés à connaître les différents profils des apprenants pour en déterminer les besoins spécifiques et leur dispenser par conséquent des enseignements différenciés et adéquats. D'autre part, les parents ont une part importante dans la réussite- échec scolaires de leurs enfants. Cela reste dû aux pratiques familiales dont ils usent pour agir sur le travail scolaire de ces derniers, en les motivant, et en les aidant à fournir les efforts exigés par l'école, en leur servant de modèle de persévérance et d'accomplissement sur les deux plans aussi bien scolaire que professionnel. Etant donné qu'à l'intérieur des familles, se transmet un héritage culturel, souvent partagé par les membres de la communauté à laquelle appartient l'élève. Celui-ci adopte alors l'habitus de sa classe sociale, qui n'est pas sans conséquence, sur sa manière de concevoir sa réussite scolaire

L'absence d'aide du milieu familial serait, dans bien des cas, à l'origine de la souffrance scolaire de certains élèves qui n'arrivent pas à se positionner au même niveau que leurs camarades de classe, qui se trouvent, par conséquent, déclassés par rapport à ceux- là.

Nous concevons avec Emile Durkheim (in Revue française de pédagogie, n 158, 2007) dans son rapport qui traite de l'école dans un contexte politique que cette école, avec les objectifs qu'elle s'est assignée et qui sont souvent plutôt proches de la culture des milieux dits « favorisés », n'a pas donné les mêmes chances de réussite à tous les apprenants, oubliant de considérer le facteur social et son rôle prépondérant dans la réussite- échec scolaires, notamment en ce qui concerne l'enseignement- apprentissage du FLE. C'est ce que nous tenterons de démontrer, en le soumettant au procédé de l'évaluation, dans le chapitre qui va suivre.

Deuxième chapitre

LE FLE SOUMIS AU PROCEDE DE L'EVALUATION

Introduction

Le but principal de l'évaluation est avant tout informatif de tous les éléments concernés par la scolarité de l'enfant, notamment les enseignants en premier lieu, puis les élèves et leurs parents ensuite l'administration, de la direction que doit prendre le processus de l'enseignement- apprentissage, « *L'évaluation en milieu scolaire est une démarche pédagogique qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage ou le développement de l'élève, à analyser ou à interpréter ces renseignements, en vue de porter un jugement sur la situation de l'élève pour à la fin prendre une décision quant à son cheminement scolaire ultérieur* »³⁸. Ce qui permettra à l'enseignant de recourir à des stratégies telles que l'observation, suite à laquelle, il sera en mesure de recueillir des données grâce auxquelles il pourra porter un jugement professionnel fondé sur les performances de son élève. C'est pour lui l'occasion de repenser ses pratiques pédagogiques afin d'en améliorer le rendement.

« Pour aider les enseignants à planifier l'évaluation des travaux scolaires des élèves, de telle façon à guider efficacement le processus enseignement- apprentissage, la tutelle impose les principes de base suivants »³⁹:

- *L'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Il faut la prendre en considération tout au long de la démarche de planification de l'enseignement,*
- *Puisqu'elle est intimement liée aux objectifs du programme d'études, l'évaluation doit faire l'objet d'une planification rigoureuse,*
- *Elle doit aider les enseignants à pourvoir aux besoins individuels des élèves pour permettre l'appréciation de toute la gamme de capacités, d'intérêts et de styles d'apprentissage,*
- *L'enseignant doit indiquer à l'avance à ses apprenants, la manière dont ils seront évalués au cours de l'année scolaire,*
- *Les activités, les situations de communication utilisées à des fins d'évaluation, ainsi que les méthodes d'évaluation doivent être justes et impartiales,*
- *L'évaluation doit aider l'apprenant à participer activement à son apprentissage en lui fournissant une rétroaction positive et constructive ».*

Contrairement à l'évaluation sommative qui se fait surtout en référence aux objectifs généraux du programme à la fin de chaque trimestre et à la fin de l'année et qui a une visée classificatrice des élèves, l'évaluation formative, dans le choix de ses objectifs spécifiques, appelle l'enseignant à prendre en considération les besoins individuels de chaque apprenant, étant donné que tous les élèves ne sont pas égaux devant l'apprentissage. N'étant pas compétitive, elle vise à promouvoir et à mesurer les progrès de l'individu par rapport à lui-même et non à comparer les performances de celui-ci à une norme ou à ses pairs.

En tant que procédé constructeur de base de l'enseignement- apprentissage, l'évaluation doit être planifiée en fonction de ses buts. Elle revêt trois aspects principaux : en premier lieu, l'évaluation au service de l'apprentissage, elle éclaire les enseignants sur ce que les apprenants comprennent et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement tout en fournissant aux apprenants une rétroaction efficace et utile, ensuite l'évaluation en tant qu'apprentissage qui aide les apprenants à prendre conscience de leurs méthodes

³⁸- Anne Jorro, « **l'enseignant et l'évaluation** », Ed. De Boeck, 2006, p.190.

³⁹- Marie- Françoise Nancy Combes, « **précis de didactique** », Ed. Ellipses, 2005, p.20.

d'apprentissage afin d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs apprentissages, enfin l'évaluation de l'apprentissage ayant pour rôle de recueillir des renseignements qui permettront aux élèves, aux enseignants et aux parents d'être informés des résultats d'apprentissage atteints à un moment précis, afin d'indiquer les réussites, de planifier les interventions en cas de retard et continuer à favoriser la réussite. Ces trois aspects ont chacun un rôle à jouer dans le soutien et l'amélioration de l'apprentissage des élèves dont la partie la plus importante est la façon dont on interprète et on utilise les renseignements recueillis pour le but visé.

Pour l'évaluation en classe, les enseignants recourent à toutes sortes de stratégies et d'outils différents, et ils les adaptent de façon à ce qu'ils répondent aux buts prévus et aux besoins individuels des élèves. Pour que le travail de l'élève soit meilleur et mène à la réussite scolaire, il est d'abord indispensable que l'enseignement soit basé sur des buts d'apprentissage clairs, que l'enseignement et l'évaluation soient différenciés en fonction des besoins des apprenants ensuite, que les élèves participent activement au processus de leurs apprentissages enfin, pour cela il faut qu'ils soient en position de comprendre les buts de l'apprentissage ainsi que les critères caractérisant un travail réussi, pour pouvoir ajuster leurs performances.

I- Les différentes formes d'évaluation

L'évaluation est une affaire de communication entre l'enseignant chargé par l'institution de la transmission des savoirs et les élèves censés s'appropriier ces mêmes savoirs.

Une première démarche, plutôt courante, s'inspire de la communication linéaire dite « télégraphique » et place l'élève dans un rôle de récepteur passif. Les attentes de l'enseignant, dans un tel cas de figure peuvent rester implicites, ne pouvant être décodés que par une minorité d'élèves.

Une seconde démarche permet de « *concevoir l'évaluation comme une démarche d'explication des exigences ou attentes de l'enseignant quant à l'acquisition d'un savoir en même temps qu'elle est une démarche d'élucidation du fonctionnement des savoirs par les élèves* »⁴⁰.

Cette seconde démarche fondée sur une approche interactive de la communication, dite « communication orchestrale » (Winkin, 1981), basée sur un ensemble d'échanges entre interlocuteurs, mobilise les élèves. Ces derniers jouent un rôle actif dans l'instauration d'un espace de communication.

1- Evaluation normative

C'est une évaluation ponctuelle et externe qui intervient généralement au moment de l'orientation des élèves. Elle s'intéresse principalement à la performance ainsi qu'au contrôle du produit, elle est aussi appelée évaluation prédictive ou diagnostique, car elle consiste à déterminer les capacités requises pour débiter un apprentissage ou regrouper les élèves par niveau. Cette forme d'évaluation part donc d'une norme définie par rapport à la population de référence, c'est pourquoi elle relève de la fonction sociale.

⁴⁰- Anne Jorro, « **l'enseignant et l'évaluation** », **Op. Cit.** , p.109.

2- Evaluation formative ou critériée

Il s'agit d'une évaluation continue et interne, à partir du niveau de l'élève, on définit certaines compétences qu'il devra acquérir au cours d'un apprentissage. L'apprenant et l'enseignant vont déterminer une série d'objectifs et de sous- objectifs suivant un ordre de difficultés croissantes. L'apprenant tentera alors d'atteindre ces sous- objectifs en réalisant différents types d'exercices, variables et motivants.

3- Evaluation sommative

Elle est ponctuelle et peut être interne ou externe, intervient souvent au terme d'un apprentissage. Un programme d'enseignement définit un objectif général à atteindre au bout de plusieurs séquences d'enseignement- apprentissage. Chaque séquence a un sous- objectif propre, et à l'intérieur de chaque séquence, les diverses phases du travail ont leurs propres objectifs partiels qui forment les objectifs opérationnels ; actes successifs d'apprentissage. La somme des différents sous- objectifs doit permettre d'atteindre l'objectif général défini par les auteurs du programme. Cette évaluation utilise des barèmes, qui font ainsi apparaître des différences individuelles. Elle a pour but de permettre une prise de décision : accès à une classe supérieure ou à la maîtrise de certaines capacités. Ce type d'évaluation met en évidence les lacunes, les fautes et les carences de l'apprenant.

II- Evaluer quoi, pourquoi et comment ?

L'évaluation en éducation, peut être définie comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation, en les rapportant à des normes ou à des objectifs. Elle poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production, en vue d'une orientation scolaire ou professionnelle.

Quand l'évaluateur est confronté à une production orale ou écrite, quelle que soit sa nature : mots isolés ou phrases, l'activité dans laquelle s'engage ce dernier spontanément est celle d'extraire « l'idée » ou le sens que véhicule le message qu'il est entrain de traiter ou d'évaluer, il cherche l'essence du message, qu'il peut trouver, non seulement dans le mot, ou dans la phrase, mais surtout dans le tissu écrit ou dit, ceci le pousse à s'inscrire dans une perspective constructiviste. Wundt affirme que « *ce n'est pas parce qu'un individu produit un mot ou une phrase, que, dans son esprit, le sens est organisé sous forme d'un mot ou d'une phrase, c'est ce qu'il nomme l'intégration sémantique* »⁴¹. Ce qui démontre l'idée selon laquelle l'information contenue dans chaque phrase d'un ensemble de phrases partageant un lien sémantique, n'est pas stockée en mémoire comme une suite d'informations distinctes et autonomes, mais plutôt comme des ensembles généraux de significations que construit le sujet écrivant- parlant.

⁴¹- Shirley Carter Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », Ed. L'Harmattan, 2000, p.121.

Ce travail d'intégration permet à l'évaluateur, de construire une représentation globale qui en exprime le sens général.

1- But de l'évaluation

Ceux qui sont capables de rédiger des textes dans leur langue maternelle, aussi bien que dans une autre langue, seraient ceux qui maîtrisent leur création linguistique.

Si nous nous intéressons dans notre recherche à cet aspect de cohérence interphrastique, c'est précisément parce que l'appréciation d'une cohésion locale et celle d'une cohérence plus globale constituent en quelque sorte un reflet des processus cognitifs présents dans la production du texte et qu'une telle démarche peut également jeter une lumière sur l'origine de cette compétence.

Ces deux aspects cohésion-cohérence peuvent être évalués à travers une étude portant sur la structuration thématique du texte écrit, analyse fondée sur le produit fini mais qui reste intimement liée à une réflexion sur les processus rédactionnels.

De nombreuses recherches sur l'écriture entreprises dans une finalité didactique trouvent leur appui sur des écrits émanant de populations scolaires, c'est évident. Toute évolution épistémologique dans les recherches sur les compétences rédactionnelles est ainsi tempérée par des considérations d'ordre pratique imposées par les réalités de l'enseignement et par le système d'évaluation qui l'accompagne, car tout écrit scolaire, présente des spécificités à ne pas négliger. Les activités de rédaction proposées à l'école se rapportent aux types de textes en vigueur dans les institutions, suivant les programmes proposés par la tutelle, tels que le texte narratif, le texte explicatif- injonctif et le texte argumentatif pour ne citer que ceux-là.

L'approche évaluative adoptée dans l'enseignement aide à pallier à certaines difficultés, dans un type de texte comme dans l'autre. En ce qui concerne la question de l'évaluation nécessaire en milieu scolaire, le système d'évaluation porte sur plusieurs critères : est- ce la forme de l'écrit où son contenu qui est à juger, ou s'agit- il de tout autre chose ? Pour Griffin: «*The major question confronting any theory of responding to student writing is where we should focus our attention*»⁴².

Si les critères d'évaluation dépendent dans une certaine mesure de la spécificité de la matière (on n'évalue pas les mathématiques, comme l'histoire comme les langues étrangères...) et du type de texte, il reste que l'évaluation reste essentiellement celle des connaissances des élèves et de l'utilisation de ces connaissances.

Selon Shirley Carter Tomas (2000), cet auteur pense que toutes les compétences linguistiques prises en compte par les enseignants, sur lesquelles ces derniers focalisent leur attention, lors d'une évaluation de l'écrit scolaire, le sont essentiellement au niveau du mot et de la phrase, contrairement aux commentaires sur le texte à un niveau global.

2- Critères d'évaluation : évaluer est difficile mais nécessaire

La clarté de l'organisation textuelle est une composante importante de l'interprétation de la cohérence des textes. Dans la plupart des situations de communication écrite ou orale le lecteur s'attend à lire un texte ou entendre un discours clair et bien

⁴²- Ibid., p.7.

structuré. Un texte ou un discours décousu reçoivent presque indubitablement un jugement négatif de la part de leur lectorat ou auditoire.

Toutefois les critères relevant de la cohérence textuelle sont très difficiles à établir. Dans quelle mesure le rédacteur peut-il imposer une organisation textuelle ? Dans quelle mesure les jugements des lecteurs dans leurs tentatives de suivre la logique d'un texte donné dépendent-ils de leur propre contribution au processus d'interprétation ? Dans quelle mesure est-il possible de prévoir certains dysfonctionnements au niveau organisationnel ?

C'est par une réflexion sur la structuration thématique d'un texte que l'on abordera ces questions portant sur l'évaluation de la cohérence textuelle. Il sera en effet démontré qu'*« une meilleure appréhension de la dimension thématique de l'organisation textuelle- de sa division thème-rhème au niveau phrastique et du développement de sa progression thématique dans une section donnée du texte – permettra de mieux cerner certains aspects qui contribuent à la perception d'une clarté textuelle »*⁴³.

Dans un tel procédé d'évaluation, les informations recherchées c'est, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les critères formulés, en début d'enseignement- apprentissage par l'enseignant, qui aura utilisé dans ce dessein des activités d'évaluation, des fiches d'auto- estimation , des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée. « Ce qui apporte, au final, des informations sur le « déjà acquis » et sur « ce qu'il reste à acquérir ». « *Il s'agit d'une évaluation (in)formative qui mène, au bout du travail à la reconnaissance des compétences »*⁴⁴.

Par ailleurs, la question de l'évaluation est un point délicat dans la didactique de l'oral. Si tout le monde s'accorde pour dire que les compétences orales, comme toutes les compétences développées à l'école, doivent être évaluées, les dispositifs à mettre en œuvre et les critères à retenir restent à la fois peu nombreux et peu convaincants.

En effet, évaluer l'oral semble difficile mais nécessaire ; la question qui s'impose ici est la suivante : à quoi sert l'évaluation des compétences orales ? Les outils dont disposeraient les enseignants pour évaluer l'oral peuvent être catégorisés en deux rubriques : il y a d'abord l'évaluation quantitative : par exemple, on peut construire une grille pour évaluer des savoir-faire très ciblés (savoir poser une question, utiliser à bon escient les temps verbaux, etc.) ; il y a aussi l'évaluation qualitative : l'utilisation des registres de langue (le registre familier entre autres , utilisation des pauses du discours, maîtrise des fonctions du langage, etc.)

Dans ces conditions, « *comment s'y retrouver nous indique Marielle RISPAIL, et quelles aides proposer aux praticiens dans leur tâche d'évaluation ? Les deux pôles entre lesquels oscillent les tentatives d'évaluation seraient »*⁴⁵ :

- L'oral conçu comme un ensemble de règles à connaître et à respecter, qu'elles soient communicationnelles : on ne doit pas couper la parole à celui qui parle ; ou plus

⁴³- **ibid.**, p.8.

⁴⁴- Christine Tagliante, « **l'évaluation et le cadre européen commun** », Ed. Clé International, 2006, p.10.

⁴⁵-Bruno Françoise, « **apprendre à parler, parler pour apprendre, l'oral à l'école primaire** », CRDP de L'académie de Nice, 2009, p.p.53-55.

typiquement linguistiques, voire grammaticales, respecter certaines règles de la grammaire,

- Ou l'oral vu comme une réponse parmi d'autres à un contexte et une situation donnés : bien parler, c'est savoir adapter son langage, son discours et ses gestes à l'interlocuteur et la situation dans laquelle on se trouve.

3- Les enseignants évaluent localement ou globalement ?

Applebee (1999) rappelle: «*Simply being able to write correct sentences is not enough to ensure that a person will be able to write coherently as any greater length .Longer stretches of writing require a range of language skills that give shape to the text as a whole*»⁴⁶.

Selon l'auteur, une amélioration de la compétence rédactionnelle des élèves nécessiterait un élargissement de leurs connaissances dans les trois catégories définies (précédemment), car elles sont étroitement imbriquées. Les compétences linguistiques par exemple ne peuvent pas être considérées dans une catégorie à part. Afin de mieux écrire, il faut d'abord avoir quelque chose à dire à quelqu'un. Si le rédacteur possède des informations nouvelles pour le récepteur, il sera obligé de construire un texte organisé de façon cohérente de sorte que le récepteur puisse suivre le développement de ses idées. Les compétences linguistiques du rédacteur seront ainsi mises à l'épreuve dans l'agencement des idées. La séparation forme-contenu est donc difficile à maintenir.

La prise en considération de la fonction de communication rend les textes écrits par les apprenants plus réels et utilitaires. Cependant, tout en reconnaissant l'importance de ce constat, G. Vigner émet la mise en garde suivante : « *il ne suffit pas d'apprendre à l'élève d'écrire et analyser l'instance extérieure de communication (ce à quoi se limitent les pédagogues issues des approches socio- communicatives), mais de lui apprendre à organiser et à contrôler le processus de développement interne du texte* »⁴⁷.

Un apprentissage dit « efficace » de l'expression écrite exige selon l'auteur que soient pris en considération - outre l'appropriation du texte à la situation de communication - les problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter- phrastique.

Les méthodes didactiques en langue étrangère viseraient, essentiellement l'appropriation des règles plutôt que l'acquisition d'une compétence textuelle en tant que telle, il s'agit plus en réalité de vérifier la connaissance de vocabulaire ou la maîtrise de certains aspects morpho- syntaxiques de la langue que de contrôler l'acquisition effective d'une compétence à produire des textes. Les élèves souvent angoissés par la notion d'erreur, sont concentrés sur les mots qu'ils écrivent, puisque du côté de certains enseignants, l'importance accordée au contenu du texte reste secondaire, ils n'auraient par conséquent aucune motivation pour établir une véritable communication.

4- Faute ou erreur

L'un des objectifs généraux de l'évaluation est de mesurer les acquisitions et de valider la formation. Elle est nécessaire aux différentes étapes des parcours scolaires comme indicateur de la progression de l'élève. Elle a un rôle cognitif et social. Il existe différents

⁴⁶- Shirley Carter- Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.** p.123.

⁴⁷- **Ibid.**, p.124.

types d'évaluation, à ne pas confondre avec la notation, pour cela on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens qui donnent lieu à une note : cette évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux. Les moyens mis à la disposition de l'enseignant pour contrôler les acquis sont multiples : ils vont des activités des classes, notées ou non, aux examens terminaux.

« L'erreur est une forme déviante de la langue cible par rapport à un modèle socio-normé, il faut admettre qu'au cours de son apprentissage, l'apprenant des langues étrangères, à l'instar d'autres apprentissages, s'est constitué et possède à un moment donné un système cohérent qui est son interlangue, les erreurs de performance seront par définition non-systématiques, et les erreurs de compétences systématiques »⁴⁸.

En didactique des langues, on est passé de la notion de « faute », aux connotations morales et péjoratives, à celle de l'erreur.

Aujourd'hui, la notion même de l'erreur est remise en cause dans l'acquisition d'une langue étrangère, car il semble bien que les apprenants ne commettent pas d'erreur à proprement parler mais qu'ils font des hypothèses sur la langue qui sont logiques dans le système qu'ils construisent. On parle donc de lectures d'apprenants, ils nous renseignent sur l'état de l'apprentissage chez eux. On pourra remarquer comment les erreurs sont souvent révélatrices non seulement des procédures et des stratégies d'apprentissage mais aussi du système de la langue cible. Elles peuvent aider à mettre en lumière les propriétés de la langue qui sont parfois insuffisamment décrites par les grammaires pédagogiques, étant donné cela, elles obligent les évaluateurs à ne plus considérer les productions d'apprenants comme aberrantes, mais comme des tentatives échouées de systématisation de l'interlangue tel le degré d'appropriation d'une langue étrangère, que Selinker définit comme « la variété de langue d'un bilingue, non encore équilibrée et instable par nature représentant un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition d'une langue étrangère, tenant à la fois de la langue source et de la langue cible »⁴⁹.

5- La compétence rédactionnelle

La classification des textes peut être abordée à partir de perspectives différentes, « le fait d'appartenir à un type de texte fait partie de la cohérence. Certaines typologies se concentrent sur les intentions fonctionnelles et d'autres sur les aspects situationnels ou pragmatiques. D'autres encore se fondent exclusivement sur des catégories linguistiques formelles »⁵⁰. Néanmoins quelle que soit l'approche choisie, certaines précautions sont à prendre pour garantir l'utilité de la classification proposée d'un point de vue didactique. La première précaution à prendre concerne la prise en compte de l'hétérogénéité textuelle.

La typologie la plus utilisée aujourd'hui en didactique distingue essentiellement quatre grands types d'activité textuelle fondée sur les usages que l'on peut faire du langage : le texte narratif, le texte descriptif, le texte expositif et le texte argumentatif. Toutefois, ces typologies, tout comme les classifications fondées sur la fonction de communication elle-même, sont difficiles à appliquer telles quelles. La plupart des textes « réels ou

⁴⁸-Ibid., p.137.

⁴⁹- Shirley Carter Thomas, « cohérence textuelle, pour une production de l'écrit », Op. Cit., p.150.

⁵⁰- Gaston Mialaret, « pédagogie générale », Ed. Puf, 1991, Paris, p.157.

authentiques» sembleraient résulter d'un certain mélange de ces fonctions. Par exemple dans un texte généralement dominé par des séquences narratives, il existe souvent des séquences descriptives ou conversationnelles.

La question de l'hétérogénéité textuelle a été abordée dans la présentation de plusieurs études typologiques ces dernières années, (J.M. Adam 1987, Roulet 1991, Peytard et Moirand 1992,). J.M.Adam par exemple avance la notion de séquence pour faciliter la théorisation de l'hétérogénéité textuelle. Selon lui, « un texte donné sera généralement dominé par un type de séquence, même si d'autres types de séquences peuvent intervenir »⁵¹. Sophie Moirand de son côté fait part de « la difficulté de classer les discours selon des critères exclusivement situationnels, formels ou fonctionnels »⁵².

Une autre précaution est à prendre en adoptant une approche typologique pour l'analyse des textes dans une visée didactique- comme le fait remarquer B. Combettes, « un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices, concernerait la tendance à faire des corrélations un peu « naïves » entre certains faits de langue et l'appartenance à un genre de texte donné... »⁵³. Il y a, en fait, un piège tautologique qui consiste à confirmer ou prouver l'existence d'un tel type de texte à partir de la simple observation d'une certaine caractéristique linguistique dans ce texte ou bien au contraire à partir de l'observation de certaines caractéristiques dans le discours pour supposer l'existence d'un certain type textuel.

III- Qu'évalue-t-on à l'école ?

Les études sur l'expression écrite ont été longtemps exclusivement focalisées sur l'analyse du produit fini dont l'utilisation des modèles et les approches jugées trop prescriptives, par Silva, « consacrées particulièrement à l'analyse des erreurs, fondées sur les caractéristiques syntaxiques de surface, peuvent difficilement fournir des renseignements sur le processus rédactionnel »⁵⁴.

Toutefois, d'autres recherches consacrées au produit fini, « s'intéressant à des unités plus larges que la phrase, peuvent bien apporter des précisions sur le processus de rédaction. De telles études s'intéressent aux moyens de cohésion interphrastique et à la structuration thématique d'un texte donné »⁵⁵(Vande Koop 1986).

Une floraison d'une autre étude fondée sur le processus rédactionnel a vu le jour avec Gufoni. Une des raisons qui explique cette floraison des projets sur le processus rédactionnel semble être un intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique. En effet, depuis les années 80, les psychologues et les psycholinguistes ont commencé à utiliser des protocoles verbaux dans les domaines à la fois de compréhension et de production des textes. Comme le constate Gufoni (1992) : « une importante récursivité semble caractériser l'utilisation des processus rédactionnels ; la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller- retour entre ce qui est écrit et ce

⁵¹- Jean Pierre Gaté, « éduquer au sens de l'écrit », Ed. Nathan Pédagogie, 1998, p.137.

⁵²-Ibid., 139.

⁵³-Ibid., p.140.

⁵⁴- Marie-Françoise Narcy- Combes, « précis de didactique », Op. Cit., p. 311.

⁵⁵- Shirley Carter-Thomas, « la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », Op. Cit. p.13.

qui reste à écrire »⁵⁶. Ses recherches ont contribué à souligner le rôle créatif du scripteur, au lieu d'être considérée comme linéaire, la rédaction est perçue comme une activité réursive en évolution constante à travers de nombreuses reformulations et retours en arrière.

Les approches qui s'orientent vers le processus rédactionnel permettent de considérer l'écriture du point de vue du rôle du scripteur ; l'établissement d'un plan, les processus de révision, etc., au lieu de considérer l'apparence du produit final, c'est-à-dire, sa grammaire et son orthographe.

Sur le terrain, et plus spécifiquement dans les milieux de l'enseignement de la rédaction en langue étrangère, l'influence de ces approches continue à être importante. Selon les partisans de telles approches, le professeur doit rester en retrait et ne doit pas imposer trop de contraintes tant relatives aux choix grammaticaux et lexicaux qu'à l'organisation de l'écrit. La forme de la rédaction serait largement déterminée par les idées qu'elle véhicule.

Le rôle du professeur serait alors plutôt celui d'un guide qui encouragerait ses élèves-scripteurs à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration.

Pour ce qui est de la possibilité de travailler l'oral et de le faire évoluer, la question ici, est de savoir si l'on peut faire progresser les élèves. Comment faire évoluer l'oral des enfants ? Peut-on les entraîner à prendre la parole ? L'oral se prépare-t-il ? Comment ?

Ces questions nous placent devant deux séries de problèmes : la participation et coopération de tous les élèves d'une part et la progression de chacun d'autre part.

E. Nonnon (1992) souligne que

*« La préoccupation de l'oral recouvre un ensemble de questions et de propositions hétérogènes qu'on peut situer à trois grands niveaux »*⁵⁷ :

- Celui du fonctionnement de la classe comme lieu social, où de circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances et des démarches culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement,
- Celui des apprentissages de toutes les disciplines, où l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et des démarches intellectuelles...cela suppose de sérier les différentes opérations cognitives et les conduites de discours à mettre en relation avec elles,
- Celui d'acquisition de compétences langagières spécifiques en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés de l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées).

1- Ce que cherche l'enseignant dans l'écrit scolaire

Any text that succeeds in triggering off the desired process of interpretation in a given situation is communicatively a success in that situation. Accepter une telle affirmation qui dit que *« tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est d'un*

⁵⁶- Louise Dabène et Jacheline Billiez, « **Lidil, autour du multilinguisme, revue de linguistique et de DLE** », **Op. Cit.**, p.104.

⁵⁷-« **Revue française de pédagogie** », n°129, 1999.

point de vue communicatif une réussite »⁵⁸, c'est se ranger du côté de ceux qui considèrent que le texte « existe » comme résultat d'une interprétation, en particulier avec N.E.Enkvist (1982). Toutefois, le paramètre interactionnel ne suffit pas à décrire tous les attributs d'un texte. Parler d'un texte, c'est souligner le fait qu'il s'agit d'un ensemble ou d'une unité et non pas d'une suite de phrases disjointes et sans rapport aucun.

Pour M.M.J Fernandez, « *le texte pris comme unité de communication se définit comme : un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence. Cet ensemble, précise-t-elle, est soutenu par trois concepts de base, qu'elle représente comme « la grammaticalité, l'acceptabilité communautaire et l'adaptabilité, ou degré d'adéquation contextuelle* »⁵⁹.

Ces trois concepts résument en quelque sorte les critères définitoires de ce que cherche l'enseignant, en général, dans un écrit scolaire. C'est une rédaction formelle académique que l'enseignant attend de la part de ses élèves. Cela suppose que les apprenants sachent distinguer les différents écrits formels du type souvent exigé en milieu scolaire des écrits informels tels que écrire une lettre par exemple, cela suppose également qu'ils soient capables de distinguer ce qui relève de l'oral spontané de ce qui relève de l'écrit, vues les spécificités de chaque code. Alors, « *savoir ce qui est approprié à une langue étrangère n'est pas simplement une question de compétence linguistique, de telles orientations vers la connaissance de certaines pratiques sociales et culturelles que vers la maîtrise du mécanisme de la langue étrangère, posent souvent problème aux apprenants* »⁶⁰.

2- La clarté de l'organisation textuelle ; la cohérence textuelle

C'est l'aspect « cohérence » généralement nécessaire à une appréciation positive d'un écrit scolaire qui lui confère cette qualité de clarté et d'organisation textuelle, elle reste cependant difficile à cerner dans de tels écrits, notamment lorsqu'il s'agit d'écrire en FLE.

C'est ainsi que l'on recourt généralement à la structure thématique qui fournit un cadre analytique permettant d'aborder certaines questions relatives à cette notion de cohérence dans un texte.

L'interprétation de la qualité d'un écrit reste une démarche essentiellement individuelle. On pourrait dire que cet aspect d'appréciation subjective demeure invisible à la surface du texte, néanmoins il ne s'agit en aucun cas d'un geste intuitif, l'enseignant doit se donner les moyens d'évaluer les traces ou instructions invisibles fournies par le rédacteur à travers son texte.

C'est justement l'étude de l'organisation textuelle par le biais d'une analyse de la structure thématique qui permet d'évaluer à un niveau individuel la clarté de ces instructions fournies par le texte.

*« La structuration thématique est donc importante dans la mesure où elle favorise une mise en relation des caractéristiques de surface avec une évaluation plus subjective de l'efficacité d'un texte »*⁶¹.

⁵⁸ Shirley Carter Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.17.

⁵⁹- **Ibid.**, p.18.

⁶⁰- **Ibid.**, p.157.

⁶¹- **Ibid.**, p.p.271-272.

3- Evaluation des prestations orales des apprenants

L'attention enseignante de l'école de Jules Ferry a longtemps été portée sur l'écrit et sa maîtrise. Ainsi vu, l'accès à l'écrit ouvrait la voie à une vraie possibilité d'ascension sociale.

Puis avec la vogue de la communication, dans le tourbillon des méthodes communicatives en FLE et le développement exponentiel des médias audiovisuels, du téléphone et du cinéma parlant, la parole est venue au-devant de la scène. La sociologie s'en est mêlée pour démontrer le pouvoir de la parole comme capital symbolique et sa nécessaire appropriation par tous, dans une optique de justice sociale et de partage. Tout le monde a voulu alors communiquer et apprendre à communiquer. Des écoles privées de communication se sont ouvertes ainsi que des écoles de « comportement verbal » pour l'entreprise, souvent inspirées des méthodes américaines.

L'école n'a plus voulu être en reste et a commencé à ajouter le mot « parler » aux compétences de base à enseigner aux élèves, des plus petits aux plus grands. Les enseignants se sont alors jetés à corps perdus dans les exposés et les débats. Or, *« si la parole peut suffire dans de nombreuses situations de la vie courante, en contexte scolaire, elle est quasiment impossible. Comment faire un exposé si on n'a pas pris de notes ? Comment jouer une pièce de théâtre si on n'a pas lu le texte ... Comment expliquer une notion aux élèves si on ne note rien sur le tableau ? »*⁶².

On voit à travers ces exemples que l'écrit croise sans arrêt le chemin de l'oral. Dans toutes les activités orales que les enseignants développent dans leurs classes, l'écrit apparaît à un moment ou à un autre, ce peut être l'écrit de l'enseignant, l'écrit d'un élève, ou un écrit de source extérieure.

La classe est toujours à la fois écrivante et parlante. Il devient du coup, évident que ces deux modes d'expression langagières soient intimement liés et étroitement imbriqués, dans les pratiques et activités scolaires, ce qui pousse l'enseignant à renforcer cette relation, à la rendre visible aux apprenants, à en faire une règle, en s'appuyant, selon les situations sur l'un des deux codes pour optimiser l'autre. A partir de là, assure Marielle Rispaïl, *« oral et écrit ne seront plus les frères ennemis, comme cela a souvent été le cas par le passé, ils ne seront pas non plus subordonnés l'un à l'autre, mais ils apparaîtront aux apprenants comme deux formes complémentaires et indispensables de l'accès au savoir et de l'activité scolaire dans son ensemble »*⁶³, si l'on prend l'exemple d'une production d'un texte écrit, les élèves participent, avec l'enseignant, à toutes les phases de la production : planification, mise en mots, révision du texte, négociées puis notées au tableau par écrit, évidemment, tout cela passe par les interactions verbales.

L'« écrit oralisé » qui fait suite à l'oral spontané trouve naturellement son prolongement dans la lecture à voix haute. C'est souvent la lecture à voix haute, devant les camarades de classe et l'enseignant qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ses faiblesses rédactionnelles et d'améliorer un texte qu'il vient d'écrire. L'écrit peut se situer avant l'oral, pour le préparer, le prévoir, le planifier, le placer dans le temps etc. ; il en constitue alors toujours le fil conducteur. Il y a toujours échange verbal entre l'enseignant et les apprenants avant de passer à l'écrit, ceci oblige de prévoir toutes les phases qui font

⁶²- Bruno Françoisel, « **apprendre à parler, parler pour apprendre, l'oral à l'école primaire** », **Op. Cit.** p.p 44.

⁶³- **Ibid.**, p.46.

«écho », d'en faire un écrit fixé au tableau en deux colonnes : écrit/ oral, on verra alors émerger des ressemblances entre les deux codes : nécessité de se poser les mêmes questions « quel est mon objectif ? », « à qui je m'adresse ? », « comment mettre en valeur ce que je dis ou ce que j'écris ? », « quel est le support le plus adapté ? » et de réfléchir aux outils linguistiques dont j'ai besoin pour y répondre au mieux. On donnera donc petit à petit la priorité aux tâches qui demandent la planification, qui se déroulent en plusieurs étapes, qui exigent une trace et une part de mémorisation. Ce n'est plus de l'écrit ou de l'oral que l'on travaillera mais la langue, les pratiques langagières, dans leur globalité. C'est pour cela que Jean- François HALTE (1992) milite pour ce qu'il nomme « la didactique des pratiques langagières » ; où la compétence certes passe par la maîtrise de chaque code grâce à des micro- exercices qui les travaillent de façons séparées, mais où elle est surtout marquée par le passage autonome de l'oral à l'écrit et vice- versa, par les apprenants, à l'intérieur d'une tâche complexe de production écrite, durant tout un trimestre d'enseignement/apprentissage de FLE à planifier dans le temps.

IV- La notion de l'erreur

La notion de l'erreur est fondamentale au sein de l'école. Elle est constamment utilisée dans les recherches sur le fonctionnement de l'enseignement ou des apprentissages. Elle demeure cependant floue, et ce pour deux raisons principales : l'impression d'évidence qui lui est attachée de premier abord et sa grande complexité pour celui qui cherche à la cerner.

Ce faisant, il existe actuellement une infinité de travaux centrés sur les catégories d'erreurs, leurs causes possibles et les modes de les traiter. J.P.Astolfi définit à la suite de Yves Reuter l'erreur ou ce qu'il nomme « disfonctionnement » comme suit : « *le disfonctionnement didactique est une partie ou la totalité d'un produit, situé dans et relevant d'un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique, inadéquate et inappropriée* »⁶⁴.

Cette définition montre que la catégorie de l'erreur n'est pas consensuelle : enseignants et chercheurs ne s'accordent pas facilement sur le repérage des erreurs ou de leur importance. Elle est variable dans ses dimensions et dans ses contours : localisée de manière précise et systématique en orthographe, elle peut s'avérer moins nette, dans un travail de rédaction.

Le statut de l'erreur étant construit, se pose encore la question des catégories d'erreurs qui a fait l'objet de maintes propositions, avec souvent l'illusion de pouvoir parvenir à une typologie générale qui repose sur les objets, savoirs, savoirs- faire, les mécanismes d'apprentissages, les modes d'enseignement ainsi que sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage en perpétuel mouvement. Il paraît utopique, à la lumière de toutes ces interactions d'aboutir à une typologie englobante. Ceci n'empêche pas la nécessité d'élaborer des typologies précises répondant à des exigences pour se donner des repères quant aux problèmes les plus fréquents. Pour cela les recherches des années 1980 sur l'évaluation des écrits en didactique du FLE ont contribué à faire proliférer un outil d'évaluation connu sous le nom de « grille d'évaluation », cette grille se présente

⁶⁴-J.P. Astolfi, « **mots clés de la didactique des sciences, repères, définitions, bibliographies** », Ed. De Boeck, 1997, p.p.87-88.

comme « une liste de critères décrivant les composantes de l'objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opérations à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation) »⁶⁵.

1- Evaluation de l'erreur par les enseignants

Le texte produit par un apprenant de FLE comportant plusieurs fautes ou erreurs d'orthographe et de grammaire ne sera pas forcément considéré de la même façon qu'un texte similaire répondant aux mêmes exigences produit par un francophone. Comme Widowson (1983) le rappelle « *In the L1 situation correctness of text has the character of correct social comportment. Dans un texte produit par l'apprenant en FLE, les contraintes sociales ont souvent moins de force. Quand il s'agit spécifiquement de l'apprentissage d'une langue étrangère, la notion d'erreur n'est pas forcément une notion négative* »⁶⁶.

De ce fait, la notion de l'erreur est depuis toujours au centre d'intérêt pour les enseignants « c'est leur raison d'être » et les relevés d'erreurs font régulièrement partie du quotidien de tout le corps professoral, toutes les matières confondues.

Dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères, les études sur la définition et la classification des erreurs sont pratiquées depuis le 19^{ème} siècle. Cependant, dans les années 1950 et 1960, cette approche est devenue très étroitement liée à l'analyse contrastive, qui s'occupait moins de la définition des erreurs que de la prévision des erreurs futures à partir de juxtaposition de plusieurs témoins (pour nous ici l'oral et l'écrit d'un même apprenant de FLE). Selon ces théories, la principale source d'erreurs pour les apprenants en langue étrangère était l'interférence avec la langue maternelle.

Ainsi, les erreurs commises, repérées ou prévues servaient essentiellement à l'élaboration d'exercices ou de « drills », destinés à éliminer ces déviations par rapport à une « norme » dans la langue d'arrivée.

Cependant, si généralement une connotation négative s'attache à la notion d'erreur, à la fin des années 60, en didactique des langues étrangères, les études sur l'analyse de fautes ont pris un tournant. A la suite d'une publication de l'article de Corder (1967), l'accent sur l'erreur est centré dans la perspective de l'acquisition du langage. En fait, une distinction très nette est faite entre les « erreurs » (errors) et les « fautes » (mistakes). Si la faute dénote un accident de parcours, l'erreur en revanche, a un intérêt théorique beaucoup plus grand. Corder affirme que « *les erreurs devraient être considérées comme les traces d'une « interlangue », c'est-à-dire d'un niveau de compétence atteint par l'apprenant à un moment donné de son développement linguistique* »⁶⁷. Ainsi, si l'apprenant peut lui-même corriger une faute, il ne peut pas corriger une erreur, dans la mesure où cette dernière provient d'une grammaire provisoire, insuffisamment développée pour permettre une autocorrection. L'erreur aurait ainsi une connotation plus positive que la faute, dans la mesure où elle semblerait témoigner du désir de l'apprenant de progresser et de s'approprier la langue étrangère.

2- Erreurs de précision, de lisibilité ou de clarté ?

Une nouvelle façon d'aborder l'erreur a provoqué un foisonnement d'études sur les erreurs et typologies des erreurs. Au lieu d'être une anomalie à éliminer, l'erreur est

⁶⁵- Anne Jorro, « **l'enseignant et l'évaluation** », **Op. Cit.**, p.122.

⁶⁶- Shirley Carter Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.p.133.

⁶⁷- **Ibid.**, p.134.

apparue comme une indication susceptible de renseigner sur le processus de l'apprentissage, processus qui à son tour pourrait mener à l'élaboration de méthodes d'enseignement adaptées.

Toutefois, depuis ses débuts, l'analyse des erreurs se heurte à des critiques. Un des principaux reproches adressés à l'analyse d'erreurs développée à la suite de Corder concerne sa focalisation excessive sur les aspects syntaxiques de l'interlangue. Cette vision étroite de la notion d'erreur ne permettait pas de prendre en compte des erreurs pragmatiques relatives à la situation de communication, ni d'éventuelles erreurs rhétoriques liées à la maîtrise du genre discursif concerné. Les classifications établies depuis montrent que la source des erreurs peut être très vaste. Au lieu d'être seulement due à des interférences de la langue maternelle par exemple, la source de l'erreur peut être aussi bien intralinguistique (généralisation ou simplification excessive) ou extralinguistique (situationnelle).

Une ouverture de la notion d'erreur à des catégories plus « fonctionnelles » et « Interactionnelles » qui nous apparaît très pertinente est celle de Martin Nystrand (1982) qui pour sa part, choisit d'analyser les erreurs des apprenants en fonction de trois relations fonctionnelles caractérisant la langue écrite : la précision graphique, la lisibilité exprimée par les relations syntaxiques et lexicales et la clarté de ses relations textuelles et contextuelles. Dans son approche c'est l'interaction entre le lecteur et le rédacteur qui est mise en évidence. Pour lui l'échec d'un texte produit par écrit survient quand les attentes du scripteur et du lecteur concernant une de ces trois relations ne coïncident pas.

De son côté, Gérard Vigner (1982) propose de définir la hiérarchie dans les fautes. Il estime qu'une faute d'orthographe, parce qu'elle se situe au plus près de la surface du texte, entravera beaucoup moins la communication qu'une faute qui se situe plus en profondeur, portant sur ce qu'il appelle « l'organisation de la macro- structure textuelle ». De telles fautes peuvent avoir, selon lui, des conséquences infiniment plus graves et affecter de façon plus spectaculaire le texte dans sa continuité comme dans sa cohérence.

3- erreur de surface et erreur de profondeur

Deux grandes catégories d'erreurs ont été répertoriées par les chercheurs et sous-tendent ainsi l'évaluation des apprentissages : « *des erreurs au niveau de la phrase et des erreurs au niveau de la structure globale et de l'organisation de l'écrit. Ces deux catégories reprennent en grande partie la distinction faite par Pearsons (1990) entre les erreurs phrastiques et les erreurs organisationnelles* »⁶⁸.

La première catégorie concerne un grand éventail d'erreurs : des erreurs grammaticales, des erreurs lexicales et des erreurs locales d'inadéquation générique. Toutefois, ces erreurs figurent en nombre restreint dans la mesure où il s'agit exclusivement d'erreurs facilement repérables après une première lecture, dont la portée est visiblement limitée à une partie de la phrase. Les erreurs globales par contre, ont une portée plus large et peuvent s'étendre au-delà de la phrase. Cette distinction pourrait être assimilée à la distinction entre les erreurs relevant de la cohésion aux erreurs relevant de la cohérence.

⁶⁸-- Ibid. p.183.

4- Les élèves : rédaction ou application des règles de la langue ?

Les activités de rédaction proposées à l'école se rapportent aux types de textes en vigueur dans les institutions, suivant les programmes proposés par la tutelle. Il est évident que les critères d'évaluation dépendent dans une certaine mesure de la spécificité de la matière et du type de texte, il reste que l'évaluation est essentiellement celle des connaissances des élèves et de la manière dont ils exploitent ces connaissances pour construire et transmettre leurs idées.

Ainsi ces connaissances propres à la matière elle-même, celles du destinataire auquel est émis le message textuel et celles de la langue à proprement parler, qui font montre des compétences langagières de l'apprenant, sont indispensables pour une rédaction réussie, dont l'apprentissage efficace exige que soient pris en considération, outre l'appropriation du texte à la situation de communication, les problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter- phrastique , donc de cohérence.

Selon G. Vigner « cet aspect qu'il nomme « la compétence textuelle » a été sacrifié. La question du « savoir écrire », du pouvoir d'organiser et d'intégrer ses idées dans un schéma d'ensemble n'est pas mise en avant »⁶⁹. Certains enseignants dont les méthodes didactiques en langues étrangères visent essentiellement l'appropriation des règles plutôt que l'acquisition d'une compétence textuelle en tant que telle, tendent à vérifier la connaissance de vocabulaire ou la maîtrise de certains aspects morphosyntaxiques de la langue que de contrôler l'acquisition effective d'une compétence à produire des textes. Par conséquent, les élèves angoissés par l'idée de commettre des erreurs, sont concentrés sur les mots qu'ils écrivent, puisqu'ils sont conscients que leurs enseignants accordent plus d'importance à la forme qu'au contenu écrit, ils n'ont ainsi aucune motivation pour établir une véritable communication par écrit.

⁶⁹- **Ibid.** p.p.123-124.

Conclusion

C'est la caractéristique de la clarté de l'organisation textuelle qui impose aux enseignants de procéder à l'évaluation du travail scolaire sous toutes ses formes ; normative, formative et sommative. L'évaluateur définit et tente d'installer chez ses apprenants des compétences relatives à chaque étape de l'apprentissage élaborée, en fonction des objectifs généraux du processus de l'enseignement-apprentissage. Cela requiert quelques critères d'évaluation, dans un dessein de vérification et de certification que les objectifs préétablis par la tutelle sont atteints au terme de l'apprentissage.

En effet, c'est l'évaluation de la structure thématique fondée sur le produit textuel fini, qui reste intimement liée à une réflexion sur les processus rédactionnels, pour en déterminer les critères d'évaluation de la qualité de l'écrit, adoptés par les enseignants, en l'occurrence deux aspects fondamentaux : la cohésion et la cohérence.

Nous convenons avec Marielle Rispaï qu'évaluer n'est pas facile, mais demeure un procédé de classification mais surtout de formation nécessaire pour les apprenants. En effet, il a été prouvé par Shirley Carter- Thomas qu'une meilleure appréhension de la dimension thématique de l'organisation textuelle, de sa division thème- rhème au niveau phrastique et du développement de sa progression thématique dans une section donnée du texte, permettra de mieux cerner certains aspects qui contribuent à la perception d'une clarté textuelle.

Aussi, selon ce que Gérard Vigner nomme « la compétence textuelle », cet aspect d'organisation textuelle est parfois sacrifié par certains enseignants au profit d'une évaluation ponctuelle locale. L'intérêt des enseignants évaluateurs porte plus sur la forme que sur le contenu, en revanche la nécessité du processus d'évaluation met ces mêmes enseignants, devant un travail souvent pointilleux, touchant à la fois au fond et à la forme du texte produit par l'apprenant scripteur. De là, les compétences de ce dernier devront être mises à l'épreuve, notamment dans l'agencement des idées, étant donné qu'un apprentissage efficace de l'expression écrite exige que soient pris en considération, outre l'appropriation du texte à la situation de communication, les problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter-phrastique.

Par ailleurs, nous pouvons conclure sur ce point de vue, avec M.M. J Fernandez que trois concepts résument les critères définitoires de ce que cherche l'enseignant, en général, dans un texte scolaire : la grammaticalité et la cohérence, l'acceptabilité communautaire et l'adaptabilité ou le degré d'adéquation contextuelle. Ce qui permet de fonder cet échange enseignant-apprenant sur les stratégies enseignant-apprenant les plus adéquates, en ce qui concerne l'enseignement- apprentissage du FLE, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Troisième chapitre

**LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DU FLE**

Introduction

Le mot « stratégie » qui selon Paul Cyr s'est échappé des états-majors et des écoles militaires, a trouvé refuge notamment dans le monde de l'éducation. On parle depuis, de stratégies d'enseignement et de stratégies d'apprentissage, de là, ce concept devenu didactique se définit comme l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif.

Dans le domaine de l'enseignement, P. Bange en distingue deux types : « d'un côté, les stratégies de soutien, à propos de la modulation du discours de l'enseignant et dans ses réponses aux stratégies positives de l'apprenant, de l'autre, les stratégies d'optimisation des processus d'acquisition »⁷⁰, d'où une manipulation de la communication qui met l'apprenant dans une position de « candidat-apprenant », lui donnant ainsi des buts de communication qu'il désire réaliser, en l'incitant à déployer des stratégies innovantes.

Dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères en particulier, les chercheurs ont désigné « les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ainsi que des techniques de résolution de problèmes, observables chez un individu qui se trouve en situation d'apprentissage »⁷¹.

I- Les stratégies d'enseignement

Pour Robert Galisson, « il ne paraît pas exagéré de dire que la didactique des langues étrangères, était figée, depuis l'apparition des méthodes plus ou moins mécanistes nées de la conjonction d'une théorie psychologique de l'apprentissage »⁷² : le conditionnement, issu du Béhaviorisme, et les théories linguistiques structuralistes issues de l'école américaine de Bloomfield.

C'est depuis la critique par Chomsky des travaux de Skinner, et la prise de conscience des enseignants de la faiblesse des méthodes audio- orales et audio-visuelles, que certaines modifications avaient été introduites dans ce domaine. En effet, c'est depuis que les psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens se sont portés vers un public nouveau qu'est « les adultes et les migrants », pour répondre à leurs besoins, que se mirent en place de nouvelles méthodologies. Si bien qu'aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères aux adolescents des lycées et des collèges, cherche à se les approprier à son compte.

Ensuite, c'est surtout l'apparition de besoins extra- scolaires, et sous la pression de demandes insistantes qu'ont été entreprises les grandes actions novatrices en matière de didactique des langues, se multiplient ainsi les méthodes et les stratégies.

1- Comment choisir une méthode d'enseignement ?

Que faire, mais surtout, comment faire ? Sur le terrain, l'enseignant est le maître d'œuvre. Il est riche de son expérience d'ancien élève, de la formation initiale qu'il a pu recevoir, des conseils de collègues ou de la hiérarchie. Mais, dans sa classe, il est seul et a besoin de points de repères pour organiser son enseignement et identifier les facteurs qui en conditionnent la réussite.

⁷⁰- Martinez. Pierre, « **la didactique des langues étrangères** », Ed. Puf, Que sais- je ?, 1976, p.52.

⁷¹- Paul Cyr, « **les stratégies d'apprentissage** », Ed. Clé International, 1998, p.4.

⁷² J.P Cuq et Isabelle Gruca, « **cours de didactique du FLES** », Ed. PUG, 2002, p. 253.

L'enseignant tente de faire face aux problèmes quotidiens qu'il rencontre dans la classe, son but n'est pas de s'en sortir mais que ses élèves apprennent. Comment faire ? Quelles que soient ses intentions pédagogiques, il doit avoir la capacité de faire un choix en suscitant une réflexion sur la diversité des méthodes pédagogiques. Ceci traduit une expression consciente d'une stratégie pédagogique résultant d'un choix réfléchi entre des possibles.

Pour les enseignants, « *ce n'est pas seulement de savoir qu'il s'agit, mais de pouvoir ; celui d'organiser et de mettre en œuvre une méthode. Utiliser une méthode, et à fortiori une technique- qui est un moyen choisi parmi tant d'autres en fonction d'un certain nombre de critères : cohérence avec la méthode et avec les objectifs, prise en compte des contraintes matérielles, des compétences, etc.- cela s'apprend* »⁷³.

Pour enseigner en FLE, les enseignants disposent d'un matériel particulièrement abondant, ils sont perplexes face à la prolifération des manuels et démunis, devant le choix de la bonne méthode, tant le paysage éditorial est vaste. « *Un choix qui se présenterait comme l'outil le plus pratique et le plus facilitateur de l'acte de l'enseignement- apprentissage, par des enseignants ou des autorités scolaires et qui répondrait le mieux aux aspirations et aux situations de classes, dans lesquelles ils interviennent* »⁷⁴.

Face à la multiplicité des outils pédagogiques les enseignants deviennent plus exigeants mais restent parfois perplexes. Comment utiliser au mieux ce qui existe, comment faire le bon choix entre tous produits d'enseignement ?

« *Le désarroi de certains enseignants leur vient de certains discours didactiques, tendant à recommander l'éclectisme – conçu par beaucoup d'enseignants comme l'utilisation d'une grande diversité de moyens- et contribuant ainsi à dévaloriser la notion de méthode* »⁷⁵. La méfiance vis- à- vis de la « méthode » ne peut que renforcer perplexité des enseignants qui se retrouvent sans fil conducteur pour les guider dans l'organisation des activités de leurs cours.

Ceci dit, une méthode reste la manière la plus raisonnée d'organiser une pratique pédagogique, pour atteindre certains objectifs, elle appartient au domaine de la rationalité et résulte donc de choix faits consciemment par l'individu et qui orientent son action. Cela implique que ces choix soient fondés, et que l'on ait délibéré à leur propos. C'est pourquoi le choix d'une méthode est plutôt du domaine du savoir et de la réflexion, par exemple la mise en oeuvre d'une méthode active suppose que l'on ait suffisamment réfléchi aux problèmes pédagogiques pour s'orienter dans cette direction et que l'on en maîtrise les procédures.

2- Comment l'enseignant procède- t- il en classe ?

Dans les années 1970, le schéma de Jachobson constitue la référence unique pour déterminer les objectifs d'enseignement, comme l'indique la citation de Francine Best (1977), extraite de l'ouvrage « Vers la liberté de parole » :

« Libérer le langage, faire parler- c'est permettre à l'enfant de découvrir toutes les fonctions du langage, toutes les possibilités qu'offre une langue selon les diverses situations dans lesquelles se trouve placé le sujet parlant. Le langage est fonctionnel de part en part : il répond à un besoin fondamental de l'homme, il ne se crée qu'en fonctionnant, il se modifie et

⁷³-Patrice Pelpel, « **se former pour enseigner** », Ed. Dunod, 2004, p.p.157.163.

⁷⁴- J.P.Cuq et Isabelle Gruca « **cours de didactique du FLES** », **Op. Cit.** , p.254.

⁷⁵-Janine Courtilon, « **élaborer un cours de FLE** », Collection dirigée par Gérard Vigner, Ed. Hachette, 2003, p.5.

se modèle en fonction des différentes situations de communication et d'expression dans lesquelles il est engendré »⁷⁶.

Le métier d'enseignant se résume à « apprendre à apprendre », si l'on se donne la peine, un tant soit peu à cette formule, on trouve qu'elle est pleine de sens, tout au moins pour nous les enseignants de FLE. « *Apprendre une langue, nous le comprenons, c'est s'approprier comment faire pour comprendre, parler ou écrire »⁷⁷.*

Le sens commun nous amène à penser que, pour s'approprier des connaissances, il faut être attentif, écouter, lire, comprendre, noter et mémoriser, toutes opérations qui sont courantes dans la vie quotidienne. Tandis que savoir « comment faire » suppose qu'on a acquis une pratique, qu'on maîtrise une technique. On a acquis ces divers savoir-faire en les pratiquant d'une manière répétée.

Dans les travaux actuels sur l'oral, c'est plutôt le concept de conduite discursive qui apparaît comme central, selon la définition qu'en donne Eric Espéret : « *l'hypothèse de départ est que l'enfant apprend d'abord à maîtriser des situations de discours de plus en plus nombreuses et que ce sont les exigences fonctionnelles de ces situations qui l'amènent peu à peu soit à construire de nouveaux moyens d'expression linguistique, soit à modifier l'emploi de moyens déjà possédés »⁷⁸. Pour cette raison, plutôt que de parler de développement du langage, il est préférable de parler de conduites langagières, ce qui évite de considérer le langage comme un outil formel, polyvalent et indépendant des tâches et des contenus.*

L'ontogenèse ou la genèse jusqu'à la maturité du langage correspond alors à l'appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit, pour ne retenir que les plus fréquentes. Ces conduites s'organiseraient peu à peu en système permettant le passage et la coordination entre elles ; les caractéristiques descriptives du système dans son ensemble (lexique maîtrisé, structures syntaxiques acquises...) constitueraient le langage à un niveau donné. Chacune de ces caractéristiques reste d'abord interprétable dans le cadre de la conduite où elle est apparue ».

Elisabeth Nonnon, spécifie la notion de tâche, pour définir la manière dont procèdent les enseignants en classe : « *en suscitant ou en exploitant de manière fondée une contrainte (écrire un texte narratif par exemple), ce qui leur permet d'amener les élèves à s'affronter à une difficulté de mise en mots d'une notion ou de relations entre notions, à mettre en œuvre des conduites langagières »⁷⁹, pour réussir la tâche qui leur est proposée.*

3- Les stratégies d'enseignement de la lecture- écriture

Sur la spécificité de l'apprentissage de la lecture, d'après le modèle interactif de Chauveau et Rogovas-Chauveau « *il y aurait un va et vient permanent entre les conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico- contextuelles. L'apprenti- lecteur ferait*

⁷⁶- Francine Best, « **vers la liberté de parole** », Ed. Nathan, 1977, p.11.

⁷⁷ -Janine Courtillon, « **élaborer un cours de FLE** », **Op. Cit.**, p.108.

⁷⁸-Claudine Garcia- Debanc et Sylvie Plane, « **comment enseigner l'oral à l'école primaire ?** », Ed. Hatier, 2004, p.29.

⁷⁹- **Ibid.**, p.30.

interagir des stratégies sur deux axes »⁸⁰, l'axe du code, par des mécanismes ascendants inhérents au déchiffrement (perception, identification, assemblage, etc.) et l'axe du sens, par des mécanismes descendants, inhérents à des processus cognitifs supérieurs (raisonnements, hypothèses, anticipation, etc.)

Etant donné que lire et apprendre à lire est une activité stratégique, nous avons été tentés de chercher à savoir dans les circonstances qui sont celles de l'enseignement-apprentissage du lycée Temmimi, en matière de français langue étrangère en 3^{ème} A.S, quelles stratégies met en place l'apprenant-lecteur, lorsqu'il tente de s'approprier l'écrit à la fois comme fonction de communication et objet de connaissance ? A-t-il déjà l'idée qu'il y a du sens à découvrir dans l'écrit, que certains écrits contrairement à d'autres sont porteurs d'informations différentes, organisées selon certaines lois à connaître. La réponse de Franck Smith à ce sujet est claire : « *si un abîme sépare apprendre et enseigner, il faut en revanche refuser la distinction qu'on établit souvent entre lire et apprendre à lire : il n'y a pas de différence essentielle. Les débutants n'ont pas à acquérir et à mettre en œuvre des compétences particulières dont pourrait se passer un lecteur confirmé,... ce sont précisément ces compétences de lecteur confirmé que l'apprenant doit acquérir. Le débutant doit apprendre à faire ce que celui-ci sait faire...* »⁸¹

II- Les stratégies d'apprentissage

Les opérations cognitives qui interviennent dans la démarche d'intégration des connaissances constituent un ensemble complexe. Pour les apprenants d'une langue étrangère, savoir écrire, c'est d'abord « *avoir une stratégie de production de textes en s'appuyant sur plusieurs critères : d'abord une capacité de représentation de la situation et du type de texte à produire, ensuite des compétences permettant de choisir, dans un éventail connu de types de textes celui qui convient à la situation pour enfin identifier ses principales caractéristiques linguistiques ; syntaxiques, lexicales et orthographiques correspondantes* »⁸².

Ces opérations se déclinent selon Paul Martinez (1997), en trois principales phases : une première phase d'entrée qui comprend la perception, notamment l'identification des unités de la structure de surface, la compréhension, c'est-à-dire l'activité de construction de la signification locale et globale du texte (micro et macrostructure), cette opération incluant :

1. l'analyse syntaxique, la récupération en mémoire des signifiés, la construction de propositions qui relient entre eux les signifiés.
2. l'établissement de la cohérence globale de la signification ou l'organisation des propositions en une structure hiérarchique.
3. la récupération, en mémoire, des connaissances nécessaires au déroulement des activités aidant à établir la cohérence sémantique entre les unités constituant le texte,
4. la mémorisation, plus ou moins intentionnelle selon la tâche, d'une signification.

⁸⁰- Jean Pierre Gaté, « **éduquer au sens de l'écrit** », **Op.Cit.**, p.137.

⁸¹ Ibid, p.p.31-32.

⁸²- Paul Cyr, « **les stratégies d'apprentissage** », **Op. Cit.**, p.p.9.12.

Une deuxième phase de conservation en mémoire de la signification, souvent caractérisée par des transformations (suppression, substitution, adjonctions) et une troisième phase dite de sortie, qui comprend :

- la recherche et le recouvrement de l'information sémantique,
- la production d'un texte lors du rappel ou de la formulation de réponse à une question.

1- Les stratégies d'apprentissage vues par le C.E.C.R

Lire une phrase, c'est identifier les mots qui la constituent et en même reconnaître leurs rôles grammaticaux respectifs. Sans reconnaissance de l'organisation grammaticale d'une phrase, il n'y a pas de construction du sens, il n'y a pas de lecture. « *La recherche avec les apprenants de projets de lecture commune devrait être sans doute la première stratégie pédagogique employée par l'enseignant* »⁸³.

Néanmoins, il est nécessaire de montrer aux débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes. C'est dans cet esprit qu'il faut regarder les techniques de « *l'approche globale d'un texte : il s'agit de briser la linéarité du discours, en procédant à des pratiques de repérage d'indices formels rendant compte de l'architecture du texte (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques, etc.)* »⁸⁴.

Le cadre européen commun de référence distingue quatre types d'activités liées à l'apprentissage d'une langue, et les stratégies qui y sont liées : « *la réception, la production, l'interaction et la médiation* »⁸⁵. Afin de réaliser une activité avec succès, l'adoption d'une ligne de conduite particulière, autrement dit de stratégies est nécessaire. Les stratégies communicatives sont définies dans le cadre, comme l'application de *quatre principes métacognitifs* : « *la pré- planification, l'exécution, le contrôle et la remédiation. En langue étrangère, de telles stratégies sont utilisées pour contourner les problèmes posés par l'utilisation de la langue* »⁸⁶.

Dans une tentative d'explication exhaustive des éléments constitutifs de la compétence communicative, le cadre met particulièrement l'accent sur « *les diverses stratégies que nous mettons en œuvre pour l'accomplissement d'une tâche, ou pour faire en sorte qu'une communication soit réussie* »⁸⁷.

Pour l'oral comme pour l'écrit, le cadre européen commun souligne ces différentes stratégies :

- En production : la planification d'une production, sa préparation, son adaptation, voire sa répétition, son exécution appellent la mise en œuvre de différentes stratégies ; d'abord des stratégies d'évitement ou de contournement, par exemple « la paraphrase », lorsqu'on n'est pas en mesure de trouver le mot exact, ensuite la compensation, en utilisant des expressions apprises par cœur, puis l'essai, lorsqu'on se lance dans l'activité langagière quitte à se tromper, aussi la remédiation, si la

⁸³- Rosen E., « **le point sur le CECR** », Ed. Clé International, 2007, p.32.

⁸⁴- Christine Tagliante, « **l'évaluation et le cadre européen commun** », **Op. Cit.**, p.37

⁸⁵- Rosen E., « **le point sur le CECR** », **Op. Cit.** , p.31.

⁸⁶- **Ibid.**, p.32.

⁸⁷- Christine Tagliante, « **l'évaluation et le cadre européen commun** », **Op. Cit.**, p.38.

communication est mal passée ou encore l'autocorrection, lorsqu'on relève soi-même des erreurs et qu'on les corrige immédiatement.

- En réception : mieux connues des enseignants, ces stratégies concernent l'identification d'indices linguistiques et non linguistiques « photographies, illustrations, graphiques, tableaux... », puis la mise en place de déductions, d'hypothèses sur le sens. Ici, on recourt aussi, dans un premier temps, à la planification dont le rôle est de choisir que des textes accessibles sur des sujets familiers à l'exécution, ensuite à l'évaluation de la compréhension, par vérification des hypothèses et enfin à la remédiation, qui permet de revenir sur le sens pour réviser les hypothèses erronées.
- En interaction : à ce stade, sont mises en œuvre toutes les stratégies mobilisables en production et en réception. Se produisant en général en face à face, cette stratégie met en jeu la communication non verbale ; gestes, mimiques...
- En médiation : pendant les activités de médiation « interprétation, commentaires ou traductions réalisés pour un tiers », le travail de médiateur consiste à anticiper ce qui va se dire pour le reformuler suffisamment clairement. La planification consiste parfois à mobiliser ses savoirs antérieurs sur le sujet traité, à préparer éventuellement un glossaire des termes à utiliser, et surtout à prendre en compte les besoins des personnes en présence.

2- Les stratégies métacognitives

Les recherches en éducation et en didactique démontrent à travers les travaux de Brown, de Wenden et ceux d'O'Malley que « *les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur* »⁸⁸. En effet, c'est la métacognition qui constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficultés des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés devant l'apprentissage. Elle consiste essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités, en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer ou à s'auto-corriger. Un apprenant d'une langue étrangère pourrait mettre en jeu, dans son processus d'apprentissage les stratégies suivantes :

- L'anticipation ou la planification : après s'être fixé les objectifs, l'apprenant met en pratique un point de langue ou un thème, en prévoyant les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication,
- L'attention : ici, l'apprenant prête attention à tout acte de langage susceptible de contribuer à l'apprentissage. O'Malley et Chamot distinguent l'attention dirigée qu'ils assimilent à la concentration exclusive de l'apprenant sur la tâche de son apprentissage, tout en ignorant tout ce qui pourrait l'en distraire, de l'attention sélective qui consiste à se concentrer sur les aspects spécifiques de la tâche,
- L'auto-gestion : l'apprenant étant considéré autonome et impliqué dans son apprentissage comprend et réunit les conditions qui facilitent cet acte,

⁸⁸-Paul Cyr, « **les stratégies d'apprentissage** », **Op. Cit.**, p.47.

- L'auto-régulation : cette stratégie permet à l'apprenant de vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, elle peut prendre différentes formes ; vérifier la compréhension de l'oral ou de l'écrit, vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies, elle se termine toujours par une autocorrection,
- L'identification du problème : cette activité consiste à comprendre le pourquoi de la tâche proposée. Les meilleurs élèves cernent rapidement ou intuitivement le but ou le point central d'un exercice,
- L'auto-évaluation : l'apprenant est en mesure d'évaluer lui-même ses habiletés et ses capacités d'accomplir une tâche dans la langue étrangère ; c'est-à-dire sa compréhension, sa production, son niveau de compétence à l'oral comme à l'écrit.

3- Les stratégies cognitives

Ce sont des stratégies concrètes et observables, elles impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à étudier (ici, le français langue étrangère), une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Nous citerons :

1°- Pratiquer la langue : elle consiste à saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible.

2°- Prendre notes : noter dans un carnet des mots nouveaux, des expressions, des phrases, des concepts, des locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

3°- Grouper : ordonner, classer, répertorier des éléments de la matière apprise de manière à faciliter sa récupération le moment opportun.

4°- Réviser : cette stratégie implique une action structurée dans le temps, Oxford suggère une révision dans le temps, soit le jour même de l'apprentissage, deux jours plus tard, une semaine plus tard, un mois plus tard, le but dit-elle est de sur-apprendre, de se familiariser avec la matière, jusqu'à ce que, sa récupération devienne naturelle et automatique. « *Ce n'est qu'à cette condition que la révision livrera ses fruits* »⁸⁹.

5°- inférer : utiliser des éléments connus d'un texte afin d'induire, d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus, l'apprenant doit recourir à son intuition, ou deviner intelligemment d'où, l'utilisation du terme « devinement » pour désigner cette stratégie cognitive. Les apprenants qui se précipitent constamment sur le dictionnaire à la moindre difficulté lexicale ne font pas ou font peu d'inférence car ils ne tolèrent pas l'ambiguïté.

6°- déduire : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre une langue étrangère. (Il s'agit du procédé inverse de l'inférence), avec le procédé de surgénéralisation l'apprenant génère toujours des règles sur le fonctionnement de la langue, même si la langue est systématique.

7°- Mémoriser : appliquer différentes techniques mnémoniques ; la mémorisation implique des processus complexes et est fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère.

⁸⁹ Cyr P., « stratégies d'apprentissage », **Op.Cit.** , p.30.

4- Stratégies d'appréhension des divers types de textes

Entre stratégies pédagogiques et stratégies d'apprentissage, tout apprenant possède une image de l'apprentissage de la langue, à fortiori il a une idée sur ce qu'est la compréhension de l'écrit dans une langue étrangère. « Pour la majorité des débutants en langue, une fois dépassé le stade de la lecture- déchiffrement, comprendre l'écrit, c'est pouvoir traduire en langue maternelle »⁹⁰. La recherche avec les apprenants de projets de lecture par l'enseignant est une stratégie pédagogique courante, basée fondamentalement sur l'exploitation de divers supports aussi bien écrits qu'audios. D'où la nécessité de montrer aux débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément procéder à une lecture linéaire (lire mot à mot). C'est dans cet esprit qu'il faut regarder les techniques de l'approche globale d'un texte.

« La diversité des supports est liée à la dimension socio- discursive des pratiques langagières. C'est ainsi que la grande variété typographique des écrits est déterminée par les lois de production des formes discursives données (écrits scientifiques ou littéraires...), ce qui appelle des pactes de lectures différenciés »⁹¹, dans lesquels la réponse aux questions suivantes est déterminante : qui s'adresse à qui ? A quel propos et dans quelle situation socio- discursive ? Dans quel but, ou avec quelle intention ?

Les caractéristiques linguistiques du texte doivent être abordées en termes de suites spécifiques d'unités. Construire du sens, c'est opérer des groupements de propositions de sens en fonction d'instructions de traitement liées aux sortes de séquences textuelles. Le lecteur compétent doit être capable d'identifier la dominante de l'ensemble textuel qu'il est entrain de traiter, en d'autres termes et d'un point de vue typologique, un texte est généralement hétérogène et savoir le lire, c'est savoir adapter sa lecture aux différentes sortes de séquences qui le constituent.

Selon Sophie Moirand, pour provoquer cet engagement en matière d'acquisition de la pratique de la lecture, il est nécessaire en premier lieu, que l'apprenant sache le « pourquoi » de la tâche qu'il entreprend, qu'il connaisse les objectifs visés par telle ou telle série d'exercices, par telle ou telle activité, cette prise de conscience ouvre des voies devant le lecteur- scripteur pour s'approprier des modèles d'écrits élaborés. L'auteur assure qu' « on ne lit pas, de la même façon une suite (séquence) narrative, descriptive, argumentative ou explicative »⁹².

5- Lire ; un acte stratégique d'apprentissage de l'écriture

La lecture est un comportement en évolution sur lequel il importe d'agir : les activités scolaires, la vie culturelle et la vie en société en dépendent.

Définissant la lecture comme un processus de production de sens, nous ne pouvons pas limiter l'acte lexique à une opération d'identification d'unités isolées : lire, c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme, de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés ;

⁹⁰ Moirand S., « **une grammaire des textes et des dialogues** », Ed. Hachette, 1990, pp.51-52.

⁹¹- Alain Bentolila et al. , « **La lecture, apprentissage, évaluation et perfectionnement** », Ed. Nathan Pédagogie, p.229.

⁹²-Moirand S., « **une grammaire des textes et des dialogues** », **Op.Cit.** , p.22.

savoir lire, c'est savoir développer des stratégies de lecture conscientes d'au moins trois variables :

- Les circonstances de lecture : cette variable situationnelle correspond aux caractéristiques psycho- sociologiques et événementielles de l'interaction entre un lecteur et un texte,
- Les objectifs ou intentions de lecture ; un texte est lu différemment en fonction du but recherché ou poursuivi par le lecteur (recherche d'une information, lire pour se distraire, pour se servir du modèle à l'écrit, etc.),
- Le support matériel de la lecture : cette variable est très intéressante pour nous, car déterminée autant par les caractéristiques matérielles que proprement linguistiques de l'écrit.

Ce qui est valable pour la lecture l'est aussi pour l'écriture. Dans toute acquisition de connaissances, il y a un point de départ, un parcours, et un point d'arrivée. La plupart des apprentissages qui ne réussissent pas échouent parce que l'itinéraire n'est pas évident. Il est essentiel assure Bentolila de braquer le projecteur sur le contenu de l'apprentissage, car « *l'on ne peut aller nulle part, si l'on ne sait pas où l'on va...ni qui l'on est.* »⁹³.

A côté des moments de systématisation, doivent se situer des moments au cours desquels les apprenants mettent à l'épreuve leurs acquis, en situation réelle, de façon autonome, c'est-à-dire « *des situations où la lecture n'est pas une fin en soi, mais représente une médiation vers une autre activité ou un autre apprentissage ; élaborer une production par exemple, ce qui fait que les apprenants deviennent à leur tour des auteurs créateurs* »⁹⁴.

En résumé, construire une pédagogie efficace de lecture semble passer par la prise en compte de trois dimensions de l'apprentissage :

- la dimension affective : être à l'aise dans les lieux où l'on lit et avec les objets à lire,
- la dimension cognitive : comprendre comment fonctionne l'écrit et comment structurer un texte et par conséquent construire du sens,
- la dimension pragmatique : le domaine des savoir- faire, amener le lecteur à lire aisément, à maîtriser la quantité, à adapter ses conduites de lecture à la situation.

Ces trois compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture et à fortiori d'une compétence de communication en langue étrangère.

Avec ce que Vigner nomme une lecture fonctionnelle, motivée par un quelconque objectif, il fallait attendre la fin du 20^{ème} siècle pour que « *lire et écrire deviennent alors des instruments personnels de communication et soient enseignés simultanément* »⁹⁵. L'auteur conclut que toute rencontre avec le texte, ne saurait être considérée comme l'expression d'une aptitude innée. Elle est le terme d'un long parcours d'apprentissage. Du coup, la lecture n'est plus ce domaine réservé aux pédagogues mais elle est devenue la préoccupation de tous, des chercheurs et surtout des parents, pour lesquels elle reste la condition première de la

⁹³-Ibid., p.95.

⁹⁴-Ibid., p.96.

⁹⁵-Ibid. , p.p. 12-13.

réussite scolaire, puis un moyen d'accès à la connaissance et un instrument de l'intégration sociale dont la maîtrise s'avère indispensable, voire même vitale.

III- L'école favorise- t- elle l'engagement parental dans le processus scolaire ?

1- Coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Une des compétences à laquelle aspire l'école est d'établir une relation efficace avec les parents en premier lieu et différents partenaires de cette dernière en second lieu, dans une perspective d'éducation partagée concernant le suivi du travail de l'élève, son projet personnel, la communication de l'évaluation, la prévention ou le traitement de conduites à risques.

Les conditions de mise en œuvre de cette compétence peuvent différer suivant l'habitude plus ou moins ancrée dans l'établissement de collaborer avec les parents sur la base d'outils et de structures spécifiques. Ceci nous ramène à l'idée de liaison et déliaison entre l'école et la famille. Le terme de dé- liaison est repris tel un concept psychanalytique par Jacques Lévine (2006) ; Docteur en psychologie- psychanalyse, pour signifier le caractère parfois distendu des relations entre l'univers scolaire et l'univers familial. Il faut préciser que c'est Freud (1971) qui était le premier à avoir employé le terme de dé- liaison qu'on reprend ici, à notre compte pour souligner les ruptures entre le tissu scolaire et le tissu familial, il y a dé- liaison chez beaucoup d'enfants, entre le langage des parents, la façon de considérer le cognitif et le langage de l'école, cela s'accroît plus lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère à l'école. Les anciennes fonctions de médiation de l'école entre les familles et la société sont donc à repenser, étant donné que les enjeux sont considérables.

Elèves à l'école et enfants dans leur famille, les jeunes peuvent vivre ces deux univers comme fragmentés. Cette fragmentation peut se situer sur différents plans : le langage, les attentes, les valeurs, etc., au point de les soumettre à des injonctions contradictoires déstabilisatrices et peu motivantes pour les apprentissages scolaires. Au plan du langage, il peut s'agir d'un décalage entre un langage de spécialité et la réalité du langage courant, le plus souvent tenue dans la famille. Raffaella Semeraro souligne dans « la crise de l'école : du sens manifeste au sens latent que,

« la crise de l'école est liée aux difficultés de rapport entre le langage quotidien des enfants et le langage de l'institution, entre les modes de communication à la maison, dans la vue de ceux qui organisent la relation didactique (considérés comme technique et différents selon les disciplines) nécessitant un décodage des langues des spécialistes, qui s'ajoute à celui que l'enfant a déjà dû faire à la maison pour décoder la langue dite maternelle, ceci met les parents et les enseignants face à de nouveaux problèmes de communication, les enseignants n'apprennent pas à « jouer » avec les différents registres de langue, ils ne transforment pas assez les langages des spécialistes dans les différentes formes du langage quotidien, ce qui rend difficile la traduction des codes des spécialistes en codes mieux reconnaissables par les élèves »⁹⁶.

L'un des facteurs de crise renvoie à cette scission qui peut être plus profonde encore quand il s'agit de constater que l'univers de l'enfant, dans sa famille n'a pas pu produire aux plans aussi bien communicationnel que psychique, les repères et les structurations

⁹⁶- Thierry Malbert, « l'éducation familiale, quels nouveaux défis ? Parent, enfant et école », Op. Cit. p.45.

nécessaires à la confrontation avec la difficulté d'apprendre ; cette difficulté s'accroît, spécialement lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère que les parents ne maîtrisent pas, et ne pratiquent par conséquent pas dans le milieu socio-familial de l'enfant-apprenant. Il en résulte que pour beaucoup d'enfants, il y a absence totale de soutien linguistique parental dans la langue cible apprise à l'école.

Ceci renforce l'idée selon laquelle, l'acte d'éducation ne saurait être considéré comme le monopole de la seule famille ou de la seule école.

Du coup, « l'école est concernée au plus haut niveau « point », par ce partage et partenariat d'éducation des enfants, en collaboration avec les parents qui peuvent et doivent prendre part, dans la mesure que le permettent leurs moyens cognitifs aux activités qui se déroulent dans le cadre scolaire, ils prennent alors une position d'intervenants extérieurs »⁹⁷.

Ces partenariats et ces partages éducatifs peuvent se développer dans deux directions :

- Une qui vise à intervenir directement sur le jeune et ses conditions d'apprentissage au plan matériel et psychologique,
- Une qui vise à compléter l'action de l'enseignant, dans ses objectifs d'ouverture au monde et aux réalités d'aujourd'hui.

Il reste que l'absence de l'une ou de l'autre des deux directions met l'apprenant dans un désarroi inégalé, qui le décline par rapport à ses pairs.

2- Stratégies d'aide aux parents par les enseignants

L'engagement de la famille et de la communauté dans le cheminement scolaire des élèves est identifié dans la documentation scientifique « comme l'un des six éléments communs aux écoles efficaces. En effet, elle montre que l'engagement des parents influence positivement, la persévérance et la réussite scolaire des élèves »⁹⁸. C'est pourquoi, il importe que l'école et l'ensemble de son personnel mettent tout en œuvre pour la favoriser.

Une relation de collaboration se crée d'abord par la qualité de communication établie. Certaines écoles attribuent leur efficacité aux stratégies de communication qu'elles utilisent auprès des parents. En effet, l'une des stratégies gagnantes est celle de l'école qui encourage les parents à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants aussi bien à l'école qu'à la maison, en favorisant justement une culture de collaboration au sein de l'école, particulièrement lorsqu'elle est située en milieu défavorisé. Ici, par exemple, l'école peut coordonner des rencontres avec les parents, notamment ceux qui sont dans le besoin sur les plans du savoir et savoir-faire, en ce qui concerne les activités scolaires des enfants, en leur offrant des ateliers ou des formations pour les mettre à niveau. Cette caractéristique des écoles efficaces contribue à développer chez les parents aussi bien que chez les élèves un sentiment d'appartenance à l'école. Ce sentiment de sécurité et d'appartenance à l'école est favorisé en particulier par les enseignants qui, par le rôle qu'ils détiennent, font forcément partie des acteurs ayant le plus d'influence au bon fonctionnement et à l'efficacité de

⁹⁷- Gilles Bonichon et Daniel Martina, « **métier d'enseignant, 10 compétences professionnelles** », Ed. Vuibert (2^{ème} édition actualisée), 2009, p.p.277-280.

⁹⁸- Thierry Malbert, « **éducation familiale ? Quels nouveaux défis ? Parent, enfant, école** », **Op. Cit.**, p.39.

l'école. Dans cette optique, ils montrent une ouverture d'esprit aux parents et s'adaptent à leurs besoins et réalités, en communiquant régulièrement avec eux, pour les diriger et les tenir informés de la vie scolaire de leurs enfants. « *A cet égard, the center of comprehensive school reform and improvement souligne que les parents informés sont les meilleurs "clients" de l'école* »⁹⁹. Un des aspects sur lequel les enseignants devraient bien informer les parents est la supervision et l'encadrement des travaux scolaires à la maison, encore faut-il qu'ils en aient les moyens ?

Mujis et Reynolds identifient quelques « *stratégies d'aide des enseignants aux parents* »¹⁰⁰ :

- Encourager les parents à s'engager dans la pratique des devoirs à la maison en vue de soutenir la réussite de leur enfant et afin d'en savoir plus sur ce que leur enfant fait à l'école,
- Conscientiser les parents à offrir un espace tranquille et privé dans la maison à l'enfant afin qu'il puisse faire ses devoirs,
- Amener les parents à créer une routine à l'heure des devoirs et d'aider l'enfant dans l'organisation de son temps (homework planner) et de son travail,
- Donner des devoirs sous forme de jeux auxquels les parents et la fratrie pourront aussi participer (par exemple, la lecture),
- Enfin un aspect plus spécifique, mais qui est transversal à l'ensemble des apprentissages scolaires, concerne la lecture. Bissonnette mentionne que les enseignants doivent encourager les parents à lire avec leurs enfants à la maison, ce qui est particulièrement important dans les milieux défavorisés.

3- L'efficacité de l'implication parentale dans le processus scolaire

La présence des parents, leur attention, leur confiance, leur amour, telles sont les stimulations dont l'enfant a le plus profondément besoin, et l'on est bien tenté de dire que, si ces stimulations font défaut, toutes les aides techniques, si étudiées qu'elles soient, risquent de rester à peu près vaines. De ce point de vue, « *Stimuler, ce n'est pas seulement exiger, récompenser ou punir, encourager ou blâmer, c'est entourer l'écolier de « toute la chaleur d'amitié dont on est capable* »¹⁰¹ comme disait Alain. Et, quand il s'agit de la famille, il est bien permis de remplacer ce mot d'amitié par celui d'amour.

La réflexion portée aux conditions affectives du travail scolaire peut nous permettre de mieux définir la « relation d'aide » : une aide n'est pas un jugement, une aide doit être sécurisante. Pour être sécurisante, l'aide doit avoir une certaine régularité de la part des parents. Il faut ajouter que l'aide véritable prépare l'autonomie, c'est-à-dire habitue progressivement l'enfant à se passer d'aide. Ce n'est pas brusquement, donc, mais insensiblement que l'aide doit se faire plus discrète, à mesure que l'enfant évolue vers plus de responsabilité.

On a proposé cette définition générale de la relation d'aide, dont le problème ne se pose pas seulement dans le domaine scolaire, et entre adultes et enfants : « *c'est une relation*

⁹⁹-Ibid., p.44.

¹⁰⁰-Ibid., p.45.

¹⁰¹-Henri Tavoillot, « **les prents et le travail scolaire** », **Op. Cit.**, p.118.

dans laquelle une personne doit être assistée pour opérer son ajustement personnel à une situation à laquelle elle ne s'adaptait pas par elle-même »¹⁰².

Cela suppose que l' « aidant » est capable de deux attitudes :

- 1- Comprendre le problème dans les termes où il se pose pour tel individu singulier dans son existence singulière.
- 2- Aider cet individu à évoluer personnellement dans le sens de sa meilleure adaptation.

S'il est permis de reprendre les mots essentiels de cette définition, le premier est « comprendre » : il s'agit pour revenir à notre propos, de comprendre « pourquoi » l'enfant a besoin d'être aidé, « comment » (appelle une aide technique comme déjà expliqué auparavant) « quand » et « par qui » il a besoin de l'être.

Le deuxième, c'est « aider à évoluer » : il ne s'agit pas tant de résoudre le problème immédiat que de préparer à une autonomie future.

« Même si l'école venait à être apte à faire face aux problèmes scolaires, les parents ne devraient pas se décharger sur elle de tous soucis, ils auront à accueillir l'enfant au retour de l'école, à veiller aux conditions de sa vie familiale, à s'intéresser à ce qu'il fait, en un mot, à lui prodiguer cette chaleur familiale qu'eux seuls peuvent lui donner, sans laquelle la meilleure organisation pédagogique risque fort de rester vaine »¹⁰³.

Au final, ce serait là tout le problème de la relation éducative.

¹⁰²- **Ibid.**, p.121.

¹⁰³- **Ibid.**, p.125.

Conclusion

Pour Robert Galisson, la didactique n'est plus figée, elle est en perpétuel changement et quête de nouvelles méthodes, techniques et démarches favorisant un enseignement-apprentissage optimal, donc de stratégies de transmission du savoir. C'est la raison pour laquelle les enseignants ne cessent de chercher la méthode (ou les méthodes) leur permettant d'optimiser leur acte.

Seuls devant leurs élèves, les enseignants ont besoin de repères, de jalons, de façons de faire, à chaque fois renouvelées, en quête de la réussite scolaire. Face aux difficultés et aux contraintes spécifiques au domaine de la didactique, rencontrées par l'un et l'autre entre l'enseignant et l'apprenant, chacun de leur côtés, usent de stratégies adéquates leur permettant d'aboutir au but ultime recherché, de part et d'autre dans ce processus : la réussite. Ainsi, utiliser une méthode, à fortiori, une technique, cela s'apprend ; c'est stratégique !

Le paysage éditorial dans le domaine didactique est tellement vaste que les enseignants disposent d'un choix d'outils pratiques et facilitateurs, qui répondraient le mieux aux aspirations et aux situations de classes, dans lesquelles, ils ont à intervenir. Cependant, cette multiplicité d'outils rend parfois les enseignants perplexes, car certains discours didactiques leur recommandent l'éclectisme, conçu par beaucoup d'enseignants comme l'utilisation d'une grande diversité de moyens, dans une même situation, faisant par-là fi de l'utilité de la « méthode ».

« Apprendre à apprendre » met les enseignants dans une position de force devant certains de leurs apprenants, ils s'approprient ainsi « comment » faire pour faire comprendre, parler ou écrire. Ce procédé selon Eric Espéret (1995), en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, permet aux enfants d'apprendre à maîtriser d'abord les situations de discours, ce qui les emmène par la suite, peu à peu, - en mettant à l'œuvre des stratégies cognitives et d'autres métacognitives- soit à construire de nouveaux moyens d'expression linguistique, soit à modifier l'emploi des moyens déjà possédés. C'est stratégique !

Aussi, étant donné la complexité de l'acte d'enseignement-apprentissage, l'école qui ne peut endosser seule cette responsabilité, favorise l'engagement parental dans le processus scolaire. En effet, dans une perspective d'éducation partagée, concernant le suivi du travail de l'élève, une des compétences à laquelle aspire l'école est d'établir une relation efficace avec les parents, en les encourageant à s'impliquer plus dans l'éducation de leurs enfants, aussi bien à l'école qu'à domicile. C'est une stratégie souvent gagnante !

DEUXIEME PARTIE

CE QUE L'ECRIT DOIT A L'ORAL EN FLE

Premier chapitre

L'ECRIT EN FLE

Introduction

Selon Yves Reuter la maîtrise de l'écriture est aujourd'hui une clé essentielle pour tout apprentissage, on lui reconnaît différents intérêts: personnel, scolaire, social ou encore professionnel. Or, si la lecture a fait l'objet d'une infinité de recherches, expérimentations et publications, les travaux concernant l'écriture restent relativement récents et disséminés dans divers domaines, linguistique, psychologique, sociologique, ethnologique ou autres. Quant à son enseignement, il demeure assez classique et répétitif, et bien souvent les enseignants et les formateurs se trouvent démunis devant les difficultés des élèves.

L'auteur établit, dans un premier temps, un bilan des pratiques dominantes dans le domaine de l'enseignement de l'écriture afin de mieux cerner ses effets et ce en quoi il est nécessaire de le transformer pour l'améliorer.

Il étudie, dans un deuxième temps les apports pédagogiques de différents courants importants (pédagogie de Freinet, pédagogie de projet, jeux d'écriture, etc.). Sur cette base, il propose une formalisation de l'acte d'écrire et des situations d'apprentissage.

Il pose ainsi « *les principes permettant d'établir une didactique de l'écriture, fondée théoriquement, explicite, réalisable dans la pratique quotidienne de la classe, orientée vers la réussite des élèves. Ces principes sont développés et illustrés à partir de plusieurs entrées : la motivation, la diversification des situations d'apprentissage, l'articulation lecture-écriture, le choix des textes supports, l'évaluation, la réécriture, etc* »¹⁰⁴.

I- L'émergence des théories d'écriture en FLE

L'écriture est devenue une pratique fondamentale, non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école, quels que soient le niveau et la discipline, ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique. Ce constat nourrit les recherches chez Yves Reuter dans le domaine de la didactique.

Un deuxième constat s'ajoute au premier ; celui des difficultés rencontrées par les élèves depuis l'école primaire jusqu'à l'université, dans son apprentissage et sa maîtrise.

« *C'est la mutation radicale et exponentielle de la société qui a rendu l'écriture socialement et scolairement indispensable, mettant au jour par voie de conséquence des difficultés tributaires de sa diversification et du niveau plus élevé de maîtrise exigé* »¹⁰⁵.

Fonder une didactique de l'écriture sur des bases sérieuses signifie donc qu'il faut faire face aux difficultés réelles, pour mieux construire des réponses qui soient adaptées.

En raison de la place problématique de la rédaction, institutionnellement désignée comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves, transition entre l'expression écrite de l'école primaire et la dissertation du lycée, Yves Reuter reprend cette définition, pour trois grandes raisons :

- La première est que le « modèle traditionnel de l'écriture », même controversé ou en perte de vitesse, demeure dominant.

¹⁰⁴- Yves Reuter, « **enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture** », Ed. ESF, 2002.p.

10.

¹⁰⁵- **Ibid.**, p.11.

- La deuxième est que l'élaboration de nouvelles propositions semble devoir se fonder, sur l'analyse des dysfonctionnements d'un enseignement établi,
- La troisième est que l'adhésion à ces nouvelles propositions et leur mise en œuvre semblent supposer un accord avec la critique de cet enseignement établi.

Ce « modèle traditionnel repose, selon lui, sur un socle essentiellement composé de trois éléments qu'il a examinés successivement comme suit : la rédaction comme lieu explicite de l'enseignement de l'écriture, le littéraire comme lieu de référence et les pratiques scripturales comme lieu du refoulé »¹⁰⁶. Ce socle tripolaire peut se retrouver sous différentes formes – dit-il, à l'école primaire et au lycée.

Yves Reuter est parti, dans la question, en posant le paradoxe de l'enseignement de la rédaction, d'une citation de Jean François Halté, qui lui semble exemplaire dans sa façon de désigner les problèmes relatifs à la rédaction. Dans les années 60, la littérature façon Lagarde et Michard, et la langue façon Souché Grunenwald forment l'arrière-plan didactique de l'écriture. Celle-ci s'acquiert dans la composition française où la rédaction est considérée comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français.

Ecrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes. Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct, etc. Le « plus » intervenant dans la production écrite d'un apprenant forme un complexe inanalysé, au demeurant particulièrement efficace puisque c'est lui qui, en définitive, permet de faire la différence entre les « doués » et les « non-doués ». L'imprégnation et l'imitation, en quoi consiste, le « plus », directement issus du socle didactique littéraire, tiennent lieu d'enseignement spécifique de l'écriture. Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement. Trop complexe ou trop aristocratique, elle ne peut s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduits. A La méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues, s'ensuivent les méthodologies directe, audio- orale, structuro- globale audiovisuelle, l'approche communicative des années 1980, actives, interactionnelles, ...

1- Objectif général de l'enseignement- apprentissage de l'écriture en FLE

L'objectif fondamental de l'apprentissage de l'écriture est d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions communicatives, pour entrer en contact avec d'autres : raconter, informer. Tout cela en respectant les démarches rédactionnelles préconisées pour chaque type de texte, en suivant la structure textuelle et les règles de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe.

*« Les objectifs et les compétences de l'apprentissage, dans le domaine de l'écrit, d'une façon générale, de la première à la troisième année secondaire, placent l'élève devant la capacité d'écrire des textes, dont la longueur et la complexité augmentent progressivement en démontrant une connaissance adéquate du code écrit. Ce dernier développera notamment ses capacités à »*¹⁰⁷:

¹⁰⁶- Ibid., p.14.

¹⁰⁷- « programme de français de 3^{ème} A.S. », 2006, p.3.

- déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires : produire des phrases qui contribuent à réaliser l'intention de l'écriture et développer des idées qui contribuent à sa réalisation,
- structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente : présenter ses idées de façon ordonnée, utiliser des procédés de structuration et présentation adaptés à la forme du texte, puis établir des liens entre les phrases.
- utiliser des mots et des expressions appropriés et variés (un vocabulaire précis), éviter les redondances par l'emploi de substituts,
- utiliser des acquis grammaticaux et lexicaux, pour les réinvestir afin de construire des phrases orthographiquement correctes,
- Il est important que l'élève relise son texte ou sa production écrite aux fins de correction et d'amélioration, suivra donc une autocorrection en mobilisant toutes les connaissances antérieures et en exploitant la documentation disponible.

C'est ainsi que Joseph Vachek définit l'aspect scriptural du langage de la manière suivante :
« la norme écrite du langage consiste en un système d'éléments linguistiques, graphiquement manifestables, dont la fonction est de réagir à un stimulus donné (qui en général n'a aucun caractère d'urgence) »¹⁰⁸.

2- Des entrées différentes dans l'écrit en FLE

Apprendre c'est avoir un projet, ce qui donne sens à l'activité d'apprentissage c'est mettre en œuvre l'opération intellectuelle requise par l'objectif recherché, ce qui renvoie à la notion « d'invariants structurels » et utiliser les procédures personnelles les plus efficaces pour soi, ce qui appelle la notion de « variables- sujets ».

La rédaction ou production écrite qui est une activité naturellement liée à la capacité de la lecture et de compréhension en langue cible nécessite la fréquentation assidue des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit. En classe de langue, produire un énoncé écrit en réponse à une question, est une sorte de capacité qui suppose la connaissance des règles grammaticales, ainsi que la connaissance des règles d'organisation du genre du texte à produire. Posséder ce genre de savoir répond ainsi à un ordre pragmatique ; celui de présenter l'information dans un certain déroulement socioculturel.

Ce type d'apprentissage de la production écrite pourrait se construire par paliers, en donnant progressivement à l'apprenant les moyens de cerner les différentes possibilités de réalisation d'une même fonction de la langue, pour mieux en percevoir les organisations linguistique et stylistique regroupées autour des opérations cognitives, que doit accomplir l'apprenant : comprendre, mémoriser et produire.

Bien que le terme « enseignement » évoque un mode ancien de relation didactique où il y a un détenteur d'un savoir à transmettre, il paraît nécessaire de rétablir un certain équilibre entre l'importance à accorder à l'apprentissage et à l'enseignement, parce que ce sont deux données définitives des situations d'appropriation en classe de langue.

Sur le plan de l'apprentissage, nous avons introduit une perspective théorique qui retenait particulièrement notre attention, dans la mesure où opérait un recentrage sur les

¹⁰⁸- J.P.Cuq et Isabelle Gruca, « **cours de didactique du FLES** », **Op. Cit.**, p.182.

stratégies de l'apprenant. Il s'agit de la perspective interactive en ce qui concerne la lecture, comme processus cognitif, de Chauveau et Rogovas- Chauveau. D'après ce modèle,

« il y aurait un va et vient permanent entre les conduites grapho-phoniques de décodage et des opérations conceptuelles et sémantico- contextuelles, l'apprenant lecteur ferait interagir des stratégies sur deux axes, l'un du « code » par des mécanismes ascendants inhérents au déchiffrement (perception, identification, assemblages, etc.) et l'axe du « sens » par des mécanismes descendants, inhérents à des processus cognitifs supérieurs (raisonnement, hypothèses, anticipation, etc.) »¹⁰⁹.

3- Pédagogie de la production écrite en FLE

De toutes les étapes qui jalonnent le parcours d'apprentissage, en langues étrangères, comme d'ailleurs en langues maternelles, le passage à l'écrit a toujours été considéré comme la plus délicate à franchir. Pendant longtemps le problème put être contourné, dans la mesure où la pratique écrite de la langue à acquérir était indissociable de l'apprentissage lui-même. Apprendre, c'était aussi et avant tout « écrire »¹¹⁰.

« L'apprentissage de l'écrit apparût dans toute son originalité, depuis qu'il est associé à l'enseignement de l'oral, ce qui allait exiger un renouvellement des conceptions méthodologiques. Ainsi des efforts considérables se sont développés dans ce sens, en didactique des langues »¹¹¹, ils se sont traduits par:

- A- La mise au point d'outils pédagogiques nombreux, plus diversifiés, plus souples dans leur construction interne, admettant de ce fait, une pluralité méthodologique,
- B- développement d'une réflexion d'ensemble, accordée aux sciences de l'éducation, à la psychologie, à la sociologie, à l'ethnologie même.

A un enseignement se déroulant selon un protocole méticuleusement réglé par les institutions, se sont substituées des pratiques de classe plus libres, plus inventives, soucieuses de mieux répondre aux besoins et aux attentes des apprenants.

« D'où le croisement de l'intérêt que suscitent les approches communicatives, qui consistent à apprendre en situation le système de la langue, ainsi qu'apprendre à communiquer en se référant au code linguistique et aux règles sociales et culturelles »¹¹².

Combien ces dernières années, la connaissance de l'écrit et du processus de production du texte a-t-elle évolué ?

Toute pédagogie de l'écrit se fonde explicitement ou implicitement sur des choix qu'il est indispensable d'examiner. On peut aisément faire le tour des trois représentations qui se partagent ce vaste domaine de la didactique des langues : la première est traditionnelle, c'est celle d'un écrit valorisé, tout à la fois fin et moyen d'apprentissage. La seconde se rapporte aux conceptions linguistiques largement contemporaines d'un écrit conçu comme code second, substitut graphique d'une communication particulièrement orale. La dernière enfin, s'inspire des théories fonctionnalistes développées par le cercle linguistique de

¹⁰⁹- Yves Reuter, « enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture », **Op. Cit.**, p.138.

¹¹⁰ Vigner G., « écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite », Ed. Clé International, Paris, 1982, p.14

¹¹¹-Glisson Robert, « d'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères » Ed. Clé International, 1980, p.7.

¹¹²- Roegiers Xavier, « l'approche par les compétences dans l'école algérienne », Ed. Unesco, Nov 2006, p.p.16.17.

Prague, qui font de l'écrit un système autonome, fonctionnellement indépendant du langage oral.

II- « Ecrire » n'est pas un acte facile

La production d'un texte est une activité signifiante. Pour qu'elle puisse s'incarner dans un discours oral ou écrit, elle doit passer par différents stades, et doit être régie par un certain nombre de contraintes cognitives et discursives qui, lui permettront de passer d'une structure profonde latente, celle où gisent « les primitifs sémantiques », à une réalisation linguistique de surface « le texte ». D'où la complexité de l'acte d'écrire et l'intérêt de réfléchir aux conditions de production d'un texte.

Une pédagogie de l'expression écrite, sous une quelconque démarche ne saurait s'envisager, sans référence à un modèle discursif de l'écriture qui permettra de fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases solides. Ainsi le mot « écriture » qui désigne « un texte écrit par l'action d'écrire » nous intéresse particulièrement ; dans le sens où on n'écrit pas n'importe comment. Le produit écrit porte de façon manifeste les marques d'une construction rigoureuse normée. Le type de compétence qu'il requiert ne saurait se limiter exclusivement à la linguistique. Cette pédagogie de l'expression écrite, pour être cohérente, se doit d'acquérir, à côté du linguistique une nouvelle attitude intellectuelle spécifique de communication.

Communiquer par écrit, consiste donc à savoir se comporter de façon adéquate à l'intérieur de certaines situations d'échange, au moyen d'un code « le texte » qui, lui-même implique la maîtrise d'un autre code « le code linguistique », en s'interrogeant sans cesse sur les composantes de la situation d'énonciation et sur l'organisation discursive adéquate pour la réalisation de cet acte.

La production d'un texte par écrit doit passer par différents stades, elle est régie par un certain nombre de contraintes, qui pour certaines d'entre elles sont descriptibles ; selon une hiérarchisation où sont mobilisées de très nombreuses composantes (culturelles, cognitives, sociologiques, affectives, etc.). D'où « la complexité de l'acte d'écrire et sa plus grande difficulté par rapport à la lecture. En effet, on peut comprendre un texte, même si certaines règles de composition sont ignorées. Inversement, on ne peut produire un texte, si l'on ne dispose pas explicitement des règles de transformation qui relient la structure abstraite profonde à la structure discursive manifestée »¹¹³.

C'est pourquoi avant d'aborder les questions proprement pédagogiques, il convient de porter une réflexion sur les conditions de production du texte. Une pédagogie de l'expression écrite ne saurait en effet s'envisager sans référence à un modèle discursif de l'écriture. Bien évidemment les choix pédagogiques des aspects à traiter avec ses élèves, revient à l'enseignant qui aura le soin d'en décider en connaissance de cause de la situation classe.

Nous essayerons de faire clairement apparaître les différentes significations que peut revêtir le mot « écriture » ou « écrit », terme dont il sera fait grand usage dans la suite du chapitre. Relevons- en déjà « les acceptions les plus courantes »¹¹⁴ :

¹¹³- Gérard Vigner, « écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite », Op. Cit., p.21.

¹¹⁴- Georges Jean, « Bachelard, l'enfance et la pédagogie », Ed. Du Scarrabé, c.e.m.e.a, Paris, 1983, p.177.

- Le mot « écriture » sert à désigner le système de signes graphiques qui assure la génération (du verbe générer) du texte écrit, ce qui constitue l'orthographe proprement dite,
- Il correspond encore au mode d'organisation spatiale des signes sur la page. Il s'agit de l'acte graphique proprement dit, tel qu'il est par exemple appris à l'école élémentaire,
- Il désigne enfin le texte écrit produit par l'action d'écrire, suite à une consigne précise.

C'est ce dernier aspect qui nous intéresse particulièrement, étant donné que, de tous les aspects de performance écrite, c'est celui qui pose problème aux apprenants que nous avons pris comme échantillon d'étude dans notre recherche. En étudiant la production du texte, nous tenterons de mettre au clair les règles qui permettent de parvenir à un niveau acceptable de bonne formation textuelle. Une analyse à orientation psycho- sociale peut certainement apporter un éclairage utile aux pratiques pédagogiques, et pourrait indiquer comment on apprend à écrire, en référence aux éléments traités, particulièrement le milieu socio- familial, en vue de démontrer à quel point ce dernier est un facteur de réussite ou d'échec dans cette activité d' « écriture ». Il est vrai que la situation d'écriture se définit en fonction des conditions matérielles, psychologiques et sociales qui régissent l'acte d'écrire. On n'écrit pas n'importe où, n'importe quand, n'importe comment.

1- Définition du concept de l'écrit en FLE

Dans la situation singulière de production de l'écrit en langue étrangère chez un public, par principe alphabétisé, dans cette langue cible, la compétence scripturale s'ancre comme cité plus haut, non seulement dans les différentes phases d'une production écrite ainsi que dans les différentes stratégies dont use le scripteur pour mener à bien sa structure ou sa construction scripturale, mais elle est aussi, surtout tributaire de représentations que se fait l'apprenti- écrivain de la langue cible. Cette manière de penser la chose est souvent intimement liée aux pratiques antérieures d'écriture dans cette langue et est influencée par le statut qui lui est réservé dans le groupe, ou le milieu social auquel il appartient : milieu lecteur ou non, scripteur ou non.

Définissons d'abord, ce qu'on entend par production écrite: « *en classe de langues, produire une phrase écrite (texte écrit) en réponse à une consigne (question ou exercice) est une sorte de capacité scolaire minimale qui suppose la connaissance des règles grammaticales d'une part et des règles d'organisation du genre du texte à produire, de l'autre* »¹¹⁵.

Naturellement liée à la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible et étant considérée par la didactique comme objet d'enseignement- apprentissage, la langue n'est pas seulement un système de signes (elle l'est en premier lieu : d'où la nécessité d'apprendre la langue comme système d'abord) mais elle peut aussi être apprise, c'est-à-dire, on peut l'enseigner, à condition d'utiliser les éléments et les moyens à prendre en considération par l'enseignant, dans telle situation d'enseignement- apprentissage ou dans telle autre.

¹¹⁵- Yves Reuter, « enseigner et apprendre à écrire », **Op. Cit.**, p.p.4.5.

Ainsi, dans le sens de l'écrit, la lecture-écriture a pour rôle de faciliter la production écrite et à partir du moment où un apprenant aura -à travers ses multiples et diverses lectures- mémorisé un certain nombre de phrases, de tournures linguistiques ou grammaticales, ou de bribes de phrases écrites dans la langue cible, il sera à même de produire, en élaborant certaines parties de ces phrases et en les réemployant dans les contextes les plus adéquats pour sa production.

Ceci nous amène à dire que pour accéder plus rapidement et avec plus de sûreté et d'aisance à la compétence d'écriture, l'apprenant a besoin de repères textuels dont la présence pourrait le rassurer et le stimuler, puisque la lecture des textes comporte non seulement un aspect « compréhension », mais s'ajoute à cela et avec une fréquentation assidue de ces textes, l'aspect « interprétation » sans lesquels, il ne peut y avoir de production écrite adéquate. Ceci permettra au final à l'apprenant- scripteur d'acquérir une certaine mémoire du texte écrit, qu'il pourrait réinvestir dans ses productions, en se basant sur les stratégies d'écriture qui sont : la planification, la mise en texte, la révision, pour arriver enfin à l'étape ultime qu'est « la correction ».

2- « Ecrire » : une intention de communiquer

L'enseignement des langues a vu apparaître plusieurs approches nouvelles. La plupart d'entre-elles se proclament de l'écrit et de l'oral, c'est ainsi qu'il est louable de dire que *la production écrite est naturellement liée à la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible*¹¹⁶, cette langue considérée comme concept didactique est un objet d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire que la langue n'est pas seulement un système de signes, « elle l'est en un premier lieu, d'où la nécessité d'apprendre la langue comme un système d'abord », elle peut donc être apprise, on peut également l'enseigner, en cherchant les éléments qui facilitent cet acte de l'enseignement.

Pendant longtemps, assurent Cuq et Gruca, « *l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe* »¹¹⁷, alors que les tendances actuelles de cet apprentissage tournent autour de la grammaire textuelle ; c'est-à-dire qu'elles s'intéressent plus au maniement des anaphores pronominales et lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc.

La rédaction en langue étrangère présente des difficultés directement liées au niveau de compétence linguistique dans cette langue. Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif rédactionnel précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue.

Dans tout écrit, différentes techniques et stratégies entrent en jeu, celles-ci font appel non seulement à la maîtrise linguistique, mais aussi à l'intégration au sein de l'activité d'écriture, de différentes sortes de connaissances (connaissance du récepteur, connaissance du genre, de la discipline), ce qui confère à n'importe quel écrit plusieurs caractéristiques intrinsèques, notamment celles qui viennent du fait que l'écrit n'est plus cloisonné dans une pratique scolaire, qui isole langue et langage, mais comme étant dépendant d'une société

¹¹⁶ Shirley Carter-thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.125.

¹¹⁷- J.P.Cuq et Isabelle Gruca, « **cours de didactique du FLES** », **Op. Cit.**, p.182.

qui permet, dans la plupart des cas de donner du sens au message construit, en fonction d'objectifs communicationnels clairement décrits dans la consigne. Freidlander et Best soutiennent qu' « *il est impératif pour la signification et la clarté de la production écrite en langue étrangère de la considérer comme une activité sociale et non pas seulement comme un exercice purement linguistique.* »¹¹⁸

Nous avons eu recours aux travaux de Tyler, qui mettent en rapport les aspects micro et macro de l'organisation textuelle, se plaçant ainsi dans une perspective de linguistique textuelle, il évoque la difficulté d'inférence qu'éprouve un récepteur dans le déchiffrement de certaines productions de locuteurs non natifs, où l'un des aspects de la mise en rédaction qui semble particulièrement difficile pour ces rédacteurs non natifs concerne la structuration et l'organisation des informations. Ce constat prend de l'importance à partir du moment où les scripteurs sont fascinés par la syntaxe phrastique au détriment du communicationnel qui ne se fait pas comme nous l'avons déjà signalé par phrases isolées et encore moins par mots isolés.

Mise à part la production écrite comme produit fini, certains chercheurs se penchent sur l'écrit comme processus rédactionnel, pour Da Silva « *la focalisation sur l'analyse du produit fini en tant que processus provient surtout d'une réaction contre l'utilisation des modèles (imitation sans réflexion) et contre les approches jugées trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs* »¹¹⁹, ainsi l'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, et argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs..., développe à la fois les compétences linguistiques et textuelles.

Il est primordial d'envisager « *les six niveaux en production écrite, issus du C.E.C.R et de se rendre compte de ce que l'on est en droit d'attendre de ces apprenants afin de leur proposer des exercices de production adéquats* »¹²⁰.

- **Le niveau C2** : ici l'apprenant peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, exempts de calques de la langue maternelle, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.

- **Le niveau C1** : l'apprenant de ce niveau, peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents, les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée, par intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents, pour parvenir à une conclusion appropriée.

- **Le niveau B2** : l'apprenant de ce niveau peut écrire des textes clairs et détaillés, sur une gamme étendue de sujets, relatifs à son domaine d'intérêt, en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses

- **Le niveau B1** : l'apprenant de ce niveau, peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés, dans son domaine, en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

- **Le niveau A2** : l'apprenant de ce niveau, peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que »...

¹¹⁸ - Shirley Carter- Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.129.

¹¹⁹ Boyer Henri, « **l'écrit comme enjeu** », CREDIF, Paris, 1988, p.p. 66-103.

¹²⁰- Rosen E., « **Le point sur le CECR** », **Op. Cit.**, pp.32-41.

- **Le niveau A1** : ici l'apprenant, peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.

L'intérêt de se reporter ainsi à ce tableau est de « *comprendre qu'en tant qu'évaluateur, on ne se réfère pas à une norme absolue qui serait l'écrit idéal, sans erreurs, mais à une norme qui prend en compte les différents stades d'apprentissage* »¹²¹.

Il est donc important de construire les grilles d'évaluation de productions écrites, en fonction de ce qu'on est en droit d'attendre d'un apprenant, ayant un nombre d'heures de français fixé, précisé d'avance. Par exemple (60 heures de français pour le niveau A1, ou 160 heures pour le niveau A2).

En définissant l'écriture comme un processus de production de sens, nous pouvons dire que savoir écrire c'est être capable de transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Sachant que nous écrivons avec une intention et que nous n'écrivons pas tous les textes de la même façon, les scripteurs monovalents semblent forcément handicapés, car ne trouvent pas issue à leurs écrits et par conséquent n'aboutissent jamais au sens recherché par le texte qu'on leur demande de produire.

Savoir écrire, c'est savoir développer des stratégies d'écriture conscientes, d'au moins plusieurs variables (les circonstances psychosociologiques, les intentions, et le matériel linguistique de l'écriture).

La diversité des écrits est liée, à la dimension socio- discursive des pratiques langagières. La capacité de langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques (au fonctionnement de la langue comme système de signes) mais à l'élaboration de significations. « *Les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles se déploient* »¹²². C'est ainsi que parler de pratiques langagières signifie donc analyser le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant ou écrivant.

Lorsque « *le professeur demande aux apprenants d'écrire un texte en français langue étrangère, et construire du sens, ils sont appelés à, respecter une démarche liée aux sortes de séquences textuelles, et opérer des regroupements d'unités, pourvues de sens en fonction des instructions données* »¹²³. On n'écrit pas de la même façon une suite narrative, descriptive, argumentative, explicative ou injonctive.

III- Caractères fondamentaux de l'écrit en FLE

L'écriture est considérée comme une simple technique de calque de l'oral (un code tel le morse, le braille ou autres), ou encore tel un instrument de la pensée, de transmission d'une culture et d'une civilisation, elle est surtout un instrument social, qu'on ne peut juger que par rapport à la langue et au peuple qui la pratique à une époque donnée. Elle a pour but premier de conserver et de transmettre des informations dans le temps et dans l'espace. D'où l'enjeu scolaire et social de l'apprentissage du lire- écrire. Enjeu scolaire tout d'abord, puisqu'il conditionne la poursuite effective des apprentissages intellectuels ultérieurs. En effet, l'appropriation de la culture de l'école passe par la maîtrise progressive de cet outil

¹²¹ -Tagliante C, « **L'évaluation et le cadre européen commun** », **Op. Cit.**, pp.37-70.

¹²² Yves Reuter et al. « **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** », **Op. Cit.**, p.169.

¹²³ Cyr Paul, « **les stratégies d'apprentissage** », **Op. Cit.**, p.170.

que constitue l'écrit. L'accroissement des travaux et des publications scientifiques dans ce domaine, le foisonnement des manuels et des méthodes, voire des logiciels d'apprentissage, profusion des outils d'évaluation du savoir- lire et écrire à différentes échelles de la scolarité, etc. témoignent de cette préoccupation éducative.

Les pédagogies nées « *des méthodes audio- visuelles ont développé une conception radicalement différente, de l'écrit, en s'appuyant très largement sur les portions théoriques de la linguistique moderne. Celle-ci s'est employée à souligner le caractère fondamentalement oral du langage. L'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles* »¹²⁴. Elle est désormais subordonnée au langage oral qu'elle aura pour fonction de transcrire. Si en effet la fonction première de l'écrit est de transcrire des phonèmes, force est de constater que cette transcription obéit à des règles particulièrement complexes, peu fondées en logique et pour cette raison guère fonctionnelles dans une perspective d'apprentissage. « *Plus tard, l'écriture se voit reconnaître un statut linguistique propre. Elle n'a plus pour fonction de transcrire la parole qui serait en quelque sorte la vérité de la langue, mais selon des conventions particulières de manifester visuellement le sens* »¹²⁵.

Pour qu'une production de texte puisse s'incarner dans un discours oral ou écrit, « *il est impératif qu'elle passe par différents stades, où sont mobilisées différentes composantes (culturelles, cognitives, discursives, sociologiques, affectives, etc.) qui permettront de passer d'une structure profonde latente à une réalisation linguistique de surface* »¹²⁶. D'où la complexité de l'acte d'écrire et sa plus grande difficulté par rapport à l'acte de lire. On peut comprendre un texte, même si certaines règles de composition sont ignorées. Inversement, on ne peut produire un texte si l'on ne dispose pas, explicitement de règles de transformation qui relie la structure abstraite profonde à la structure discursive manifestée.

1- Développement interne d'un texte écrit en FLE ou les progressions thématiques.

La théorie de la progression thématique vue par F. Danès en 1974 a été reprise par plusieurs chercheurs, dans des analyses discursives diverses. Slakta & Combettes nous exhortent à étudier le phénomène de progression thématique en tant que composante de la cohérence générale du discours, ils insistent sur l'intérêt de la démarche de Danès, dans la mesure où, elle permet de dépasser le stade de l'analyse phrastique, et pourrait amener à une nouvelle typologie de textes.

Dans leur ouvrage, les auteurs soulignent l'importance de l'organisation thématique dans les processus de compréhension et de production de textes, ils affirment que les difficultés de compréhension ou de production de la part des élèves ne sont souvent pas dues à une méconnaissance du lexique ou à une incapacité à déchiffrer une structure syntaxique complexe ; ces difficultés résident surtout dans l'incapacité de l'élève à suivre l'organisation et la répartition de l'information, dans un texte donné. Ainsi, la progression thématique joue un grand rôle, dans la question de la répartition de l'information, la reconnaissance de tel ou tel type de progression peut être considérée comme un paramètre de l'acte de compréhension ou de production de textes. Par conséquent si le lecteur ou le

¹²⁴- Gérard Vigner, « **écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite** », Op. Cit., p.10.

¹²⁵- Ibid., p.14.

¹²⁶-Ibid., p.22.

scripteur ne réussit pas à reconnaître ces enchaînements, sa conception de la cohérence sera forcément déficiente. De plus, si comme le précise Combettes, chaque type de progression correspond à des objectifs informationnels différents, il est essentiel que l'apprenant soit familiarisé avec ces différences et soit capable de reproduire ces schémas, dans sa propre rédaction ou production écrite.

Tout en respectant la progression thématique propre au type de texte à produire, car le traitement du thème ne peut se faire, au niveau de la phrase isolée, mais en la plaçant dans son environnement co-textuel, ou dans un contexte cognitif. C'est seulement de cette manière, qu'il devient possible d'évaluer la valeur communicative et organisationnelle de la structure thématique.

Une façon d'aborder cette organisation thématique à un niveau plus global ou topique, c'est chercher à établir un nombre de schémas représentatifs de cette organisation thématique dans un texte. Pour laquelle, Frantisek Danès a établi les bases d'une typologie de progression thématique : « *la connexité de l'information peut être déterminée par les relations thématiques qui unissent les phrases successives dans la chaîne du texte.* »¹²⁷. Selon lui, le terme de progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leurs relations aux paragraphes et à l'ensemble du texte, ainsi qu'à la situation de communication.

Des analyses portant sur des textes d'ordre scientifique et professionnel ont permis à Danès « *d'identifier trois grands types de progression thématique : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés* »¹²⁸.

- La progression à thème constant : ce type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant, auquel s'adjoignent différents rhèmes successifs. Ici c'est la continuité d'un même thème, de phrase en phrase qui est primordiale, ce thème ne sera pas nécessairement exprimé de façon strictement identique. Différents moyens existent pour reprendre une même idée thématique.
- Dans la progression linéaire, le rhème (Rh) d'une première phrase devient le thème (Th) de la phrase suivante. Ainsi Rh1 devient le Th2, auquel est joint un nouveau rhème(Rh2), qui devient à son tour thème de la phrase suivante (Th3).
- La progression à thème éclaté : ici, les thèmes de chacune des phrases sont issus d'un hyper- thème ou d'un hyper- rhème.

2- Production écrite et processus rédactionnel

Comme Yves Reuter, « *Shirley Carter- Thomas avance que l'enseignement de l'écriture en France contrairement aux USA, où elle est enseignée telle une matière à part entière, reste chose rare* »¹²⁹. La linguistique appliquée, tout comme sa branche consacrée à la didactique de l'écrit, a connu maints bouleversements dit- elle. Les années 1960 ont vu une multitude de projets consacrés à l'étude des unités syntaxiques et en particulier à celles des erreurs de morphologie ou de syntaxe. Ce mouvement s'est vu contrebalancé vers la fin des années

¹²⁷ Shirley Carter-thomas, " **cohérence textuelle, pour une pédagogie de l'écrit**", **Op. Cit.**, p.14.

¹²⁸- Vigner Gérard, « **écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite** », **Op. Cit.**, p.p.51.54.

¹²⁹- **Ibid.**, p.113.

1970 par un fort courant d'orientation fonctionnelle, largement plébiscité ou approuvé par les enseignants. Courant qui privilégiait les études sur les intentions de communication et les fonctions rhétoriques, intégré depuis quelques décennies au mouvement qui s'inspire de la linguistique du discours, dans la mesure où il existe un souci constant de considérer les unités linguistiques en situation de communication.

Les études sur « *l'expression écrite ont été longtemps exclusivement focalisées sur l'analyse du produit fini dont l'utilisation des modèles et les approches jugées trop prescriptives,- par Silva (1990) entre autres, puisque consacrées particulièrement à l'analyse des erreurs, fondées sur les caractéristiques syntaxiques de surface-, peuvent difficilement fournir des renseignements sur le processus rédactionnel* »¹³⁰.

Toutefois, d'autres recherches consacrées au produit fini, s'intéressant à des unités plus larges que la phrase, peuvent bien apporter des précisions sur le processus de rédaction. De telles études s'intéressent aux moyens de cohésion interphrastique et à la structuration thématique d'un texte donné.

Les approches qui s'orientent vers le processus rédactionnel permettent de considérer l'écriture du point de vue du rôle du scripteur (établissement d'un plan, les processus de révision, etc.) au lieu de considérer l'apparence du produit final (son organisation, sa grammaire, son orthographe).

Sur le terrain, et plus spécifiquement dans les milieux de l'enseignement de la rédaction en langue étrangère, l'influence de ces approches continue à être importante. Selon les partisans de telles approches, le professeur doit rester en retrait et ne doit pas imposer trop de contraintes tant relatives aux choix grammaticaux et lexicaux qu'à l'organisation de l'écrit. La forme de la rédaction serait largement déterminée par les idées qu'elle véhicule. En revanche le rôle de ce dernier se résume en un guide qui, encouragerait ses élèves- scripteurs à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration.

3- La rédaction en langue étrangère

Il existe « *plusieurs modèles qui décrivent les différents aspects de l'activité de l'écriture, les principales composantes qui entrent en jeu, dans le processus de la production écrite proviennent des travaux de John Hayes et de L.S Flower* »¹³¹. S'appuyant surtout, sur la psychologie cognitive, ils distinguent trois composantes, que nous détaillerons ici :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de la production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production.
- La mémoire à long terme du scripteur, dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche qui lui est assignée : des connaissances sur le thème à traiter, mais aussi des connaissances linguistiques, qui toutes seront actualisées lors de l'activité d'écriture.
- Les processus de production, qui se décomposent à leur tour en trois sous- processus importants :

¹³⁰-Shirley Carter- Thomas, « **cohérence textuelle, pour une pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.117

¹³¹-J.P.Cuq et Isabelle Gruca, « **cours de didactique du FLES** », **Op.Cit.**, p.178.

- a- La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan, ceci permet de définir le contexte textuel et pragmatique du message à transmettre,
- b- La mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques, afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire,
- c- La révision ou l'édition, qui permet de revoir le texte écrit, en faisant une lecture minutieuse, dans le but d'apporter des améliorations, soit sur les plans organisationnel et linguistique, soit sur le plan du contenu, mais ce processus suppose que, le scripteur soit en mesure de détecter l'erreur et d'apporter les modifications nécessaires.

IV- Opérations de l'organisation de l'écrit en FLE

De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction, de connaissances et de sens. De ce fait, rédiger devient un processus complexe, et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, affirme Cuq, car « écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes cognitifs, qu'il est parfois délicat de distinguer et de structurer »¹³².

Plusieurs modèles se succèdent depuis les années 1970 et décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité de l'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Pour rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production d'un texte, nous citerons les travaux de John R. Hayes s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive et qui ont l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite, il distingue ainsi trois composantes :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de production,
- La mémoire à long terme de l'apprenant- scripteur.
- Les processus de production, qui comprennent trois sous- processus importants :

A- la planification :

Au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme, les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre, ce qui répond en partie à la question du genre.

B- la mise en texte :

Au cours de laquelle, le scripteur engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire,

C- la révision ou l'édition :

¹³² J.P.Cuq et Isabelle Gruca, « cours de didactique de FLES », Op. Cit., p. 411.

Cette étape permet la revue du texte produit et consiste en une lecture minutieuse du texte écrit, afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.). Ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction, de connaissances et de sens.

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe, notamment en pédagogie traditionnelle. Cependant les tendances actuelles ancrent cet apprentissage dans la grammaire de texte, donc du maniement des anaphores pronominales ou lexicales, à la référence déictique ainsi qu'à la variation thématique.

Nombreux sont les exercices qui favorisent l'expression, et il est possible de les classer selon *deux grandes tendances : ceux qui engendrent la production d'un texte et ceux qui proposent une réécriture*¹³³. Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles (exigences) du genre. Sophie Moirand « distingue trois types d'opérations de base qui interviennent lors de la mise en texte »¹³⁴ :

- Les opérations de référence.

Ou de désignation qui prélèvent dans le stock du lexique disponible, les notions aptes à représenter la réalité telle qu'on l'a perçue ou telle qu'on veut la raconter.

- Les opérations de caractérisation.

Ou de prédication qui reposent essentiellement sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner toutes les indications nécessaires sur les situations, les personnes, les choses, les objets ainsi que sur leurs relations.

- Les opérations d'énonciation.

Qui sont étroitement imbriquées à la situation de communication proposée.

Le résultat de la mise en texte varie, en fonction du choix effectué, dans chacune de ces trois opérations : « *les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur* »¹³⁵.

1- La linguistique textuelle

On a parlé jusqu'ici exclusivement de cette propriété centrale du texte qui a été décrite comme une qualité d'ensemble ou de « relationalité ». Les éléments linguistiques deviennent des composantes d'un texte, par le fait qu'ils entretiennent entre eux des relations sémantico-syntactico-pragmatiques. Le phénomène de la relationalité doit être décrit au moyen d'un terme qui s'est implanté dans la discussion sur la linguistique textuelle, qu'Héribert Ruck nomme pour désigner « *la relation existant entre les éléments d'une suite expressive* :

¹³³-Shirley Carter- Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.125.

¹³⁴- J.P.Cuq et Isabelle Gruca, « **cours de didactique du FLES** », **Op. Cit.**, pp.411-412

¹³⁵ Moirand S. « **situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère** », **Op.Cit.**, p. 52.

la cohérence »¹³⁶, cette notion est une condition nécessaire à la réalisation d'un texte. Il a envisagé deux possibilités distinctes dans la constitution de la cohérence, l'une intratextuelle (sémantico-syntaxique), l'autre extratextuelle (pragmatique)

La linguistique textuelle comme science de la structure et du fonctionnement des textes linguistiques ne se conçoit pas comme le complément nécessaire d'une forme de la description linguistique fixée sur la phrase, en tant que plus grande unité descriptible, mais elle s'efforce d'atteindre à une reconstruction générale de la linguistique sur les fondements que présente l'unité « texte ». Ce qui est déterminant dans la linguistique textuelle, c'est la prise en charge du contexte, de l'interprétation des éléments, grâce à quoi, pour s'en tenir au texte linguistique, la limite de la description n'est pas déterminée par l'unité « phrase ».

2- Qu'est-ce qu'un texte ?

La notion classique de texte était surtout statique : le « texte » était considéré comme un « produit fini ». Une conception plus dynamique semble s'être développée grâce à l'intérêt suscité par l'approche cognitive de communication. Signification et cohérence sont considérées comme des éléments importants d'une interaction entre système mental et texte, où le message s'enracine dans un support qui est à la fois structure (langue) et événement (parole).

Le texte est un moyen de représentation par lequel les auteurs font état de leurs connaissances, de leur raisonnement et de leur démarche de résolution de problèmes linguistiques. Avec le « texte », l'apprenant doit utiliser les propositions fournies par celui-ci afin de comprendre un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales et ainsi apprendre à utiliser ces connaissances convenablement dans son raisonnement et sa démarche de résolution des problèmes.

Pour Shirley- Carter Thomas, un texte est tout écrit qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation de communication donnée, il est ainsi d'un point de vue communicatif une réussite. Un texte écrit, quelle que soit sa nature, n'est pas rédigé gratuitement, son rédacteur cherche à produire de l'effet, sur son lecteur potentiel. Toutefois, parler d'un texte ; c'est souligner le fait qu'il s'agit d'un ensemble ou d'une unité et non pas d'une suite de phrases disjointes et sans rapport aucun. Pour M. Fernandez « *le texte pris comme unité de communication se définit comme : un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence* »¹³⁷.

De Beaugrande et Dressler énumèrent quant à eux, sept critères interdépendants auxquels tout texte doit répondre, ils comprennent des critères de cohésion et de cohérence (par approche micro-textuelle), donc des critères qui concernent les rapports entre les participants de la communication : l'intentionnalité, l'acceptabilité et l'informativité et enfin le critère de situationnalité et celui d'intertextualité qui reflètent les rapports avec le monde extérieur du texte en question.

¹³⁶ Rûck H. « **linguistique textuelle et enseignement du français** », Ed Hatier & Didier. 1991, p.27.

¹³⁷- Shirley Carter- Thomas, « **cohérence textuelle, pour une pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, pp.18.19.

Ces critères sont extrêmement intéressants car ils mettent bien en relation des éléments relevant de paramètres purement textuels et de ceux provenant de considérations pragmatiques.

3- Les quatre composantes fondamentales de l'acte d' « écrire » en FLE

Pour des raisons pédagogiques, l'enseignement d'une langue étrangère vise un seul objectif, celui de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée selon Sophie Moirand par « *les diverses composantes qu'elle implique, elle en distingue quatre* »¹³⁸:

- **La composante linguistique** : c'est- à- dire la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages.
- **La composante discursive** : c'est- à- dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication.
- **La composante référentielle** : qui concerne de manière générale, la connaissance des domaines d'expérience et de référence.
- **La composante socioculturelle** : qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Analysées, toutes ces composantes, favorisent la mise en place, des activités d'utilisation de la langue, ce qui permet aux apprenants de mettre réellement en œuvre, leurs diverses connaissances dans des situations de communication, aussi bien authentiques qu'artificielles, autrement dit, dans une perspective pédagogique. Faire relever par exemple par un apprenant les indices qui relient un texte à un type favorise la mise en place de stratégies pour appréhender l'écrit sous toutes ses formes, et la mise en pratique des acquis de ce dernier dans des contextes autres que la salle de classe.

V- La rédaction ; lieu d'enseignement de l'écriture

Ecrire n'est pas qu'une tâche de transposition d'idées dans des mots. C'est un processus cognitif complexe. Une rédaction devient par conséquent une séquence cohérente d'informations sur un thème précis, qui traduit des connaissances émanant de la tête de l'auteur en informations organisées suivant une démarche logique. Sa fonction est de permettre à un lecteur potentiel de reconstruire une organisation de connaissances semblable.

De manière générale, cette rédaction comporte d'abord une introduction qui informe le lecteur sur le sujet traité et lui donne un aperçu du plan suivi dans le développement, ensuite un développement qui constitue le cœur du travail, ce dernier expose, discute, prouve, réfute ou argumente toutes les idées, dont les qualités principales sont la clarté, la logique et la continuité de la progression dans les idées avancées. Enfin, une conclusion qui fait la synthèse des idées en apportant une réponse ouvrant par-là, des perspectives nouvelles.

¹³⁸- Shirley Carter- Thomas, « cohérence **textuelle**, pour une pédagogie de l'écrit », **Op. Cit.**, p.p.150.254.

1- Accompagner les productions d'écrits en FLE

Les travaux menés dans le domaine de la didactique de l'écriture, en LM, LS et en LE ont permis de mieux comprendre les processus mis en œuvre par les scripteurs confrontés à différentes situations d'écriture, et de mieux identifier les types d'interventions didactiques qui favorisent l'engagement et la réussite de ces apprenants dans ces situations, on vise par-là l'école et le milieu socio- familial.

En effet, Anne Marie Tauveron, avance que l'acte d'accompagner un élève dans ses tâtonnements dans l'écriture est devenu un souhait de la plupart des enseignants qui mesurent toute la difficulté de l'entreprise de l'écriture, au vu du nombre des élèves qui ont besoin d'être aidés. « *Le terme d' « accompagnement », qu'il s'agisse du dialogue pédagogique avec l'élève sur la base des erreurs, des maladresses commises dans sa production, des conseils de réécriture pour améliorer son texte, toutes ces interventions, selon elle, sont irremplaçables* »¹³⁹. Elles font partie de ce que Brunner appelle « l'étayage de tutelle », c'est- à- dire « l'ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui ».

2- Rédaction et situation de communication (de la consigne à l'évaluation)

La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle que complexe. Il s'agit pour l'élève de s'adresser à l'enseignant, en feignant de ne pas lui écrire ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu' on écrit principalement pour être évalué. Même si le nombre de situations sociales d'écriture est aussi complexe, on peut se demander s'il s'agit du meilleur dispositif scolaire pour apprendre, surtout si la situation ne fait pas l'objet d'une situation explicite. A ce cadre trop souvent implicite, il convient d'ajouter à la suite de Jean François Halté, *la notion de « malentendu communicationnel* ¹⁴⁰» : l'enseignant, par la voie de la consigne (du sujet proposé à l'exercice) sollicite des contenus, souvent très fortement reliés à la vie et à l'affectivité de l'élève. Mais, il lui répond par la voie de l'évaluation, sur les codes, les formes, les manières de dire.

Les problèmes liés à l'évaluation de la rédaction sont aussi importants et, d'une certaine façon, manifestent la vérité de l'enseignement- apprentissage de l'écriture à l'école.

Yves Reuter a ainsi pu montrer, à la suite d'enquêtes empiriques que « *la correction des copies (essentiellement les remarques en marge) effectuée par les enseignants manifestait, entre autres, cinq constantes massives* » ¹⁴¹:

- Une domination des remarques locales par rapport aux remarques globales
- Une domination des remarques portant sur la mise en texte, principalement envisagée sous l'angle orthographe- grammaire- conjugaison- répétitions, par rapport aux remarques portant sur la fiction ou la narration par exemple dans le cas de l'écriture d'un texte narratif,

¹³⁹- Yves Reuter, « enseigner et apprendre à écrire », *Op. Cit.*, p.4.

¹⁴⁰- *Ibid*, p.16.

¹⁴¹- *Ibid.*, p.18.

- Une domination des remarques normatives (bien, mal, très bien...) ou injonctives (faites ceci, à supprimer...) par rapport aux remarques explicatives (analyse de ce qui est dysfonction, des causes possibles, des solutions à envisager...),
- Une domination des remarques non implicatives (l'enseignant comme évaluateur, représentant de l'institution) par rapport aux remarques implicatives (l'enseignant comme lecteur),
- Une domination des remarques négatives par rapport aux remarques positives.

Tout ce qui vient d'être dit signifie que, à la demande d'un texte et d'une histoire entre autres, il est répondu sur la phrase, la surface, la microstructure au lieu de la macrostructure, que les annotations ne peuvent permettre ni la compréhension des erreurs ni l'amélioration du texte écrit, que la communication est en péril aussi bien par l'absence de coopérateur du récepteur que par l'image qui lui est renvoyée par l'enseignant. Cela signifie surtout, à l'opposé du projet de production et des pratiques courantes de réception, que la lecture (ici l'évaluation par l'enseignant) refuse de s'intéresser aux effets engendrés par le texte.

De cette évaluation qui n'est en rien formative, on ne doit pas s'étonner qu'elle soit reçu par les élèves comme ennuyeuse et inefficace.

3- Production de l'écrit en FLE en 3^{ème} A.S

En tant que compétence langagière travaillée dans la discipline « français »,

« L'écriture des élèves doit, au regard des programmes officiels être placée au cœur des préoccupations pédagogiques du collège, grâce à une pratique régulière, continue et variée, qui permette aux élèves non seulement d'en obtenir la maîtrise mais le goût et le plaisir. Cette régularité doit se manifester dans l'année (au rythme d'un texte abouti, au moins toutes les trois semaines). Au lycée, l'élève est censé parfaire sa maîtrise de la langue à des fins diverses : argumenter, échanger ses idées, transmettre ses émotions, raconter »¹⁴².

L'apprentissage de l'écrit- production en langue française, au cycle du secondaire suppose la maîtrise de la discipline, notamment le fonctionnement des textes, mais aussi la reconnaissance de l'erreur comme indice d'apprentissage. « Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes, car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique »¹⁴³. Les séances de compréhension de l'écrit auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet.

L'enseignant est en perpétuelle recherche des activités qui permettront aux apprenants de produire à l'écrit. Il doit faire prendre conscience à ces derniers qu'un texte est un acte de communication : il est écrit, dans un but, à un lecteur particulier, sous une forme ou présentation particulière. C'est pourquoi, il doit recourir à des situations de communication authentiques, en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi la formulation du sujet de l'expression écrite se basera sur l'intention de la communication, la situation, et l'objet du discours.

¹⁴²-Rosine Galluzzo Daflon, « **écrire au collège et au lycée : la difficile voie de l'écrit réflexif** », in (le français aujourd'hui ; n° 184, Jan 2014).

¹⁴³-« **document d'accompagnement de français, 3^{ème} A.S.** », fev 2006, p.21.

4- Intervention du pédagogue dans le procédé d'écriture

Face à l'hétérogénéité croissante des élèves et à la diversité reconnue de leurs processus d'apprentissage, le pédagogue s'interroge sur les moyens à mettre en œuvre pour tenir compte à la fois des matières qui leur sont enseignées et des modalités de fonctionnement qui leur sont propres. La pédagogie différenciée est une invitation à identifier « les variables sujet » et à en tenir compte dans l'action didactique. La conception de l'apprentissage s'en trouve renouvelée.

Les travaux de Philippe Meirieu sont très représentatifs de cette tendance en pédagogie. L'auteur développe tout particulièrement cette approche différentialiste de l'apprentissage dans trois ouvrages majeurs : Ecole, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie.

« La définition qu'il livre de l'apprentissage est, de ce point de vue, particulièrement instructive, selon lui, apprendre c'est d'abord, avoir un projet, ce qui donne sens à l'activité d'apprentissage, ensuite mettre en œuvre l'opération intellectuelle requise par l'objectif, ce qui renvoie à la notion « d'invariants structurels », enfin utiliser les procédures personnelles les plus efficaces pour soi, en tant que variable- sujet, c'est-à-dire de scripteur »¹⁴⁴.

Ceci dit, chaque apprenant doit être considéré par l'enseignant tel un cas particulier, qui nécessite des soins pédagogiques particuliers.

5- Solutions pour apprendre à écrire

« L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage, il n'a aucune autre fonction. C'est un service dont l'objectif est de construire une compétence chez l'apprenant qui utilisera cette compétence socialement, hors de l'école »¹⁴⁵. La didactique et toutes ses instances portent la lourde responsabilité technique dans cette affaire.

Il est donc temps de réformer en profondeur la didactique en s'orientant dans quelques directions majeures.

- 1°- une centration sur les apprenants : une meilleure connaissance des processus d'acquisition et des actes d'enseignement est devenue une priorité si l'on veut que la transmission des savoirs (sur la langue, les textes et la culture) et la construction des capacités, au sens de lire, écrire, réfléchir, communiquer...ne deviennent pas de louables finalités, cela passe par - la mise en œuvre effective des différentes stratégies d'apprentissage- : l'apprentissage par imprégnation imitative(lire et écrire sous l'influence de textes d'auteurs) bien sûr, mais aussi l'apprentissage par l'intellection(à condition que les instructions verbales des enseignements concernant le fonctionnement de la langue et des textes ne méconnaissent pas les savoirs qu'apporte la linguistique textuelle en particulier, enfin l'apprentissage par l'action qui implique que les apprenants soient mis dans des situations de lecture et d'écriture, substituant au psittacisme des exercices actuels, la mise en œuvre de véritables conflits cognitifs.

¹⁴⁴-J.P.Gaté, « éduquer au sens de l'écrit », *Op. Cit.*, p.p.124-125.

¹⁴⁵- Jean Yves Boyer et Lorraine Savoie- Zajc, « didactique du français, méthode de recherche », Ed. Logiques, 1997, p.p.170 -171.

2°- un apprentissage continué de la lecture : les travaux sur la lecture ont permis d'organiser l'apprentissage de la lecture selon (Petit- Jean André, autour de trois pôles dominants :

- laisser la place à une conception interactive de la lecture, c'est- à- dire à des moments pédagogiques où la variabilité interprétative est reconnu au lecteur, sachant que, pour une part, la lecture est une construction du sens qui dépend des attentes et des connaissances du lecteur,
- multiplier les exercices qui permettent aux élèves d'acquérir des réflexes de lecture, dans la mesure où, ils portent explicitement sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer (travail sur les connaissances encyclopédiques et les références culturelles, sur les connaissances de la langue, sur les connaissances des organisations textuelles et génériques)
- initier les élèves à la lecture savante(les différentes lectures critiques) afin de transformer le modèle empirique de lecture par des grilles savantes d'analyse.

3°- un apprentissage continué de l'écriture : écrire est une activité complexe que l'on connaît un peu mieux aujourd'hui grâce aux théories linguistiques et psychocognitives. Apprendre à écrire, c'est apprendre à maîtriser les exercices tels que le commentaire ou la dissertation, c'est-à-dire des écrits argumentativo-explicatifs, gouvernés par des règles communicationnelles. Encore faut- il aménager une préparation méthodique à la gestion de ces activités, en les décomposant et en explicitant les procédures (comment faire un paragraphe, introduire un exemple, incorporer une citation, reformuler une idée...)

Lire est synonyme d'écrire, pour Bentolila : « lire c'est découvrir les chemins qui, d'une réalité globale mènent à un écrit conventionnellement segmenté et ordonné »¹⁴⁶. En effet, un énoncé écrit est linguistiquement composé de segments qui s'ordonnent le plus souvent de façon rigoureuse. Ainsi entrer dans le monde de l'écrit c'est affronter l'évidence du segmenté et de l'ordonné, et immédiatement dépasser cette dimension afin d'atteindre le global de la compréhension et de la production.

6- Reformuler un texte lu. Pourquoi ?

En général, face à un texte à lire, les enseignants font lire silencieusement le texte aux apprenants, puis ils leurs demandent de redire l'essentiel du contenu sans s'aider du texte. C'est une pratique quotidienne dans la classe. Si ces derniers éprouvent des difficultés de vocabulaire et s'expriment mal, ils peuvent penser qu'ils n'ont pas compris le texte. De plus cette reformulation qui passe par l'oral est très difficile à étalonner.

Si la reformulation orale n'est pas tout à fait satisfaisante, qu'en est- il d'une reformulation à l'écrit ? Cet exercice demande une maîtrise de l'écrit que certains apprenants ne possèdent pas toujours ; aussi est-il à manipuler avec précaution. « La reformulation par écrit peut se faire chez un natif plus facilement avec les élèves du lycée. Il faut cependant constater que la reformulation d'un texte chez l'apprenant d'une langue étrangère du même niveau 3^{ème} A.S.

¹⁴⁶-Alain Bentolila et al. , «la lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement », Op. Cit. , p.54.

est souvent synonyme d'une paraphrase »¹⁴⁷, est-ce une bonne chose ? Tout dépend de l'objectif que l'on s'est fixé. Pour un texte difficile, la paraphrase peut être acceptée. Pour un texte simple, elle est fortement déconseillée. Mais quand on a des doutes sur les capacités de compréhension d'un apprenant, la paraphrase peut permettre de faire le point sur ce qu'il a compris et sur ce qu'il a retenu pour être capable de le restituer par écrit.

Ainsi les enseignants peuvent toujours poser les questions suivantes pour s'assurer si les apprenants ont compris le texte proposé : « Qu'as-tu lu ? », « Es-tu d'accord avec ton camarade ? », « Qu'ajouterais-tu ? », « A quelle époque se déroule l'histoire ? », « quels sont les personnages présents dans le texte ? »...

Cette manière de procéder permet à tout le monde de suivre et de participer. Ce qui permet au sujet écrivant, de structurer un ensemble d'éléments reliés entre eux, par différents types de relations, puisqu'au-delà de la réflexion sur le sens des mots et sur leur fonction, une appréciation plus globale portant sur le type de texte, sa nature, l'objectif de la question, constituent autant d'éléments importants, susceptibles de guider l'apprenant-scripteur dans son activité. « *Le problème que l'on retrouve dans ces cas est que l'apprenant ne comprend pas l'énoncé de la question posée, alors qu'il a bien compris son texte ou sa leçon. Donc pour éviter cet écueil, il est nécessaire que les consignes soient brèves et sans ambiguïté* »¹⁴⁸.

« *Les questions seront bâties de telle manière qu'en transcrivant les réponses l'apprenant possède en tête une certaine structure ou progression lui permettant de donner corps à sa rédaction* »¹⁴⁹.

Ainsi, force est de mentionner ici que, les savoirs scolaires ne se construisent pas de façon arbitraire, ils sont soumis à une double contrainte : celle de la recherche évidemment, mais aussi celle des objectifs et des finalités assignées à l'enseignement.

VI- L'écrit en FLE, de la conception à la réception

1- L'effet de texte ou la compréhension d'un texte écrit en FLE

La lecture représente le moyen privilégié d'accès à la connaissance. Cet aspect instrumental de la lecture est d'autant plus sollicité dans le cadre scolaire : plus l'autonomie de l'élève est recherchée, plus le recours à la lecture est fréquent et plus la quantité à lire augmente.

L'acte de la lecture est au cœur du travail scolaire. Or, pour que la lecture devienne un outil réellement efficace au service d'un projet (apprendre une leçon, exploiter une documentation, réaliser une production personnelle à partir de ses lectures...) il est indispensable que les lecteurs sachent :

- associer, classer, trier, comparer, synthétiser, idées et informations.
- dégager le contenu d'un texte et l'analyser ;
- enregistrer des informations par la prise de notes.

Pour cela, il est nécessaire de conduire les apprenants à acquérir des méthodes, leur permettant de structurer leur lecture. Il est maintenant connu qu'il n'existe pas une seule lecture mais plusieurs lectures qui dépendent à la fois du texte et de ce que l'on attend du

¹⁴⁷- *Ibid.*, p.23.

¹⁴⁸- Rosier J.M. , « **La didactique du français** », Ed « Que sais-je ?, PUF », fév. 2002, p.51.

¹⁴⁹- Alain Bentolila et al. « **La lecture, apprentissage, évaluation et perfectionnement** », *Op.Cit.* , p.27.

texte. De nombreuses terminologies existent : lecture survol, lecture sélective, lecture repérage. Dès que les enseignants examinent de plus près les activités auxquelles sont confrontés les apprenants, dans le cadre scolaire, ils les considèrent dès lors, tels de lecteurs aptes et en mesure de manier ces lectures.

Manier une lecture, c'est apprendre à découvrir la structure d'un texte, de repérer ses réseaux de sens, ses représentations mentales, qui intègrent à la fois sa structure et son contenu et qui varient non seulement, en fonction du thème traité, mais aussi de la visée de l'auteur. Au-delà de la réflexion sur le sens des mots constituant un texte, une appréciation plus globale portant sur le type de texte, sa nature, l'objectif poursuivi par l'auteur, constituent autant d'éléments importants susceptibles de guider le lecteur dans sa quête. Une lecture aboutie, rend ce lecteur capable de résumer et de catégoriser ce qu'il a lu, afin de le classer dans sa mémoire, pour l'exploiter dans des situations d'écrit ultérieures. C'est cela qu'on nomme « comprendre un texte écrit ».

Le plaisir ressenti par le lecteur face à la lecture d'un texte est nommé par J.M. Adam, « l'effet de texte »¹⁵⁰, en effet lorsqu'on lit un texte, l'enjeu n'est pas d'en comprendre chaque élément, mais de le saisir dans sa globalité, le tout n'est pas équivalent à la somme des parties. Le lecteur d'un texte ne s'intéresse, au mot à mot du texte que, dans le but d'en saisir progressivement le sens, et, pour cela de suivre le raisonnement développé par le rédacteur.

C'est surtout le but visé par l'énonciateur qui donne sens à un énoncé. Sur cette intention de communication le lecteur peut être renseigné à l'avance, par exemple lorsque le texte figure sous la rubrique « narration », le récepteur sait que le scripteur va raconter, narrer ou relater un événement.

C'est ainsi qu'une séquence textuelle prise isolément, ne donne pas accès à ce qui constitue un « texte » ; le texte ne fait sens que lorsqu'un lecteur, ayant parcouru la suite des séquences, intègre, dans son activité de lecture, ses éléments constitutifs.

2- Comprendre un texte écrit en FLE est une affaire de cohérence

Une bonne représentation textuelle est une représentation cohérente. « *La cohérence consiste surtout en les relations que le lecteur (dans notre cas l'évaluateur ou l'enseignant correcteur) établit entre les éléments constitutifs de la représentation mentale, il peut inclure une large palette de relations dans sa représentation* »¹⁵¹, telles que les relations référentielles, spatiales, temporelles, causales, émotionnelles...

L'important ici, est que le lecteur identifie des connexions entre les éléments du texte produit et, de ces connexions dépend la cohérence de la représentation. La représentation est donc perçue comme un réseau de nœuds interconnectés, où les nœuds représentent les éléments du texte, et les connexions indiquent la relation que le lecteur a identifiée entre ces éléments.

Nous ressentons cela dans la théorie de la progression thématique ébauchée par Danès en 1974, et depuis elle a été reprise par plusieurs chercheurs dans des analyses

¹⁵⁰- Shirley Carter- Thomas, « **cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.** , p.19.

¹⁵¹-Bentolila A. et al, « **La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement** », **Op. Cit.**, p.130.

discursives diverses. « *D. Slakta nous exhorte à étudier le phénomène de progression thématique en tant que composante de la cohérence générale du discours* »¹⁵². Une autre étude, très intéressante qui émane de l'école textualiste française est celle de Combettes et Tomassone en 1988, dans leur ouvrage, les auteurs s'adressent aux enseignants du secondaire, en leur proposant d'étudier la densité et la répartition de l'information dans les manuels scolaires. Ils soulignent suite à une analyse des manuels scolaires de géographie et d'histoire l'importance de l'organisation thématique dans le processus de la compréhension et de la production de textes. « *Pour eux les difficultés de compréhension rencontrées par les élèves ne sont souvent pas dues à une méconnaissance du lexique ou à une incapacité à déchiffrer une structure syntaxique complexe, ces difficultés résident surtout dans l'incapacité à suivre l'organisation et la répartition de l'information dans un texte donné* »¹⁵³.

La progression thématique joue un rôle important à l'intérieur de la question de la répartition de l'information. Selon les auteurs, si le lecteur ne réussit pas à reconnaître ces enchaînements d'informations, sa conception de la cohérence globale sera déficiente.

3- Exigences de la clarté d'un texte écrit en FLE

La clarté de l'organisation textuelle est une composante importante de l'interprétation de la cohérence des textes. Dans la plupart des situations de communication écrite le lecteur s'attend à lire un texte clair et bien structuré. Un texte décousu reçoit presque indubitablement un jugement négatif de la part de son lectorat.

« *Toutefois les critères relevant de la cohérence textuelle sont très difficiles à établir* »¹⁵⁴. Dans quelle mesure le rédacteur peut-il imposer une organisation textuelle ? Dans quelle mesure les jugements des lecteurs dans leurs tentatives de suivre la logique d'un texte donné dépendent-ils de leur propre contribution au processus d'interprétation ? Dans quelle mesure est-il possible de prévoir certains dysfonctionnements au niveau organisationnel ?

C'est par une réflexion sur la structuration thématique d'un texte que l'auteur a abordé ces questions portant sur l'évaluation de la cohérence textuelle. Il « *sera en effet démontré qu'une meilleure appréhension de la dimension thématique de l'organisation textuelle- de sa division thème- rhème au niveau phrastique et du développement de sa progression thématique dans une section donnée du texte – permettra de mieux cerner certains aspects qui contribuent à la perception d'une clarté textuelle* »¹⁵⁵.

En effet, lorsque l'enseignant évalue la rédaction de son élève qu'il trouve plus ou moins correcte sur le plan superficiel, c'est-à-dire, une fois corrigées les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques et que l'ensemble du texte reste un peu étrange, c'est que la formulation des idées faite par l'apprenant était maladroite, d'où la difficulté de suivre la démarche de la pensée de ce dernier. L'impression globale de la qualité de l'écrit, dans ce cas ne sera pas forcément bonne, ceci impose aux enseignants dans une perspective d'une didactique de l'écrit d'adopter une approche qui prenne en considération l'ensemble des problèmes inhérents à la mise en texte. Les corrections ponctuelles effectuées à la surface

¹⁵²- Shirley Carter- Thomas, « **la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.94.

¹⁵³- **Ibid.**, p.96.

¹⁵⁴- **Ibid.**, p.7

¹⁵⁵-**Ibid.**, p.p.8.9.

textuelle et les commentaires vagues sur les questions du style ne suffisent pas dans bien des cas à expliquer le dysfonctionnement d'un texte, car les interventions des enseignants ne semblent pas basées sur des bases théoriques.

VII- Typologie textuelle en FLE

La typologie la plus utilisée aujourd'hui en didactique distingue essentiellement quatre grands types d'activité textuelle fondée sur les usages que l'on peut faire du langage : le texte narratif, le texte descriptif, le texte expositif et le texte argumentatif. Cependant ces classifications sont difficiles à appliquer telles quelles. La plupart des textes « réels » sembleraient résulter d'un certain mélange des fonctions de communication sur lesquelles sont fondées ces classifications. Par exemple dans un récit dominé par des séquences narratives, il existe souvent des séquences descriptives ou conversationnelles.

« La question de l'hétérogénéité des textes a été abordée dans la présentation de plusieurs études typologiques notamment avec J.M. Adam qui avance la notion de séquence textuelle »¹⁵⁶, selon lui, un texte donné sera généralement dominé par un type de séquences, même si d'autres types de séquences peuvent intervenir. De son côté, Sophie Moirand fait part de la difficulté de classer les discours selon les critères exclusivement situationnels, formels ou fonctionnels : « ni les critères formels, ni les critères fonctionnels, ni les critères situationnels ne parviennent, si on les prend séparément, à venir à bout d'un classement de discours circulant à l'intérieur d'un domaine »¹⁵⁷.

1- Classification des différents types de textes

Le besoin de typologie textuelle dans le domaine de l'enseignement- apprentissage revêt une importance particulière. Si on demande aux apprenants de respecter les normes associées à la rédaction d'un certain type de texte, l'enseignant prendra en considération le degré d'adéquation générique dans son évaluation. Les marques habituellement associées à un certain type de textes doivent être présentes et utilisées de façons appropriées dans les textes des apprenants.

Il existe différents moyens de classification des textes. Elle peut être abordée sous différentes perspectives. Certaines se concentrent sur les intentions fonctionnelles et d'autres sur les aspects situationnels ou pragmatiques. D'autres encore se fondent sur des catégories linguistiques formelles. Néanmoins, certaines précautions sont à prendre pour garantir l'utilité de cette classification, notamment d'un point de vue didactique. La plus importante serait celle qui prend en compte l'hétérogénéité textuelle.

2- Ecriture d'un texte narratif

Les textes qui constituent ce corpus sont produits en milieu scolaire dans le cadre d'un cours de français langue étrangère. Nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte qui répond à la consigne proposée (voir annexes) sur un sujet appartenant au domaine historique donc narratif. Plusieurs paramètres sont évalués dans la correction de cet écrit. Nous nous attendions à recevoir un travail écrit conforme aux exigences linguistiques définies par le code de la langue et le type du texte à produire. Les erreurs locales repérées à la surface du texte seront sanctionnées, aussi une évaluation de la clarté textuelle à un

¹⁵⁶-Shirley Carter-Thomas, « **cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit** », **Op. Cit.**, p.148.

¹⁵⁷-**Ibid.**, p.150.

niveau global sera appliquée car étroitement liée à celle de la compréhension du texte en tant que véritable communication. Un point très important qui influencera l'évaluation concerne l'adéquation du texte produit par les élèves au type de texte exigé. Les caractéristiques associées par convention au type de texte narratif doivent par conséquent apparaître dans les textes des apprenants. Il s'agit non seulement de certaines caractéristiques linguistiques observables à la surface textuelle, mais aussi des considérations qui concernent le choix du contenu et son organisation au sein du texte, car le fait d'appartenir à un type de texte fait partie de la cohérence, ce sera donc un témoin de la réussite ou l'échec de l'écrit.

Les travaux de narratologie se sont multipliés, avec Propp et Greimas, notamment dans différents genres d'écrits tels que les romans, les contes merveilleux et historiques, les histoires réelles et drôles. D'où l'intérêt de la typologie textuelle fondée d'une part sur la forme globale d'organisation des textes et de l'autre sur leurs manifestations linguistiques, celle-ci permet de développer une compétence textuelle en réception ; c'est-à-dire tant en compréhension qu'en production. Cette typologie, loin d'enfermer le texte dans une conception statique, elle met plutôt en valeur sa dynamique : « *tout texte, par les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent, appartient à un ensemble plus vaste auquel il est intimement lié.* »¹⁵⁸.

La maîtrise de ces divers types de textes permet aux apprenants, non seulement de comprendre n'importe quel texte, mais leur fournit aussi des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite dans leurs propres productions écrites.

Ecrire un texte narratif nécessite selon J- P. Cuq et I. Grucca d'avoir une vision globale, il est important pour cela de considérer la temporalité¹⁵⁹. Etant donné que par définition, le récit raconte une suite d'actions ou d'événements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps, l'expression du temps y occupe une place centrale, se manifestent donc les embrayeurs temporels, les expressions indiquant une progression, les verbes exprimant le début ou la fin d'une action, la variation des temps verbaux (le passé composé, le passé simple, le présent de narration), l'expression de la succession, de l'antériorité et de la postériorité. Tous ces repères sont au service de la progression du texte narratif. S'ensuit le repérage du schéma narratif qui constitue la logique de tout récit.

Sachant que tout récit se résume en cinq étapes constitutives ; « une situation initiale », lors de laquelle on situe l'histoire dans le temps et dans l'espace, et on présente les personnages, « la complication de cette situation » avec un élément perturbateur qui rompt avec la situation initiale, « un moment de déséquilibre » qui enclenche un processus de transformations, « le dénouement » avec l'intervention d'éléments de résolution et enfin « une situation finale » avec un retour à l'équilibre, ce schéma peut être résumé en seulement trois phases : une situation initiale, un déroulement des événements et une situation finale. Ce sont les personnages qui engendrent les actions, ou la suite d'actions ; moteur de tout récit. Aussi, le repérage des verbes d'action peut servir de repères pour

¹⁵⁸- J.P.Cuq et Isabelle Gruca, « **cours de didactique du FLES** », **Op.Cit.** , p.155.

¹⁵⁹- **ibid.** p.156.

appréhender la conduite ou la dynamique du récit, selon un mode de narration spécifique, répondant au système énonciatif et au mode de focalisation qui permettent la saisie du statut distant ou impliqué du narrateur, par rapport au récit.

Distinguer les acteurs permet de déterminer les forces agissantes ou actants qui permettent à l'action d'évoluer, de différencier les adjuvants des opposants, de désigner le héros et montrer sa quête. Tout cela dans un vocabulaire qui pourrait être mélioratif ou péjoratif, avec parfois, quelques connotations qui indiquent si le récit est objectif ou subjectif, réaliste ou fantastique.

Conclusion

Si écrire n'est pas un acte facile, rédiger est problématique. La rédaction est une pratique désignée par l'école comme l'exercice, qui pose le plus de problèmes dans son élaboration, aussi bien à certains enseignants qu'aux apprenants. Aux premiers, étant donné que lors des évaluations, ils s'intéressent plus au local qu'au global, c'est-à-dire que souvent le regard évaluateur de ces derniers se dirige plus, vers les erreurs de surface que vers l'organisation textuelle. Aux seconds, car démunis de savoir-faire qu'on ne leur a pas transmis suffisamment, notamment lorsqu'il s'agit de la mise en écriture textuelle, qui impose la linéarité sous la forme d'enchaînement logique de phrases. Or, « *s'il paraît bien qu'une phrase n'est pas un tas de mots, un texte ne saurait, non plus être assimilé à une succession aléatoire de phrases sémantiquement indépendantes. C'est admettre, pour reprendre l'expression de D. Slakta qu'il existe bien un « ordre du texte »*¹⁶⁰, un mode d'enchaînement des phrases qui détermine à son tour un ordre des éléments à l'intérieur de la phrase.

Aussi convient-il d'accorder dans « *l'apprentissage de l'expression écrite une attention toute particulière à deux aspects fondamentaux de l'organisation du discours* »¹⁶¹:

- L'organisation de la progression thématique d'une part, c'est-à-dire l'étude des types d'enchaînement de phrases,
- La manifestation de la cohérence du texte, de l'autre, dont, de phrase en phrase, se manifeste formellement la continuité du sens.

Sophie Moirand, « *distingue dans ce sens, trois types d'opérations de base qui interviennent lors de la mise en texte* »¹⁶²: des opérations de référence ou de désignation qui renvoient à la réalité perçue ou racontée, des opérations de caractérisation ou encore de prédication susceptibles de donner toutes les indications sur les êtres et les objets, et les opérations d'énonciation qui sont intimement liées à la situation de communication proposée.

Reconnue comme compétence langagière travaillée dans la discipline du « français », l'écriture des élèves est placée, au regard, des programmes officiels, au cœur des préoccupations pédagogiques, aussi bien au collège qu'au lycée, où l'élève est censé parfaire sa maîtrise de la langue à de multiples fins, notamment lors de l'argumentation, d'échange d'idées ou de narration. Tout cela sous le regard attentif et permanent du pédagogue, en l'occurrence « l'enseignant ».

¹⁶⁰-Gérard Vigner, « **écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite** », **Op. Cit.**, p. 46.

¹⁶¹- **Ibid.**, p.47.

¹⁶²- voir p.87.

Deuxième chapitre

L'ORAL EN FLE

Introduction

En situation scolaire l'oral n'a jamais été absent des pratiques de classe sous des formes multiples : récitation, éloquence, lecture à haute voix, exercices d'orthophonie, mais les activités de parole n'ont pas un statut bien défini, hors la distinction écrit/oral. Pourtant l'apprentissage de l'oral a des origines lointaines attestées en ce qui regarde l'étude des langues vivantes, voire du latin qui s'enseignait jadis sous forme de colloque (aujourd'hui dialogue). En fait une certaine idée de la scolarisation qui privilégie surtout l'accès à l'écrit est rétive à considérer l'oral comme objet d'étude spécifique. « *L'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut* »¹⁶³.

Aujourd'hui, le basculement communicatif convainc de la nécessité du dépassement de la compétence linguistique (écrire) et de la prise en considération d'une problématique ethno- sociologique, pour cerner les enjeux de l'activité de parole en classe de français. S'il s'agit d'amener les élèves à développer des capacités dans le domaine de l'oral, la maîtrise langagière passe nécessairement par la mise en œuvre d'exercices qui, pour certains, doivent entretenir des liens étroits avec les pratiques sociales de référence.

Jadis, l'activité langagière orale scolaire désignait une série d'exercices allant du par cœur récité au dire théâtral poétique. Aujourd'hui le champ s'est diversifié, l'oral peut être une propédeutique à l'écriture, ce que prouvent les exercices de transposition comme celui de la prise de notes. Au demeurant, l'oral est transversal, car toute tâche scolaire implique une justification, une explication et un commentaire oraux. Nul ne peut nier que les interactions verbales en classe construisent l'apprentissage et sont donc des modes d'accès au savoir.

Des travaux situés au confluent de la linguistique, de la psychologie et de la psychosociologie se sont intéressés aux productions verbales en les envisageant sous l'angle des opérations cognitivo-langagières qu'elles suscitent ou dont elles sont issues. Dans la mesure où l'école a précisément pour mission de faire en sorte que les élèves développent leurs capacités cognitives, un tel thème d'étude ne pourrait laisser indifférents ni les responsables institutionnels ni les enseignants.

*« Les nouveaux programmes scolaires sont donc animés par un double mouvement : ils mettent l'accent sur le fait que les apprentissages langagiers s'effectuent à l'occasion de l'ensemble des activités scolaires, quel que soit le champ disciplinaire auquel elles se rattachent ; et comme en miroir , ils développent l'idée que c'est grâce au travail langagier que les élèves entrent dans l'activité de conceptualisation qui permet l'acquisition de connaissances nouvelles »*¹⁶⁴.

Cependant si les enseignants commencent à être persuadés que quelque chose se joue dans l'activité de production verbale et dans l'interaction, ils sentent aussi qu'ils sont loin d'avoir toutes les clés pour agir efficacement sur le plan didactique. La question mérite donc d'être approfondie, en allant chercher l'origine de l'optimisation de cette capacité chez les apprenants.

¹⁶³- Rosier J.M, « **la didactique du français** », Que sais-je ?, **Op. Cit.**, p. 87.

¹⁶⁴- Claudine Garcia- Debanc, « **comment enseigner l'oral à l'école primaire ?** », **Op. Cit.**, p.15.

On peut se demander pourquoi et comment un projet qui a pour but une production écrite peut aussi s'inscrire dans un projet oral. La réponse peut être donnée à plusieurs titres :

- D'abord l'ensemble du projet ne peut être porté que par un dialogue constant et maîtrisé entre l'enseignant et les apprenants, et les apprenants entre eux, pour décider de chaque étape de la réalisation et de ses contenus
- Ensuite les travaux de l'équipe ne peuvent exister sans le dialogue permanent en petits groupes, la prise de décisions communes, l'élaboration de charges à respecter, etc.
- Enfin plusieurs étapes importantes demandent l'organisation de mini- séquences d'oral : interviews, enquêtes menées auprès d'enseignants et apprenants.

Parfois une forme orale est le but du travail ; parfois l'oral est le médium pour réaliser certaines tâches. En tout cas il est présent tout le temps. « *Naturellement les pratiques de projets montrent que l'oral est toujours en interaction avec les autres formes de travail ; en l'occurrence l'écrit et la lecture* »¹⁶⁵.

De plus, on apprend que toute forme de communication a plus de chance d'aboutir si elle se présente sous la double forme oral/écrit : on téléphone pour prendre rendez-vous, et on double cet appel d'une lettre de rappel le lendemain.

De la même façon, on double l'écrit avec l'oral : la séance où on décide des questions à poser aux élèves et où on écrit au tableau est doublée de l'enregistrement sur dictaphone de la façon de les poser. On s'entraîne, on écoute, on efface.

Sans arrêt, l'écrit et l'oral sont mêlés, l'un sert d'appui à l'autre : ils se complètent, comme dans la vie courante.

I- Les recherches sur l'oral

Comme on le sait, l'accent est très longtemps mis sur l'écrit- surtout sur la lecture- qui a servi pendant longtemps de point de repère pour étalonner les effets de l'école : la permanence du discours sur l'illettrisme est là aujourd'hui pour prouver que l'école s'intéresse en premier lieu à la lecture. On assiste donc régulièrement à un retour de l'oral sur le devant de la scène scolaire. Et périodiquement, « *comme sous l'effet d'un coup de balancier, l'intérêt se déplace de l'écrit, considéré jusqu'alors comme la forme culturelle la plus élevée, vers l'oral soudainement promu au rang d'objet de tous les soins* »¹⁶⁶.

En effet, il a été constaté – et bien des signes le confirment aujourd'hui– que les pratiques langagières orales deviennent le centre de toutes les attentions. En d'autres termes, les évolutions des pratiques langagières sont perçues comme les traces ou les conséquences affectant la société dans son ensemble.

Ceci fait, l'oral s'est trouvé à nouveau désigné comme un point vers lequel devait se porter l'attention des enseignants. Vu le contexte scientifique, idéologique et social, notamment avec Lev Vygotski, cette pratique langagière suscite un réexamen des pratiques d'enseignement et de leurs fondements, et aussi parce que l'avancée des recherches en

¹⁶⁵- Bruno Françoise, « **apprendre à parler, parler pour apprendre** », **Op. Cit.**, p.197.

¹⁶⁶-Mireille Blanc Ravotto, « **l'expression orale et l'expression écrite en français** », **Op. Cit.**, p.16.

didactique permet d'envisager désormais un traitement plus fin de l'intérêt de l'oral aussi bien en classe que dans le milieu socio- familial.

1- Didactique de l'oral

Aujourd'hui, on est plus attentif au fait que l'appellation d'oral recouvre des activités aussi variées que les réponses à des questions dans le cadre du cours « dialogué », dans lesquels dominent questions fermées de l'enseignant et bribes de réponses formulées par l'élève, elle suppose également « *la participation à un travail de groupes qui suppose une maîtrise des tours de parole dans l'interaction, l'exposé, le débat, l'improvisation théâtrale, ou la récitation de textes poétiques* »¹⁶⁷.

Pour mettre en place une didactique cohérente de l'oral, il importe donc de distinguer les divers types d'oraux que les élèves doivent être emmenés à maîtriser :

- La participation efficace à une interaction collective en groupe- classe (du cours dialogué à l'oral « polygéré »),
- La participation à des travaux de groupe où les élèves coopèrent et construisent à plusieurs des interprétations,
- La participation à des discussions régulées, par exemple dans le cadre de débats où les prises de parole des élèves sont plus longues et construites de façon plus individuelle,
- L'apprentissage de la prise de parole dite « monogéré » (exposé, rapport de travail de groupe...),
- La diction d'un texte écrit : récitation de textes poétiques, mises en scène théâtrales, qui correspondent à de l'écrit oralisé. Dans ce cas, le travail se limite aux aspects locutoires, maîtrise de la voix, de l'intensité, du débit, travail sur le regard et sur le corps.

Les caractéristiques linguistiques de ces différentes formes d'oral diffèrent. « *Les fonctions de l'activité orale diffèrent également, selon que l'on a affaire à ce qu'on pourrait qualifier d'« oral citoyen », parole démocratique au sein de la communauté scolaire ou à un oral au service des apprentissages, l'oral étant à la fois la trace et le moyen de la construction des apprentissages dans les divers domaines disciplinaires* »¹⁶⁸. C'est à cette dimension que l'on s'intéresse plus particulièrement : comment passer de l'oral citoyen en dehors de l'école, à l'oral de l'apprentissage qui conduit à un écrit scolaire plus ou moins élaboré. Etant donné que notre recherche vise à décrire et analyser les échanges oraux en classe, à travers un questionnaire, et s'attache à voir comment l'écrit scolaire est lié d'une façon ou d'une autre à la maîtrise de l'oral citoyen et par conséquent à l'oral pratiqué en classe.

L'analyse attentive des propos des élèves est en particulier l'occasion de percevoir le travail cognitif des élèves dans toute son épaisseur temporelle : hésitations, autocorrections, reformulations, pauses ...peuvent être autant d'indices de l'élaboration d'une explication.

2- L'oral hier et aujourd'hui

Les propositions relatives à l'enseignement- apprentissage de l'oral que présente cette recherche puisent dans les travaux de type recherches- actions visant à éprouver sur le terrain la faisabilité des activités proposées. « *Deux recherches importantes ont été conduites à l'INRP*

¹⁶⁷-Ibid., p.20.

¹⁶⁸-Ibid., p.21.

depuis 1995. Celles-ci n'étaient pas les premières dans le cadre de cet institut puisque, dès les années 1970 et jusqu'aux années 1980, à la suite du plan de rénovation de l'enseignement du français, s'est mis en place un Groupe Langue Orale, dit GLO »¹⁶⁹.

Un retour rétrospectif sur ces recherches en montre toute la richesse et toute l'actualité. Outre le travail réalisé par ce groupe, la problématique de l'oral est omniprésente dans les autres recherches de l'INRP de cette période. Même si certaines notions de référence ont changé, à la mesure de l'évolution de la conjoncture scientifique- la notion d'interaction primait alors sur la notion de communication- beaucoup de problématiques actuelles figuraient déjà dans ces recherches, en particulier celles du lien entre verbalisation et activités d'apprentissage notionnels, qui est au centre des recherches, aussi bien anciennes qu'actuelles sur l'oral. « Ces recherches récentes portaient sur la fonction des interactions orales dans la construction des apprentissages dans divers domaines disciplinaires, en particulier scientifiques »¹⁷⁰.

Les évolutions des conjonctures scientifique, institutionnelle et didactique insistent depuis, sur la nécessaire variation des formes de l'oral en fonction des situations, ce qui du coup inclut l'oral dans le milieu socio- familial. Elles introduisaient ainsi une réflexion sur la relativité des normes et les continuités entre oral et écrit.

3- Pourquoi cet intérêt pour l'oral ?

La nouvelle place accordée à l'oral dans les programmes de l'école nous oriente vers les questions des enjeux donnés à la parole orale des élèves en classe ainsi qu'aux moyens favorisant cet oral. Notre interrogation fondamentale trouve son ancrage dans la part du milieu socio- familial dans l'amélioration de l'oral et les implications de cet « oral », pratiqué en famille, sur l'écrit scolaire en FLE.

Notre intérêt pour le français oral vient du fait qu'il est pratiqué avant les années de la scolarité dans certains foyers algériens, ceci nous pousse à le penser comme moyen facilitateur et optimisant de la pratique scripturale scolaire, notamment en 3^{ème} A.S.

L'école, pour nous ici, le lycée voit donc en cette pratique orale de la langue le prolongement d'un apprentissage déjà entamé dans certains milieux, ce qui favorise les uns et augmente les ennuis des élèves qui sont défavorisés.

Un retour de l'oral se trouve donc actuellement l'objet de toutes les attentions : l'institution scolaire lui accorde une place de choix, les recherches en didactique s'y intéressent. L'émergence de l'oral dans les institutions scolaires s'explique dans ce qui va suivre, par plusieurs raisons.

4- L'oral, un domaine à explorer

Sous l'influence des courants issus de l'Education nouvelle, les éducateurs ont commencé à entendre le cri poussé en 1762 par J.J. Rousseau, au début de *l'Emile* : « commencez par connaître vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. »¹⁷¹

¹⁶⁹-Bruno Françoise, « **apprendre à parler, parler pour apprendre** », Op. Cit., p.18.

¹⁷⁰-Ibid., p.19.

¹⁷¹- Ibid., p.17.

Suite à cela, les préoccupations psychologiques, jointes aux progrès de la psychologie génétique (Wallon, Piaget, Gesell...), ont fait que l'accent fut mis sur les exigences auxquelles devait répondre une méthode éducative et la prise en considération des composantes psychosociales de l'éducation prit de plus en plus d'importance dans la pensée pédagogique contemporaine.

Les psychologues eux-mêmes n'avaient jamais négligé les composantes sociales de l'évolution psychologique mais ne leur avaient pas donné, à l'exception de Wallon, une place de premier rang dans les facteurs dominant l'évolution.

Les travaux de la psychanalyse, de la psychologie de la vie sociale et ceux sur les communications vinrent redonner un nouvel élan à ces recherches, conceptions et théories.

« L'enfant ; l'adolescent, l'homme ne se développent pas uniquement dans un milieu physique : ils se développent au sein d'un groupe social, d'une société qui introduisent dans le développement de leur personnalité des éléments indissociables de leur développement psychologique. Il est donc nécessaire, pour bien comprendre les fondements des méthodes tournées vers les composantes sociales de l'éducation, de se pencher sur quelques idées fondamentales en ce domaine »¹⁷²:

- a- Dès sa naissance l'enfant est en contact avec sa mère. Wallon a écrit à ce sujet des pages définitives sur « L'évolution psychologique de l'enfant ». Ses premières communications avec le monde extérieur se font avec le milieu social ambiant (mère et milieu familial) par l'intermédiaire des premières manifestations des émotions. Plus tard ses contacts et communications avec le monde extérieur vont s'enrichir et l'acquisition du langage est un des moments importants de cette évolution.
- b- On peut étudier la psychologie de l'enfant à partir des milieux auxquels il appartient à la fois et successivement : la famille, groupe social limité familial, école, groupes d'enfants de son âge, groupes de copains et d'amis, groupements religieux, sportifs et politiques... La présence d'autrui est une nécessité pour un développement normal d'une personnalité. Cela représente une importance capitale pour enrichir et fortifier l'expérience individuelle et ceci à tous les niveaux. Aussi bien sur le plan de l'acquisition des connaissances que sur celui de l'élargissement des horizons personnels.
- c- L'enfant puis l'adolescent participent de façon dialectique à des groupes de plus en plus extensifs. H. Wallon a excellemment montré que le développement d'un individu se faisait, entre autres sous l'influence des stimulations provenant des milieux extérieurs et susceptibles d'être assimilés par le sujet et que le développement qui en résultait permettait à ce sujet d'entrer en contact avec des zones plus larges de ce même milieu, en acquérant des strates des milieux auxquels il peut avoir accès. L'activité scolaire d'un sujet illustre bien ce phénomène ; avant l'entrée à l'école l'enfant n'a que des relations affectives et orales avec son milieu et tout le milieu social qui l'entoure, l'apprentissage de la lecture (action du milieu social) lui ouvre de nouvelles perspectives (nouvelles strates du milieu avec lesquelles il pourra entrer en contact et recevoir l'influence (tout texte écrit, par exemple). L'adolescent acquiert la

¹⁷²- Ibid., p.239.

pratique d'une langue étrangère (action du milieu social) et il peut découvrir d'autres civilisations, d'autres façons de penser, de vivre...

Vu tous les éléments cités ci-dessus, les éducateurs sont appelés à repenser leurs pratiques scolaires et à introduire impérativement cette composante sociale, qui semble déterminante, dans leurs méthodes pédagogiques.

II- Importance et fonctions de la parole

Depuis que l'homme est devenu humain, la parole reste le moyen primordial, irremplaçable de son expression, de son existence. Le droit à la parole s'assimile à la liberté.

« Etant écoutée, la parole n'est pas un soliloque. Elle va vers l'Autre pour être entendue, reçue, comprise »¹⁷³.

Dire, écouter sont indissociables, les deux branches d'un même tronc où circule la sève vitale de la communication. Ainsi, il ne devrait pas y avoir d'exclus de la parole sous prétexte d'incompétence, d'appréhension, par sentiment d'inutilité. Le droit à la parole est vital et universel, nous avons tous quelque chose à dire et besoin de le dire pour prendre notre pleine dimension d'homme ou de femme nous rappelle l'auteur.

Ainsi, c'est dans l'expérience que « pouvoir parler » s'installe, cela peut se faire en classe mais aussi en dehors, dans le milieu de vie habituel. Faire la découverte de pouvoir dire dans une atmosphère dynamisante crée des conditions favorables, suscite l'envie d'expérimenter ses nouvelles acquisitions. Pouvoir parler, c'est aussi faire l'inventaire de ses ressources, de ses difficultés, pour en déceler les origines, en chercher les remèdes ajoute Colette Bizouard. *« Sur un plan psychologique, pour résoudre les problèmes de la communication, il faut chercher dans soi. La solution est en nous. Ainsi faisant, la parole permet de se construire soi-même. Plus on se donne à travers la parole, plus on s'élabore en plénitude »¹⁷⁴.*

1- Communiquer et parler, quelle différence ?

L'être humain communique avec ses semblables au moyen du langage oral ou écrit.

« Il peut toutefois y avoir communication interpersonnelle sans parole, au moyen d'onomatopées, de cris, de regards, de mimiques, de gestes, de contacts tactiles ou corporels, d'objets transitionnels, ou également avec un minimum de parole contenant une proportion plus ou moins importante d'implicite et même de silence »¹⁷⁵.

Mais l'interprétation de ces messages transite par le langage, qu'il soit formulé ou non.

La signification de l'acte de communication dépend de l'activité mentale à la fois de l'émetteur et du récepteur. De là, parler est une activité mentale qui, non seulement tend à assurer la communication interpersonnelle, mais constitue une action individuelle à caractère créatif. L'être humain parle non seulement pour communiquer mais aussi, ce faisant, il construit sa personnalité, sa pensée. Il s'agit d'une réalisation individuelle de l'activité mentale, propre au locuteur. Le tout premier apprentissage du langage peut se réaliser dans le parler pratiqué par l'entourage de l'enfant. *« La fonction langage peut ainsi s'installer, c'est-à-dire que l'enfant apprend à maîtriser une formulation en suite phonique signifiante de sa pensée ou de l'enchaînement de ses pensées, c'est une capacité cognitive, il ne s'agit pas pour l'apprenti-penseur- parleur d'acquérir par mémorisation une langue figée »¹⁷⁶.* La fonction langage lui rend

¹⁷³- Colette Bizouard, « invitation à l'expression écrite », *Op. Cit.*, p.10.

¹⁷⁴- *Ibid.*, p.11.

¹⁷⁵- *Ibid.*, p.76.

¹⁷⁶- *Ibid.*, p.77.

possible l'acquisition d'un fonctionnement diversifiée des usages de la langue, dans différents contextes, propre à sa communauté linguistique, et éventuellement l'acquisition d'autres langues.

2- Un aspect de l'oral qui fait consensus : un moyen de communication

L'oral aussi bien à l'école qu'en famille s'avère être un moyen de communication fondamental et premier, il serait à la base de tout autre apprentissage. A cela s'ajoutent d'autres raisons qui développent un argumentaire fondé sur le fait que l'oral constitue pour l'enfant le premier moyen d'entrer en contact avec autrui. Outre ces traits généraux, le fonctionnement de la communication orale est envisagé à travers trois aspects fondamentaux qui sont :

- Le rôle de la communication orale dans les relations interpersonnelles ou sociales,
- La place de la communication orale dans la société contemporaine,
- Les rapports entre la communication orale et la communication écrite.

Dans les qualifications attribuées à la communication orale, la caractéristique la plus fréquemment mentionnée concerne le rôle que celle-ci joue dans la cohésion sociale ; rappelant la fonction sociale de la communication en signalant que l'oral suppose toujours un rapport à l'autre. Ce rapport est envisagé en termes de relations ou d'échanges interpersonnels, voire de confrontation ou de remise en cause d'idées, et rarement sous l'angle de la seule réception, où l'accent est mis uniquement sur le phénomène unilatéral qu'est l'écoute.

3- L'oral pour se construire

La langue en général, et la langue orale en particulier, n'est pas seulement un objet de savoir, comme pouvait le laisser penser l'appellation « enseignement du français » ; elle est aussi un outil d'apprentissage. On parle maintenant de maîtrise de la langue écrite et orale, ou plus largement des pratiques langagières. Pour Jean- François Halté, « *tout apprentissage passe par la parole et la langue est le véhicule des représentations mentales partagées* »¹⁷⁷. Pour comprendre le monde et les autres, autrement dit pour entrer dans un processus communicatif langagier, il faut dire, parler, partager, échanger, confronter ensemble. Réciproquement ces échanges aideront l'apprenant à construire un langage personnel qui lui permettra de faire sienne une représentation du monde indéfiniment mise à jour grâce au groupe qu'il fréquente assidument (classe, famille ou autre).

Enseigner, c'est être capable de ménager un espace où les échanges entre les apprenants et les enseignants, sur la base d'une réflexion commune sur les objets de connaissance proposés, et au travers des connaissances et des cultures individuelles, s'expriment et se construisent, à la fois.

Or, dans les classes, en général, certains élèves ne prennent jamais la parole, cela arrive dans toutes les classes, notamment lorsqu'il s'agit d'échanger en FLE.

Pour remédier à cela, lors de « l'étape de compréhension et de production de l'oral », où la parole devient possible et nécessaire, avec les autres, l'enseignant met en place un « mécanisme langagier » qui permet aux apprenants de « dire le monde » et le construisent

¹⁷⁷-J.F.Halté et Marielle Rispaïl, « **l'oral dans la classe** », Ed. L'Harmattan, 2004, p.18.

même avec très peu de mots, structurés n'importe comment, peu importe, le principal c'est de les aider à dire, à sortir de ce silence qui ne les fera pas avancer dans leur parcours.

Utiliser et maîtriser peu à peu la communication orale aide donc chacun des apprenants, à son rythme, à prendre forme dans son individualité, car peut-on réussir une intégration sociale, et donc scolaire et avant cela familiale, si on ne s'est pas pour soi-même construit des contours langagiers, fermes et définis, pour pouvoir échanger et créer du sens ?

4- L'oral pour entrer dans le monde : un rôle social

Mireille Brigaudiot écrit qu'« il y a langage lorsqu'il y a quelque chose à comprendre, quelque chose à réfléchir, et le droit de le dire toujours »¹⁷⁸.

L'oral est un moyen d'établir le contact, d'entrer en communication avec l'autre, le groupe-famille, puis le groupe-classe et enfin le monde extérieur. Cet oral spontané, contact de chaque instant, ne devrait pas être laissé à la bonne fortune, c'est-à-dire au hasard des rencontres. En classe, il paraît, selon elle, absurde de proposer des exercices d'oral spontané, mais il est plus judicieux de voir que l'oral est indispensable à la résolution de ce qui pourrait être appelé « situations problèmes ». Pour avancer vers leur résolution, l'oral « spontané » doit être convaincant, précis, adapté à la situation, au genre de discours requis. En fait cet oral dit spontané est de l'oral improvisé. « Peut-on préparer l'improvisé ? Par définition, non. Mais on peut « se » préparer à improviser, en travaillant l'écoute, la reformulation, en s'exerçant à apporter des interrogations, des doutes, des exemples, des étonnements au discours de l'autre. Le travail systématique de ces actes de langage selon Joaquim Dolz, est parfaitement adapté à cet objectif »¹⁷⁹. L'enregistrement des prestations orales de la classe devient alors un moyen de retour et d'évaluation formative. L'analyse critique de la prestation prend une nouvelle dimension. Elle permet d'analyser les divers paramètres de la parole et de les mettre en regard de l'objectif poursuivi, de pointer des insuffisances, de se donner des garde-fous ou des repères pour la fois prochaine. A travers l'oral, je construis mon monde, en même temps, que je construis mon langage.

5- L'oral pour construire sa pensée

L'oral a un rôle d'acculturation. D'abord, parce qu'il s'adresse à un autre, même dans le cas du discours intérieur. Ensuite parce qu'il permet une ouverture au monde. Par la découverte d'autres langues, d'autres cultures, mais aussi parce qu'on prend conscience que l'on est soi-même porteur d'une culture. Cette prise de conscience passe par l'insertion de soi dans le groupe, par la confrontation et le dialogue, l'envie d'écouter et de dire, de se dire. Elle est aussi source de dialogue intérieur, ce que certains appellent le discours égocentrique « la parole intérieure » en relation avec le discours communicatif. Parce que je parle, j'apprends à penser, j'intériorise le dialogue extérieur, j'apprends à être moi-même mon propre interlocuteur, et je jette peu à peu les bases de ma pensée abstraite.

¹⁷⁸-Bruno François, « apprendre à parler, parler pour apprendre », *Op. Cit.*, p.19.

¹⁷⁹- *Ibid.*, p.19.

Cette idée a été traduite dans les études menées par « Baldwin, Rignano et Piaget qui ont démontré que la nécessité de la mettre en œuvre apparaît pour la première fois quand il y a une discussion entre enfants et que ce n'est qu'ensuite que la pensée se présente comme activité intérieure : l'enfant raisonne et vérifie les fondements de sa pensée »¹⁸⁰. En ce qui nous concerne, nous sommes assez enclins à nous croire nous-même sur parole, dit Piaget, et ce n'est que lors du processus de communication avec les autres qu'apparaît en nous la nécessité de prouver et de démontrer notre pensée. C'est ainsi que se construit progressivement notre pensée car parler sert à vivre, à se positionner face à soi, face au monde, face au savoir, face à l'école et dans l'école.

III- Interactions sociales et processus cognitif

Les recherches empiriques sont généralement interprétées à l'aide de cadres théoriques, ici d'orientation cognitiviste, c'est ainsi que, pour mieux comprendre le lien entre l'interaction sociale et les aspects cognitifs de l'apprentissage c'est-à-dire entre activités externes et mécanismes internes, les didacticiens des langues étrangères ont recouru à la distinction admise par la plupart des psycholinguistes entre l'« input » et l'« intake ». Comme le fait observer « Vanlier en 1988, l'interaction sociale permet en quelque sorte d'accroître la quantité et la qualité des éléments effectivement saisis (l'« intake »), elle sert de moyen de médiation entre l'« input » (le langage présenté) et l'« intake » (le langage saisi)¹⁸¹ ». Il reste que cela ne s'effectue pas de manière passive ; l'apprenant doit être acteur dans son processus d'apprentissage.

Alors que les psychologues s'intéressent d'abord et avant tout aux structures cognitives, se situant, au-delà, pour ainsi dire, des savoirs propres à chaque didactique, les didacticiens visent avant tout le développement des concepts ou habiletés propres à leur discipline.

Ainsi, dans le domaine des langues étrangères, il s'agit vraisemblablement de développer non seulement des concepts mais aussi des habiletés. A cet égard, on se souviendra que suivant les interprétations cognitivistes des psycholinguistes s'intéressant à l'acquisition d'une langue étrangère, « les interactions sociales et les processus cognitifs sont vus selon Ellis (1986) comme les deux modalités complémentaires d'un type particulier de connaissances, « la connaissance procédurale : Knowing how », l'autre type étant « la connaissance déclarative : knowing what »¹⁸²».

C'est ainsi qu'une notion clé de la psychologie sociale génétique ; celle de conflit socio-cognitif est née. Le conflit étant vu comme source de changement chez l'individu. L'interaction sociale est considérée comme étant susceptible de produire du développement cognitif, non pas par simple imitation de l'entourage, mais à travers l'opposition de réponses. Les conflits socio-cognitifs sont conçus comme les déclencheurs possibles d'une élaboration cognitive.

Les définitions de l'oral prennent en compte les aspects cognitifs de l'oral à travers les catégories d'items suivants : ceux qui évoquent des activités discursives telles que l'argumentation, l'explication ou encore la narration et ceux qui concernent le rôle de l'oral

¹⁸⁰- Ibid., p.20.

¹⁸¹-Martine Kherroubi, « des parents dans l'école », Op. Cit., p.p.13.14.

¹⁸²-Ibid., p.p.15.16.

dans l'expression de la pensée et de l'opinion où l'oral sert de médium. « Il est en effet question de l'oral comme « expression la plus directe de la pensée », ou encore de moyen permettant de « mettre ses idées en parole », ou de « verbaliser ses idées ». La conception qui domine est donc celle qui selon l'enquête faite par Perrenoud Aebi envisage la parole comme une activité de codage, de mise en forme d'une pensée préexistant hors du langage »¹⁸³.

1- La parole en public, c'est difficile

Prendre la parole en public, même avec les proches, est souvent une épreuve avance Colette Bizouard. Pourtant, la parole est indispensable à la vie dans notre société. La difficulté augmente lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère.

« Se faire comprendre, ce n'est pas seulement « trouver les mots », c'est aussi, susciter l'intérêt des interlocuteurs, « habiller » son propos de façon attrayante, créer une « bonne » relation avec le langage, nourrir sa pensée et la structurer ; découvrir en soi des capacités insoupçonnées et les mettre en valeur, affiner sa sensibilité et surtout réveiller son imagination »¹⁸⁴.

De ce fait, s'exprimer ce n'est pas seulement satisfaire un besoin, c'est prendre sa place dans le concert humain, c'est créer des liens. C'est se construire soi-même. S'exprimer, se présente alors comme l'un des aspects de la communication et pas des moindres. Il s'agit de mieux se faire comprendre. D'où la nécessité d'acquérir certaines façons de faire, des techniques, pour « accrocher » l'interlocuteur, l'auditeur. Qu'est-ce que s'exprimer sinon donner une forme à notre vie intérieure ? La parole vient de l'intérieur. « L'apprentissage réfléchi nous permet de faire l'expérience de pouvoir sortir de soi ce qu'on veut dire grâce à l'entraînement et l'acquisition de « l'oser dire »¹⁸⁵», ajoute l'auteur.

2- Verbalisation et interaction

Qu'il s'agisse d'activités quotidiennes familiales ou d'activités scolaires relatives aux apprentissages dans des contextes sociaux avec des adultes ou des pairs, l'enfant est confronté très tôt, et très fréquemment, à des pratiques sociales plus ou moins ritualisées ayant pour objectif explicite ou implicite de réguler les situations et les rapports sociaux, et du même coup, ses comportements ainsi que sa réflexion dans les dites situations.

Ces pratiques sociales régulières sont propres à des contextes particuliers. Elles mettent en œuvre des « routines socio-comportementales constituées de suites d'actions et d'interactions, accompagnées ou non de verbalisations, qui visent la résolution d'un problème social. Ces routines socio-comportementales remplissent une double fonction : sociale et cognitive »¹⁸⁶. Elles régulent à travers une fonction externe les comportements sociaux des acteurs, par référence aux normes, conventions ou règles sociales en vigueur, et de la façon d'y parvenir. Mais elles sont en même temps organisatrices d'une fonction interne ; la cognition, du double point de vue de la représentation et de son mode de résolution, en termes de procédures ou de modes de raisonnement. Les participations répétées des enfants à des pratiques sociales routinières leur permettent donc, par intériorisation, on retrouve là Vygotski, d'élaborer des schémas adaptés à la résolution des problèmes rencontrés. « Leur construction précoce relève de

¹⁸³-Ibid., p.54.

¹⁸⁴-Colette Bizouard, « invitation à l'expression orale », Op. Cit., p.6.

¹⁸⁵- Ibid., p.7.

¹⁸⁶- Claudine Garcia Debanc et Sylvie Plane, « comment enseigner l'oral à l'école primaire ? », Op. Cit., p.15.

processus complexes d'ajustements réciproques entre l'adulte qui gère l'activité et l'enfant qui y participe. Ces activités de guidage mettent en œuvre l'imitation modélisante et interactive, à travers le conditionnement social »¹⁸⁷. Confronté à une situation- problème nouvelle, c'est le sens que le sujet donne à cette dernière, à partir des pratiques sociales routinières qu'elle évoque, qui le conduit à activer un schéma de traitement donné.

3- Parler le même langage : un aspect cognitif de l'oral

Un énoncé est prévisible ou facilement compris grâce au contexte, aux caractéristiques communes du langage des deux interlocuteurs à la connaissance qu'ils ont l'un de l'autre, au sujet de la conversation, etc.

Par contre, un énoncé dont la structuration syntaxique, la composition lexicale ou la signification, ou les trois à la fois, sont inattendues, est rarement compris à la première écoute : l'auditeur demande à son interlocuteur une répétition partielle ou complète. Songeons ici que si ce cas se présente lors de la lecture d'une énonciation écrite, il est fréquent que le lecteur recommence la lecture du fragment qui l'a surpris.

L'anticipation joue un rôle capital dans la réception du parler de l'autre, il en est de même dans la recherche de la signification du texte écrit. « *Pour anticiper, en entendant un énoncé, le locuteur doit disposer de repères lexicaux, sémantiques, syntaxiques, afin de percevoir « en relief » les éléments informatifs qu'il ne peut prévoir »¹⁸⁸.*

Lentin nous propose d'examiner un exemple où l'anticipation n'est pas aisée : « à l'occasion d'une rencontre sur des problèmes d'apprentissage premiers, on s'entretient avec une personne dont on vient de faire connaissance. On s'efforce de comprendre ce qu'elle dit, en mobilisant toutes les informations dont on dispose sur le sujet et qui implique un certain vocabulaire, voire un jargon, aussi un certain style et certains registres de la langue. Il se trouve que cette personne parle, en utilisant des formules linguistiques qui lui sont personnelles. La compréhension devient alors difficile ; pour dépasser les « malentendus » qui peuvent survenir lors de cette conversation, il va se produire tout un travail de recherche de formules verbales, ce qui suppose de part et d'autre des interlocuteurs, des ajustements successifs qui leur permettent de parler dans des langages sémantiquement proches. Ils parviendront ainsi à une certaine inter- compréhension.

Il ressort de ce qui a précédé que pouvoir anticiper est indispensable pour comprendre le parler de l'autre ; cette faculté dépend chez chacun de son histoire personnelle, de son expérience culturelle et sociale, etc., mais elle dépend également du fonctionnement de son langage qui assure chez tout être humain à la fois la verbalisation de la pensée et la réception de la verbalisation de la pensée de l'autre. Ainsi, comprendre ce que dit l'autre suppose une activité productive et non une réception passive. Cette activité doit être considérée comme une construction.

« En recevant le parler de l'autre chacun de nous, se livre au processus complexe et subtil d'anticipation, d'hypothèses, de vérification des hypothèses. Il faut signaler que cette anticipation et ces hypothèses sont rendues impossibles si l'énonciation verbale perçue se réalise dans un système syntaxique qui n'est pas sensiblement le même que celui de l'auditeur,

¹⁸⁷-Ibid., p.156.

¹⁸⁸- Laurence Lentin, « **du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant** », Ed. ESF, 1998, Paris, p.42.

ou si le contenu sémantique du propos n'entre pas du tout dans le champ de compétence et de connaissance ou les habitudes de raisonnement de ce même auditeur. Il ne subsiste alors qu'une succession sonore ne pouvant être intégrée dans le fonctionnement propre de celui qui écoute, lequel reste aux prises avec des mots isolés, égrenés par celui qui parle, hors signification pour celui qui écoute »¹⁸⁹.

Il est généralement fréquent de rencontrer ces difficultés si l'on se trouve confronté à une énonciation dans une langue étrangère, avec laquelle nous n'entretenons pas de rapports réguliers, ce n'est donc pas seulement une question de vocabulaire.

4- Lieux de l'expression orale

Depuis que l'homme est devenu humain, la parole reste le moyen primordial, irremplaçable de son expression, de son existence. Etant écoutée, la parole n'est pas un soliloque. Elle va vers l'autre pour être entendue, reçue, comprise. *Dire et écouter sont indissociables, les deux branches d'un même tronc où circule la sève vitale de la communication*¹⁹⁰.

L'être humain peut prendre sa place dans la société par la parole. Il le peut sans doute en mobilisant formation, réflexion, entraînement, persévérance. Mais cette place quelle est-elle ? Autrement dit quels sont mes lieux d'expression ? De quelle façon doit-on s'exprimer oralement ? Dans quel but ? Quels sont les lieux où on se sent à l'aise, les personnes qui nous bloquent ou qui nous mettent à l'aise ? « *Le principe que nous offre Colette Bizouard est le suivant : dans certains lieux, avec certaines personnes, l'expression orale est très aisée, on n'a pas de difficultés insurmontables pour s'exprimer. On a en soi des possibilités, avec d'autres on perd ses moyens - encore, faut-il les avoir ?* »¹⁹¹

Cela ne se fera pas du jour au lendemain, ajoute - t- elle, mais à chaque étape, une nouvelle acquisition ou découverte encourage. Il est bien entendu que cette parole prononcée n'est pas creuse, elle puise sa signification dans une pensée personnelle, une densité intérieure constamment nourrie et renouvelée.

La famille est le plus souvent le lieu où l'expression est la moins vraie. C'est un lieu privilégié de rencontres, d'échanges et de soutien mutuel, où l'expression se limite à de simples conversations. Dans le cas où l'individu ne se sent pas sur la même longueur d'onde que les autres, il peut y avoir un certain déphasage. La situation paraît encore plus difficile lorsqu'il s'agit d'échanger dans une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas assez ou pas du tout.

IV- Comment évaluer l'oral ?

A propos du fonctionnement du cerveau humain, notamment en ce qui concerne la production et la compréhension du parler et du penser, « *les schèmes créateurs (la syntaxe : forme et sens des phrases, sémantique) ne sont pas utilisés comme des fragments formels et inertes du discours* »¹⁹². L'individu les saisit dans la dynamique du fonctionnement d'un système qui lui apporte du sens sous forme d'information, d'explication, de plaisir à propos du monde et de lui-même.

¹⁸⁹-Ibid., p.45.

¹⁹⁰-Colette Bizouard, « **invitation à l'expression orale** », **Op. Cit.**, p.10.

¹⁹¹- Ibid., p.18.

¹⁹²-Lentin Laurence, « **apprendre à penser, parler, lire, écrire** », **Op. Cit.**, p.48.

Une définition pourrait en être proposée dans les termes suivants : les schèmes sémantico- syntaxiques créateurs ne sont pas des modèles, mais des simulations mentales de mise en relation d'éléments verbalisables. Ce fonctionnement mental permet à l'enfant, dans d'autres circonstances, de s'approprier pour son propre système langagier un fonctionnement dont on lui a donné l'expérience. Mais peut- on évaluer l'oral ?

Evaluer l'oral semble difficile mais nécessaire, la question qui s'impose ici est la suivante « à quoi sert l'évaluation des compétences orales ? ». « *Les outils dont disposeraient les enseignants pour évaluer l'oral peuvent être catégorisés en deux rubriques : il y a d'abord l'évaluation quantitative : par exemple, on construit une grille pour évaluer des savoir- faire très ciblés (savoir poser une question, utiliser à bon escient les temps verbaux, etc.), il y a aussi l'évaluation qualitative : l'utilisation des registres de langue (les registres familier, courant, soutenu,...), utilisation des pauses du discours, maîtrise des fonctions du langage, etc.* »¹⁹³.

De ce point de vue, la question de l'évaluation devient un point délicat dans la didactique de l'oral. Si tout le monde s'accorde pour dire que les compétences orales, comme toutes les compétences développées à l'école, doivent être évaluées, les dispositifs à mettre en œuvre et les critères à retenir restent à la fois peu nombreux et peu convaincants, du moment que, pour certains enseignants, le plus important c'est la compréhension du message reçu.

Dans ces conditions, comment s'y retrouver et quelles aides proposer aux praticiens dans leur tâche d'évaluation ?

Les deux pôles entre lesquels oscillent les tentatives d'évaluation seraient selon Marielle Rispaïl :

- L'oral conçu comme un ensemble de règles à connaître et à respecter, qu'elles soient communicationnelles (on ne doit pas couper la parole à celui qui parle) ou plus typiquement linguistiques, voire grammaticales (respecter certaines règles de la grammaire),
- Ou l'oral vu comme une réponse parmi d'autres à un contexte et une situation donnés : bien parler, c'est savoir adapter son langage, son discours et ses gestes à l'interlocuteur et à la situation dans laquelle on se trouve.

L'évaluation est une activité globalement délicate pour les enseignants (comment savoir exactement ce que l'apprenant a appris) comment dissocier les composantes d'un apprentissage, processus par essence complexe ? Comment distinguer, ici, ce qui relève exactement de l'oral. Evaluer devient en ce qui concerne les compétences orales un véritable défi. « *Est- il possible d'observer et d'analyser une production orale, par définition instantanée et volatile, qui ne laisse pas de trace, sauf à l'enregistrer*¹⁹⁴ » ? Est-il possible d'évaluer une performance individuelle dans une situation la plupart du temps collective ?

Néanmoins, évaluer l'oral est nécessaire parce que les situations de classe, de la vie courante impliquent de la part de l'élève une pratique maîtrisée de l'oral, dès l'école primaire. Les compétences orales sont entrées « par la grande porte » dans les programmes

¹⁹³- Jean Yves Boyer et Lorraine Savoie Zajc, « **didactique du français, méthodes de recherche** », **Op. Cit.**, p.p.170.171.

¹⁹⁴- Bruno François « **apprendre à parler, parler pour apprendre** », **Op. Cit.**, p.55.

de l'école et les programmes officiels leur réservent une place de choix au sein des compétences de maîtrise de la langue. Les textes officiels insistent sur l'importance de la langue orale, non seulement pour permettre à l'élève d'intégrer les usages de la communication réglée, et ainsi prendre part à la communauté discursive dans la classe et l'établissement, mais également pour l'aider à accéder aux apprentissages dans tous les domaines, tant il est reconnu qu'il n'y a pas d'apprentissage sans échanges. « *Un enfant capable de raconter, expliquer, décrire, avec aisance et assurance possède, on le sait, des atouts certains pour réussir ses apprentissages futurs, et en particulier, son entrée autonome dans le monde de l'écrit (lire et écrire)* »¹⁹⁵.

1- Evaluation des apprentissages en langue étrangère

L'évaluation du travail scolaire des élèves par les enseignants se révèle une pratique complexe qui articule deux dimensions qui pourraient paraître comme antagonistes, selon Gaston Mialaret (1979). Tout d'abord, l'évaluation interne est un jugement de l'enseignant, sur les progrès scolaires de son élève, produit dans un contexte de classe, requérant une forme de liberté pédagogique sans laquelle l'acte d'enseigner ne peut être adapté au contexte local et aux élèves que l'enseignant doit accompagner. Elle est également, le plus souvent l'appréciation de la valeur de la production scolaire sur la base de critères objectifs, compte tenu des enjeux des évaluations ; à savoir la sélection scolaire et la certification. Subjectivité et nécessaire objectivité, liberté et contraintes s'entre-mêlent sans cesse dans le travail d'évaluation de l'enseignant dans sa classe. Ces contraintes peuvent avoir des origines diverses, à la fois internes ou intrinsèques au sujet apprenant ; c'est-à-dire qui relèvent de sa constitution mentale, autrement dit de sa cognition et externes, c'est-à-dire en rapport avec des éléments exogènes qui contribuent dans l'installation du savoir chez ce dernier, notamment la qualité de l'enseignement-apprentissage, émanant de l'école elle-même avec des contenus d'enseignements prescrits, les mêmes pour tous les élèves, toutes catégories sociales confondues, ou encore du milieu socio-familial.

Lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprendre le FLE, les enseignants mettent en avant un continuum d'épreuves qu'ils sont aptes à mobiliser dans leurs classes. Pour chaque nature d'épreuve, il existe une méthode et des exemples concrets préconisés par la tutelle, notamment à travers l'inspection qui en transmet le contenu aux enseignants, durant des séminaires périodiques, les informant par la même occasion des nouveautés pédagogiques dans le mode d'examen sommative. Les inspecteurs, en tant que représentant du ministère de l'éducation porte sur leur dos de vulgariser les instructions transmises aux enseignants, car certaines d'entre elles peuvent être difficilement compréhensibles sans explication.

« Parmi les épreuves d'évaluation dans la classe, on sélectionne : l'autoévaluation qui permet à l'élève d'évaluer ses propres progrès et ses objectifs d'apprentissage en développant des compétences métacognitives ; le « conferencing » qui renvoie aux situations d'évaluation périodique entre l'élève et l'enseignant, et de réunions des enseignants avec les parents ou encore les enseignants entre eux (l'élève connaît alors ses points forts et ses points faibles pour progresser) ; le « portfolio » qui est un moyen de centralisation de tous les travaux de l'élève et du suivi des compétences et connaissances qu'il acquies en pendant une période. Il y a aussi le « concept mapping », les questions

¹⁹⁵- Ibid., p.56.

orales par l'enseignant permettant d'évaluer spontanément les compétences et les connaissances de l'élève, aussi, « l'observation » qui aide l'enseignant à revenir immédiatement et objectivement sur les situations d'apprentissage dans la classe tout au long de l'année et à fortiori d'orienter l'élève dans ses tâches d'apprentissage et enfin « les tests standardisés » qui sont une forme d'évaluation externe »¹⁹⁶.

C'est ce dernier aspect d'évaluation qui pourrait orienter l'enseignant sur l'origine des compétences- incompétences des apprenants d'où la réussite ou l'échec dans leurs apprentissages notamment en FLE.

2- Critères d'évaluation des épreuves orales

Si la parole est bien un mode de communication et un moyen d'action dont l'exercice confère un réel pouvoir à ceux qui savent en tirer parti, l'expression orale –« expérience vivante d'un raisonnement qui s'élabore » pour reprendre une formule de roman Jakobson- constitue un objet d'apprentissage, d'étude et de perfectionnement combinant ressources physiologiques, codes linguistiques et structures argumentatives.

« Trois critères interviennent dans l'évaluation de l'oral et dont la pondération varie d'un enseignant à l'autre, puisque l'évaluation est en partie subjective. Pour obtenir un bon résultat, l'élève est appelé à ¹⁹⁷ » :

- La maîtrise des savoirs
- La rigueur des propos et la qualité de la démonstration
- L'ouverture d'esprit, la force de conviction et la capacité à dialoguer.

Lorsqu'un apprenant s'exprime oralement lors d'un examen officiel par exemple, plusieurs confusions sont à déplorer et le manque de culture générale est jugé très préoccupant. L'aptitude à délivrer un message clair et structuré fait parfois cruellement défaut. Sont particulièrement à remarquer quelques insuffisances :

- Des problèmes d'élocution (consonnes escamotées, fins de phrases avalées, mauvaise prononciation...)
- Un abus d'interjections ou des « tics » verbaux (« bon », « disons », « hein », « heu », « d'accord », « si vous voulez », me semble- t-il »...),
- Une mauvaise gestion du temps imparti, ce qui se traduit par des introductions fleuves ou par des parties déséquilibrées.

« L'oral étant généralement moins précis que l'écrit, même si une bonne prononciation demeure un atout supplémentaire, il importe »¹⁹⁸ :

- De ne pas céder au verbiage
- De préserver l'agencement correct des phrases
- De respecter les règles grammaticales les plus usuelles
- D'avoir recours à un vocabulaire adéquat et de combattre les néologismes, les abréviations, les anglicismes et les tournures argotiques ou trop familières.

Lors d'un examen qui fait appel à l'oral, un apprenant pourrait être évalué d'abord, sur la qualité de sa prestation orale, notamment la gestion du temps, l'étendue des connaissances, l'adéquation au plan, la qualité de l'argumentation, la force de persuasion, ainsi que la faculté d'adaptation. Ensuite, l'évaluation portera sur son attitude, c'est- à- dire

¹⁹⁶-<http://www.cnesco.fr> « Conseil National d'évaluation du système scolaire », Cnesco, Paris, Déc2014.

¹⁹⁷-Yves Reuter, « enseigner et apprendre à écrire », Op. Cit., p.142.

¹⁹⁸- Ibid., p.147.

sur son regard, sa gestuelle, son émotivité et sa prestance. Enfin sur le timbre de sa voix, autrement dit son articulation, son débit, son volume, son intonation et son rythme.

Conclusion

Parler est une activité mentale fondamentale pour assurer la communication interpersonnelle, aussi bien en famille qu'à l'école. On parle aujourd'hui, beaucoup plus de pratiques langagières scolaires.

J.F.Halté assure que « *tout apprentissage passe par la parole et la langue en véhicule les représentations mentales partagées. Pour comprendre le monde et les autres, autrement dit, pour entrer dans un processus communicatif langagier, il faut dire, parler, partager, échanger, confronter ensemble* »¹⁹⁹. Aussi, l'échange verbal notamment, aide l'apprenant à construire un langage personnel qui lui permettra de faire sienne une représentation du monde indéfiniment mise à jour, grâce au groupe qu'il fréquente assidument.

Néanmoins, « *parler en public est une épreuve, pour certains individus* »²⁰⁰, selon les propos de Colette Bizouard. Etant donné que les pratiques langagières auxquelles est confronté l'enfant, sont évidemment des pratiques sociales, elles visent à réguler, par une fonction externe les comportements sociaux des individus, par référence aux normes, conventions ou règles sociales en vigueur. Mais, elles sont en même temps organisatrices d'une fonction interne : la cognition, du double point de vue de la représentation et de son mode de résolution, en termes de procédures ou de modes de raisonnement.

L'intérêt grandissant de l'école pour la lecture, fait qu'on assiste aujourd'hui, à un retour de l'oral sur le devant de la scène scolaire. Cet intérêt s'est déplacé de l'écrit considéré jusqu'alors comme la forme culturelle la plus élevée, vers l'oral promu au centre d'intérêt de tous les enseignants, comme moyen fondamental, véhicule de tous les apprentissages.

Si l'oral est pratiqué aujourd'hui, sous différents aspects en classe : participation à une interaction de groupe, discussions régulées par l'enseignant, récitations de textes poétiques, mises en scène théâtrales, il reste cependant que l'évaluation de cette activité est difficile pour la majorité de la caste enseignante, car les dispositifs à mettre en œuvre et les critères à retenir, dans ce cas, restent à la fois peu nombreux et peu convaincants.

Par ailleurs, l'évaluation dont la pondération varie d'un enseignant à un autre, de par son caractère en partie subjectif, repose sur trois critères fondamentaux :

- La maîtrise du savoir,
- La rigueur des propos et la qualité de démonstration,
- L'ouverture d'esprit, la force de conviction et la capacité à dialoguer.

¹⁹⁹- (Retourner à p.112.)

²⁰⁰- (Retourner à p.114.)

Troisième chapitre

LE RAPPORT DE L'ORAL A L'ECRIT

Introduction

La façon d'envisager les relations entre la langue orale et la langue écrite s'est fortement modifiée depuis quelques années. « *On est passé d'une situation conflictuelle à une présentation complémentaire* »²⁰¹. Ce changement est dû à de nombreux facteurs et s'est déroulé en plusieurs phases successives. Une première phase a placé l'oral au centre des investigations linguistiques en raison du poids de la langue écrite dans les époques passées, qui a suscité une réaction de rejet lorsque la linguistique a délimité son champ de recherche ainsi que du développement de la technique qui a permis la captation d'échanges verbaux en dehors des chambres sourdes.

En effet l'examen des conditions de l'interaction en situation scolaire met en évidence le fait qu'oral et écrit ne peuvent être dissociés ; *les « élèves échangent souvent oralement pour produire un écrit comme la trace de leur travail collectif, ils rendent compte de ce travail souvent sous la forme d'un rapport oral accompagnant une trace écrite »*²⁰². La présence d'un écrit à rédiger et sa place par rapport aux activités de l'oral apparaît comme une variable décisive pour la production orale.

I- L'écrit croise toujours l'oral

Pendant longtemps, l'attention enseignante a porté sur l'écrit et sa maîtrise. Ce choix était celui de l'école de Jules Ferry ; l'accès à l'écrit y ouvrait la voie à une vraie possibilité d'ascension sociale.

Puis avec la vogue de la communication, dans le tourbillon des méthodes communicatives en FLE et le développement exponentiel des médias audiovisuels, du téléphone et du cinéma parlant, la parole est venue au- devant de la scène. La sociologie s'en est mêlée pour démontrer le pouvoir de la parole comme capital symbolique et sa nécessaire appropriation par tous, dans une optique de justice sociale et de partage. Tout le monde a voulu alors communiquer et apprendre à communiquer. Des écoles privées de communication se sont ouvertes ainsi que des écoles de « comportement verbal » pour l'entreprise, souvent inspirées des méthodes américaines.

*« L'école n'a plus voulu être en reste et a commencé à ajouter le mot « parler » aux compétences de base à enseigner aux élèves, des plus petits aux plus grands. Les enseignants se sont alors jetés à corps perdus dans les exposés et les débats »*²⁰³. Or si la parole peut suffire dans de nombreuses situations de la vie courante, en contexte scolaire elle est quasiment impossible. Comment faire un exposé si on n'a pas pris de notes ? Comment jouer une pièce de théâtre si on n'a pas lu le texte, comment expliquer une notion aux élèves si on ne note rien sur le tableau ? ...

On voit à travers ces exemples que l'écrit croise sans arrêt le chemin de l'oral. « *Dans toutes les activités orales que les enseignants dans leurs classes, l'écrit apparaît à un moment ou à un autre, dit Marielle Rispaïl : ce peut être l'écrit de l'enseignant, l'écrit d'un élève, de la classe ou un écrit de source extérieure* ».²⁰⁴

²⁰¹-Bruno François, « **apprendre à parler, parler pour apprendre** », **Op. Cit.**, p.41.

²⁰²-Claudine Garcia Debanc, « **comment enseigner l'oral à l'école primaire ?** », **Op. Cit.**, p.32.

²⁰³-Bruno François, **ibid.**, p.42.

²⁰⁴- **ibid.**, p.43.

La classe est toujours à la fois écrivante et parlante, il devient du coup évident que ces deux modes d'expression langagières soient intimement liés et étroitement imbriqués, dans les pratiques et activités scolaires, ce qui pousse l'enseignant à renforcer cette relation, à la rendre visible aux apprenants, à en faire une règle, en s'appuyant selon les situations sur l'un des deux codes pour optimiser l'autre. À partir de là, l'auteur ajoute que : « *oral et écrit ne sont plus les frères ennemis, comme cela a toujours été le cas par le passé, ils ne seront pas non plus subordonnés l'un à l'autre, mais ils apparaîtront aux apprenants comme deux formes complémentaires et indispensables de l'accès au savoir et de l'activité scolaire dans son ensemble.* »

1- L'oral et l'écrit : les inséparables

On peut se demander pourquoi et comment un projet qui a pour but une production écrite peut aussi s'inscrire dans un projet oral. La réponse peut être donnée à plusieurs titres :

- D'abord l'ensemble du projet ne peut être porté que par un dialogue constant et maîtrisé entre l'enseignant et les apprenants, et les apprenants entre eux, pour décider de chaque étape de la réalisation et de ses contenus,
- Ensuite les travaux de l'équipe ne peuvent exister sans le dialogue permanent en petits groupes, la prise de décisions communes, l'élaboration de charges à respecter, etc.,
- Enfin, plusieurs étapes importantes demandent l'organisation de mini-séquences d'oral: interviews, enquêtes menées auprès d'enseignants et apprenants.

En classe, c'est parfois une forme orale qui est le but du travail et parfois « l'oral » est le médium pour réaliser certaines tâches écrites. En tout cas il est présent tout le temps. Naturellement les pratiques de projets montrent que l'oral est toujours en interaction avec les autres formes de travail, notamment l'écrit et la lecture.

De plus, on apprend que toute forme de communication a plus de chance d'aboutir si elle se présente sous la double forme oral/écrit. Il est question ici, de pratiques langagières à maîtriser, c'est le métier de l'élève qui prend place dans l'optique du développement des compétences scolaires. « *En effet, l'élève qui est et qui sera à l'aise dans son travail est celui qui saura passer, sans qu'on le lui dise explicitement, de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit, au cours d'une tâche scolaire, dans le but de la plus grande réussite possible. Il est bien évident que dans cette optique, ce sont les tâches complexes, voire les projets, qui favorisent de façon optimale le passage d'un code à l'autre* »²⁰⁵ (remplir une fiche par exemple, est certes un travail seulement écrit, surtout s'il est demandé de façon individuelle, et raconter ses vacances en classe, à ses camarades, ne nécessite pas d'élaboration ou de passage à l'écrit).

L'écrit prend donc place à des moments divers d'un projet à visée orale, qu'il faudra déterminer, de même que des phases de l'oral seront nécessaires pour mener à bien un projet d'écriture. De la même façon, on double l'écrit avec l'oral : la séance où on décide des questions à poser aux élèves et où on écrit au tableau est doublée de l'enregistrement sur dictaphone de la façon de les poser. On s'entraîne, on écoute, on efface.

²⁰⁵- **ibid.** p46.

Sans arrêt, l'écrit et l'oral sont mêlés, l'un sert d'appui à l'autre : ils se complètent, comme dans la vie courante, comme dans ce que demandent des niveaux plus hauts de l'école.

2- L'oral et l'écrit : complémentaires et indispensables

La variété des formes d'oral et la diversification des écrits ont conduit à poser désormais explicitement une continuité entre oral et écrit. Mais ces éléments étaient présents dès les années 1980, Christian Nique soulignait alors qu' « il est certains usages de l'oral qui tendent à se rapprocher des caractéristiques de l'écrit²⁰⁶ ».

De même dans l'ouvrage intitulé Lectures/Ecritures en sections des Grands/CP- CE1, Gilbert Ducancel, s'appuyant sur les travaux de Frédéric François, montrait l'importance, pour favoriser l'entrée dans l'écrit des enfants des milieux populaires, d'une variété de situations de communication à propos d'objets absents dans leurs milieux sociaux, avec des interlocuteurs aussi variés que possible. Il s'agit, par des situations d'oral ou d'écrit, de faire « utiliser une langue qui permet la distanciation par rapport au vécu immédiat », faisant par-là, en sorte de les imprégner d'une certaine manière de s'exprimer propre à l'école qui se rapproche plus de celle des milieux favorisés, les mettant parfois en arrière-plan de la scène par rapport à leurs camarades issus des milieux aisés proches de la culture de l'écoles.

A la fin des années 1970, la recherche « éveil scientifique et modes de communication » s'intéressait déjà aux activités d'oral en relation avec les activités de production d'écrit dans le cadre de la démarche scientifique. En effet, les approches sociologiques, comme celle de Bernard LAHIRE pour qui « la réussite scolaire serait liée à la maîtrise d'une forme particulière d'oral, dit oral scriptural, en raison des traits communs avec l'écrit en termes d'explication, a conduit à considérer les relations entre oral et écrit non plus en termes de concurrence ou de conflit, mais de manière dynamique, tels que deux modes complémentaires et indispensables au processus de l'enseignement- apprentissage »²⁰⁷.

II- Français oral, français écrit : une même langue

1- De l'oral à l'écrit ; fréquentation par l'apprenant du français écrit

Dans certains contextes de communication, certains adultes adressent volontairement ou non à l'enfant des énoncés comportant des formulations complètes, explicites qui seraient acceptables à l'écrit.

Progressivement, l'enfant bénéficie de cet apport langagier qui accompagne ses expériences du monde et sur lequel il lui est possible de faire à son insu des hypothèses et dont peu à peu il maîtrise le fonctionnement.

On s'inquiète des apprenants présentant un retard de langage : formulations implicites en éléments juxtaposés. S'améliorant, ils font un « bond qualitatif », une production verbale explicite, complète, syntaxiquement complexe, « writable ». A l'oral, les tâtonnements de l'apprenti- parleur varient d'un individu à l'autre. Tantôt la progression est régulière et observable, tantôt elle procède par « bonds ». « L'apprenant profite toujours des offres

²⁰⁶-Claudine Garcia Debanc et Sylvie Plane, « comment enseigner l'oral à l'école primaire ? », Op. Cit., p.21.

²⁰⁷-Ibid., p.22.

verbales que lui proposent les locuteurs experts qui conversent avec lui, d'où l'importance décisive de l'approvisionnement adapté »²⁰⁸.

Très tôt ; les enfants habitués à la narration et à la lecture les distinguent à l'écoute : «non, tu ne racontes pas, tu lis ! Pas avec le bouche, avec le livre ! ». En effet la lecture à haute voix se distingue de la narration libre : le débit, le rythme ; la prosodie ; les intonations ; les caractéristiques mêmes de la voix, sont propres à la lecture d'un texte, quel qu'il soit. Jean Paul Sartre, dans « les mots » décrit de façon magistrale sa prise de conscience – lors de sa prime enfance- de la différence entre raconter et lire une histoire. Apprendre à lire et à écrire, c'est déjà lire et écrire, assure Laurence Lentin. Apprendre est donc exercer déjà l'activité visée, à travers la fréquentation assidue du français écrivable notamment, avec l'aide ajustée d'un médiateur expert ; un enseignant ou un parent.

2- Passer de son parler à l'écrit de son parler

L'être humain communique avec ses semblables au moyen du langage oral ou écrit. La signification de l'acte de communication dépend alors de l'activité mentale à la fois de l'émetteur et du récepteur.

Parler est une activité mentale qui, non seulement tend à assurer la communication interpersonnelle, mais constitue une action individuelle à « caractère créatif. L'être humain parle non seulement pour communiquer mais aussi, ce faisant, il construit sa personnalité, sa pensée. Il s'agit d'une réalisation individuelle de l'activité mentale, propre au locuteur »²⁰⁹.

Le tout premier apprentissage du langage nous l'avons déjà dit, peut se réaliser dans le parler pratiqué par l'entourage de l'enfant. Cette pratique régulière développe sa fonction langagière, c'est-à-dire que l'enfant apprend à maîtriser différentes formulations qui aiguïseront jour après jour sa pensée ou l'enchaînement de ses pensées, c'est une capacité cognitive qui va s'installer progressivement chez ce dernier. La fonction langage lui rend possible l'acquisition d'un fonctionnement diversifiée des usages de la langue, propre à sa communauté linguistique, et éventuellement l'acquisition d'autres langues dans son milieu scolaire, où il sera appelé à passer de son parler à l'écrit de son parler.

Bakhtine rejoint cette idée et avance que n'importe quel énoncé n'est jamais le fait unique du seul locuteur mais le résultat de son interaction avec un auditeur dont il intègre par avance la réaction. Pour lui, il n'existe pas d'expérience en dehors de son incarnation en signes: «ce n'est pas l'expérience qui organise l'expression, mais c'est au contraire l'expression qui organise l'expérience, qui lui donne pour la première fois une forme et qui en détermine la direction ». On approuve la thèse de Bakhtine, étant donné ce qui vient d'être avancé ci- haut ; ce n'est que dans l'interaction avec un autrui plus expert que lui que l'enfant devient capable d'agir, c'est-à- dire mettre des mots sur sa pensée, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. C'est ainsi que son action devient véritablement chargée de sens, grâce aux expériences qui lui ont été transmises par le milieu qu'il fréquente ou auquel il appartient.

²⁰⁸- Laurence Lentin, « **apprendre à penser, parler, lire, et écrire** », **Op. Cit.**, p.62.

²⁰⁹-**ibid.**, p.64.

III- Travailler l'oral et l'écrit : les pratiques langagières

L'écrit peut se situer avant l'oral en situation- classe, et pourtant, pour le préparer, le prévoir, le planifier, le placer dans le temps, l'oral en constitue alors toujours le fil conducteur. Il y a toujours échange verbal entre l'enseignant et les apprenants avant de passer à l'écrit, ceci oblige de prévoir toutes les phases qui font «écho », d'en faire un écrit fixé au tableau en deux colonnes, pour distinguer entre les deux codes ; en l'occurrence l'écrit et l'oral. « On verra alors émerger des ressemblances entre les deux codes : nécessité de se poser les mêmes questions « quel est mon objectif ? », « à qui je m'adresse ? », « comment mettre en valeur ce que je dis ou ce que j'écris ? », « quel est le support le plus adapté ? » et de réfléchir aux outils linguistiques dont j'ai besoin pour y répondre au mieux »²¹⁰. On donnera donc petit à petit la priorité aux tâches qui demandent la planification, qui se déroulent en plusieurs étapes, qui exigent une trace et une part de mémorisation. Ce n'est plus de l'écrit ou de l'oral que l'on travaillera mais la langue, les pratiques langagières, dans leur globalité. Travailler ainsi l'oral en liaison étroite avec l'écrit et vice versa, en guidant les moments réflexifs sur leur usage, revient à faire ce que les spécialistes appellent « la métacognition », à développer donc des compétences « métalinguistiques » qui créent chez les élèves réflexes et maîtrise.

C'est pour cela que Jean- François Halte milite pour ce qu'il nomme « la didactique des pratiques langagières » ; où la compétence certes passe par la maîtrise de chaque code grâce à des micro-exercices qui les travaillent de façons séparées, mais où elle est surtout marquée par le passage autonome de l'oral à l'écrit et vice-versa »²¹¹, par les apprenants, à l'intérieur d'une tâche complexe à planifier dans le temps.

1- Comment travailler l'oral en classe ?

Des questions récurrentes sont posées par les enseignants, notamment lorsqu'il s'agit de la répartition de la parole dans la classe : « comment faire parler les élèves ? Est- ce seulement possible quand on en a dix ou quinze dans une même classe ? Est- il nécessaire que tous parlent ? Que penser de ceux qui écoutent ? N'apprennent-ils rien ? Ou sur la possibilité de travailler l'oral et de le faire évoluer : « peut-on faire progresser les élèves et comment ? Comment faire évoluer l'oral des élèves ? Peut- on les entraîner à prendre la parole ? L'oral se prépare-t-il ? Comment ?

Ces questions nous placent devant deux séries de problèmes : la participation et coopération de tous les élèves d'une part et la progression de chacun d'autre part.

E .Nonnon souligne que « la préoccupation de l'oral recouvre un ensemble de questions et de propositions hétérogènes. On peut les situer à trois grands niveaux »²¹² :

- Celui du fonctionnement de la classe comme lieu social, où de circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances et des démarches culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement ;
- Celui des apprentissages de toutes les disciplines, où l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et des démarches

²¹⁰- Marielle Rispaïl, « apprendre à parler, parler pour apprendre », Op. Cit., p.44.

²¹¹-Ibid., p.46.

²¹²-Louise Dabène et Jaqueline Billiez, « autour du multilinguisme, Revue de linguistique », Op. Cit., p.138.

intellectuelles... cela suppose de sérier les différentes opérations cognitives et les conduites de discours à mettre en relation avec elles ;

- Celui d'acquisition de compétences langagières spécifiques en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés de l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées).

Ces préoccupations ont conduit à la question suivante : comment aider les élèves à passer d'une énonciation orale de proximité à une énonciation orale distanciée ? Où l'« énonciation de proximité » désigne des formes de langage dans lesquelles la situation (Ici/ Maintenant) joue un rôle essentiel dans la compréhension de l'échange et autorise donc un langage approximatif éclairé par le contexte et l'« énonciation distanciée » qualifie, pour sa part, des formes de langage dans lesquelles l'énoncé acquiert une autonomie par rapport au contexte (Là/Alors) et devient nécessairement plus élaboré, pour parler d'un référent absent et pour s'adresser à un locuteur inconnu ou non averti du thème. En effet, l'hypothèse sous-jacente est que la maîtrise de cette énonciation distanciée est la condition de réussite dans tous les apprentissages scolaires et sociaux, et plus spécifiquement la condition d'accès au langage écrit, puisque celui-ci est le lieu de l'énonciation la plus distanciée possible par rapport à son contexte de production.

2- L'oral et l'écrit en FLE en famille

Une bonne gouvernance des systèmes éducatifs est l'une des questions clés pour une éducation de qualité. Elle implique une meilleure participation des parties prenantes.

L'originalité de cette étude tient particulièrement à l'approche de l'éducation adoptée par notre recherche et basée sur l'implication du milieu socio-familial dans le processus éducatif. Cette optique s'est révélée d'autant plus intéressante que l'enquête réalisée auprès des apprenants « objet de la recherche » a démontré justement, l'existence de différence entre apprenants issus de milieux socio-familiaux différents.

« Une plus grande participation des parties prenantes au processus scolaire ; celle des partenaires sociaux et de la société civile est prioritaire ». Le rapport de mai 2000 de la commission européenne s'est développé dans l'optique d'une meilleure gouvernance au travers du renforcement de la participation des parents dans le projet éducatif »²¹³. Il considère cette participation comme l'un des indicateurs de qualité. Cette mesure devrait pouvoir aider les pouvoirs publics dans le pilotage des systèmes éducatifs.

C'est l'œuvre de Vygotski, nous rapporte Bruner qui l'aurait convaincu qu'« il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture »²¹⁴. Son intérêt pour le tout jeune enfant et l'acquisition du langage, l'a conduit à accorder une importance régulière à l'apprentissage par observation. Il ne s'agit pas pour lui d'un processus passif d'imitation, mais d'un processus actif fondé sur une intention de mise en conformité de l'activité propre avec l'activité du modèle. L'ajustement progressif au modèle ne relève pas

²¹³- Felice Rizzi, « **l'implication familiale au sein de l'école** », Ed. L'Harmattan, 2011, p.p.130-131.

²¹⁴- Daniel Gaonac'h et Caroline Golder, « **manuel de psychologie pour l'enseignant** », Op. Cit., p.139.

d'une dynamique unidirectionnelle dans laquelle l'ajustement serait le seul fait de l'enfant, mais d'une dynamique interactive faite d'ajustements réciproques adulte- enfant.

Des analyses in situ faites, dans ce sens, par Wertsch portent principalement sur les interactions de guidage mère-enfant, à l'occasion d'activité de construction de puzzles, supposant la reproduction d'un modèle. Les interactions sont découpées en unités d'analyse constituées de signes verbaux ou non verbaux de l'adulte pouvant être caractérisée sous deux aspects : l'aspect abréviation et l'aspect référentiel. On voit alors comment le guidage peut être caractérisé, à chaque étape de l'exécution de la tâche, sur un vecteur allant de l'absence d'autonomie d'action de l'enfant à son autonomie totale. L'aspect référentiel concerne l'utilisation des signes verbaux et non verbaux dans leurs références aux objets. « *Il touche à un mécanisme sémiotique essentiel pour Wertsch, puisqu'il permet d'analyser le guidage du point de vue des fonctions « indicative » communicationnelles et « significative » intellectuelle des signes* »²¹⁵. Les signes, et en particulier les mots, sont utilisés d'abord pour introduire une référence concrète aux objets, dans un contexte de communication. Cette expérience montre très concrètement à quel point l'adulte joue un rôle sur la contextualisation – décontextualisation des propos, qu'il utilise pour permettre à l'enfant de les utiliser à son tour, en élaborant des significations et réseaux de significations permettant l'établissement de catégorisations et relations entre objets transportables à d'autres contextes, tels que l'apprentissage des langues étrangères, dans notre cas, sous leurs deux aspects, en l'occurrence l'oral et l'écrit.

Ceci nous rappelle avec Vygotski que les fonctions mentales supérieures chez l'être humain sont bien des relations sociales intériorisées où le guidage par les adultes est d'une part à l'origine des outils utilisés par l'apprenant, et de l'autre à l'origine des capacités individuelles d'auto- gestion des dits « outils », puisque c'est à partir du contrôle externe que l'enfant apprend à s'auto- contrôler.

3- L'oral et l'écrit : de la réception à l'accès au sens

Les théories et les pratiques sur l'accès au sens en langue étrangère subissent actuellement une nouvelle évolution, essentiellement depuis que les recherches neurologiques sur le fonctionnement général du cerveau avancent et se perfectionnent, en particulier en ce qui concerne les processus réceptifs ou perceptifs de l'apprentissage. (Bien évidemment d'autres facteurs ont favorisé également ce renouveau avec l'approche communicative, l'emploi généralisé des dictaphones pour l'oral et de l'écran ordinateur pour l'écrit, la vidéo, le choix de l'authentique, etc.)

L'accès au sens, qu'il s'effectue à partir de l'oral ou à partir de l'écrit, qu'on l'appelle compréhension orale ou compréhension écrite, nous demande aujourd'hui de mieux cerner la réalité des phénomènes de perception et de réception de la langue. L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de « nature multidimensionnelle ». Il suppose entre autres des processus psycho-physiologiques tels que l'inhibition, l'attente, la motivation, les blocages... Ceux-ci se traduisent chez l'apprenant par des stratégies d'apprentissage variées qui ont des conséquences directes sur les démarches pédagogiques

²¹⁵-*ibid.*, p.142.

que peut proposer l'enseignant : démarches d'exposition à la langue, démarche de sensibilisation, d'éducation perceptive, d'implication des apprenants, de motivation, de blocages, d'exploration, de destruction des messages, de fabrication d'hypothèses, de résolution de problèmes, de conceptualisation.

Le terme « réception » a fait irruption dans l'apprentissage englobant celui de « perception », dans une vision plus complète de l'individu, valable aussi bien pour l'oral que pour l'écrit, et riche de conséquences pour la didactique des langues étrangères. On adopte le terme réception qui est plus large que perception et suppose que tous les systèmes perceptifs sont mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue. L'accès au sens comporte donc plusieurs étapes dont une préalable et incontournable : favoriser une attitude réceptive à la langue (disponibilité) et développer les aptitudes perceptives.

Les méthodologies et les méthodes de FLE identifient et traitent, d'une part à l'oral, de l'autre à l'écrit, les problèmes de réception-perception de la langue et de l'accès au sens correspondant. Dans le cadre des approches communicatives, on distingue

« le système oral de la langue comme un système régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite, décrit en particulier par le discours émis ainsi que par la situation de communication dans laquelle il est émis, c'est-à-dire, les conditions d'émissions et de réceptions spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication, un discours syntaxique propre organisé avec des répétitions, des ruptures de constructions, des raccourcis, des hésitations, etc., un découpage en unités significatives linguistiques et extralinguistiques(phonèmes, accents, intonations, rythmes, pauses, etc.) difficiles à transcrire, ainsi que l'existence de facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions communicatives , comme les qualités de voix(tendues, accélérées, décontractées, douces, éloignées, etc.), les bruits externes, les silences, la respiration, les interférences »²¹⁶...

Ce qui a été dit pour l'accès au sens pour l'oral est vrai, en grande partie pour l'écrit. Les traces de l'écrit sont faciles à recueillir, elles sont indélébiles, transportables, contrairement à l'oral fuyant et volatile. L'écrit n'existe pas hors situation de communication, même s'il est souvent enseigné comme tel dans les contextes scolaires, il devient donc important de s'arrêter sur la notion de situation de communication écrite et d'objets de lecture offerts aux apprenants en langue étrangère.

Une situation d'écrit comme la définit Sophie Moirand est une situation de communication écrite « ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs potentiels ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs.

« Production et réception ayant lieu dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques », ce qui entraîne que lors de l'interprétation d'un document on cherche à répondre aux questions de types : « Qui écrit ? » Où ? Quand ? À propos de quoi ? Pourquoi ? A qui ? Comment ?...Il reste que les situations de base de l'écrit sont différentes en fonction de l'émetteur et du récepteur, ce qui leur confère des dimensions pragmatiques auxquelles s'ajouteront des dimensions d'ordre linguistique »²¹⁷.

²¹⁶-Henri Boyer et al. , « **Nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère** », Ed. Clé International, Paris, 2001, p.89

²¹⁷-**ibid.**, p.122.

Conclusion

Pratiqués en classe de langues, l'oral et l'écrit demeurent inséparables. L'oral sert souvent de médium pour la réalisation de toutes les tâches écrites.

Le tout premier apprentissage du langage se réalise, comme nous savons tous, dans le parler pratiqué dans l'entourage de l'enfant, ce qui le conduit au développement de sa fonction langagière. Petit à petit, l'enfant apprend à maîtriser différentes formulations relatives à différentes situations de communication, favorisant ainsi sa capacité cognitive.

Ceci étant fait, l'enfant acquiert, par conséquent, un fonctionnement diversifié des usages de la langue, qui lui ouvre la voie vers l'apprentissage des langues étrangères, aussi bien en milieu naturel qu'en classe, où il sera appelé à passer de son parler à l'écrit de son parler.

En situation- classe, l'écrit peut se situer avant l'oral. Pour le préparer, le planifier, l'oral en constitue toujours le fil conducteur.

A l'instar de Vygotski, Bruner porte un intérêt particulier aux jeunes apprenants, en ce qui concerne l'acquisition du langage et par la suite l'apprentissage des langues à travers différentes pratiques langagières dans différents contextes. Il en est venu à conclure que, une fois portés par ce processus, les apprenants n'agissent pas par imitation passive, au contraire, ils agissent d'une manière active fondée sur une intention de mise en conformité de l'activité langagière propre à l'individu avec l'activité du modèle (l'interlocuteur expert), où l'ajustement est progressif et continu, se déroulant dans une dynamique interactive réciproque adulte- enfant.

Appelés à mieux cerner la réalité des phénomènes de perception et d'accès au sens, qu'il s'effectue à partir de l'oral ou à partir de l'écrit, les didacticiens adoptent le terme « réception », plus large que le mot « perception », du fait que lors d'un apprentissage d'une langue, tous les systèmes perceptifs sont mis en jeu. Ainsi, l'accès au sens comporte plusieurs étapes, dont une préalable et incontournable : favoriser une attitude réceptive à la langue et développer (être disponible) les aptitudes perceptives.

TROISIEME PARTIE

***LE MILIEU SOCIAL ET LA CONSTRUCTION DU
SAVOIR***

Premier chapitre

LE MILIEU SOCIO-FAMILIAL

Introduction

En didactique, toute communication langagière est considérée comme une pratique avant tout sociale, vue comme telle, elle met en jeu ensemble des réalités linguistiques, sociologiques et psychologiques. Cette communication langagière peut se décrire, au sein d'un réseau social, selon les critères classiques : qui dit quoi, à qui, comment, dans quelle situation et avec quels effets. La sociologie devient ainsi, en mesure de rendre de grands services à la didactique des langues.

Un réseau social étant défini par les individus qui le composent et les liens qui existent entre ces individus, son importance pour ces derniers se mesure par le fait qu'il génère un statut pour l'individu et lui attribue une place dans la société, à travers le comportement langagier qui, entre autres donne sa structure à ce réseau.

Les pratiques langagières du réseau social de l'enfant pourraient jouer un rôle important dans son développement linguistique. D'abord, les langues utilisées autour de l'enfant et les fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées vont déterminer sa compétence en une ou plusieurs langues. Ensuite, l'appropriation cognitive du langage dépendra des modèles fonctionnels et formels utilisés dans l'échange langagier avec l'enfant, qui, par conséquent se fera une idée de leur valeur dans son entourage immédiat. Enfin, les attitudes envers les langues vont aussi jouer un rôle fondamental, aussi bien pour l'acquisition que pour l'usage des langues.

« La valorisation de certains aspects tant fonctionnels que formels de la langue utilisée, déclenche la motivation chez l'enfant qui pendant cette acquisition s'approprie simultanément les attitudes langagières et les valorisations attribuées à cette langue dans le milieu où cet apprentissage se déroule. Tout cela fait que cet enfant pourrait bénéficier d'une expérience multilingue et maximisée »²¹⁸.

Il reste que concept « milieu » est un terme dont la définition fluctue selon le champ scientifique dans lequel il est construit. En effet, histoire, sociologie, biologie, psychologie ... sont des disciplines scientifiques qui élaborent et confèrent des sens précis à cette notion. Il peut donc se faire que les didacticiens fassent usage de ce terme, en référence à un autre champ disciplinaire que le leur, en évoquant par exemple le milieu urbain qui constitue l'environnement au sein duquel s'inscrit un établissement scolaire. Mais nous nous intéresserons ici uniquement aux définitions de ce terme issues de la didactique. Plus précisément encore, nous commencerons par envisager l'usage de ce terme dans le cas où il est attaché au problème de la compréhension et de l'interprétation des conduites des élèves en situation. *« Dans le cadre de cette problématique, « milieu » renvoie à ce, avec ou contre quoi l'élève agit, dans une situation donnée »²¹⁹.*

Le milieu, dans ce cadre est constitué des éléments de la situation avec lesquels le sujet est en relation. Il peut contenir des éléments matériels comme des êtres humains ou des objets.

²¹⁸- Jean Piaget et Danoel Gonthier, « **où va l'éducation ? Comprendre c'est inventer** », Ed. Unesco, Paris, 1984, p.233.

²¹⁹- Yves Reuter et al. , « **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** », **Op. Cit.**, p.53.

Certaines définitions plus précises du milieu dépendent de plusieurs décisions d'ordre théorique qui les sous-tendent. En effet, selon que l'accent est plutôt mis sur la nécessité de la relation, c'est-à-dire sur l'ensemble des éléments qui autorisent les actions des élèves ou plutôt sur les facteurs contraignants ; ceux qui les conditionnent, diverses définitions du milieu sont diffusées dans la communauté des didacticiens. Ainsi, Guy Brousseau, « dans le cadre de sa théorie des relations didactiques, envisage un mode de relation qui est celui de l'interaction et une modalité qui est davantage celle du conditionnement (non nécessaire) des conduites des élèves, selon lui, « le milieu, c'est tout ce avec quoi l'élève interagit, que ce soit des problèmes, des objets ou des individus »²²⁰.

La construction du milieu, dans le cadre de Brousseau (1988) se tourne davantage vers la recherche de milieux « efficaces ». Sans entrer dans la complexité des analyses menées, le milieu est élaboré par l'enseignant- le chercheur en tant que référence du savoir et des « interactions qu'il détermine », il s'agit dans ce cas de fournir des analyses permettant d'anticiper et de prévoir des organisations d'objets spécifiques, bref, de prévoir un milieu propice à l'élaboration d'un savoir. En effet, le concept de milieu, tel qu'il est théorisé par Brousseau, s'inscrit dans une théorie de l'apprentissage par adaptations aux milieux, théorie qui s'inspire du socio- constructivisme. L'étude de ces relations pourrait constituer une entrée intéressante pour analyser la différenciation des performances des élèves d'une même classe étant donné le constat que les prestations scolaires orales et écrites des élèves pris comme échantillon de recherche sont distincts.

I- Tous les parcours scolaires ne se valent pas

1- Les droits de l'homme : l'éducation

La déclaration des droits de l'Homme votée par les nations unies comprend un article 26 dont voici une partie du texte : « toute personne a droit à l'éducation, cette éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, où les parents ont, par priorité le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants »²²¹.

On a donc tenu à mettre en évidence les obligations de la société envers l'individu à éduquer, mais aussi et en retour, on a voulu souligner certains des buts sociaux de l'éducation. On a en particulier marqué la solidarité nécessaire qui unit l'épanouissement de la personne et le respect de celle d'autrui. On y a enfin relevé le rôle des parents.

C'est dans l'esprit de la constatation psychologique et sociologique la plus objective que Jean Piaget, psychologue conduit par ses recherches à étudier les problèmes de la formation de l'homme, qu'il a insisté sur l'urgence des questions soulevées par l'état de l'éducation. Le développement de l'être humain est fonction de deux groupes de facteurs : l'hérédité et la transmission ou les interactions sociales. Parler d'un droit à l'éducation, c'est donc d'abord constater le rôle indispensable des facteurs sociaux dans la formation même de l'individu. Chez les animaux supérieurs, déjà l'achèvement de certaines conduites, exclusivement instinctives ou innées en apparence, requiert l'intervention de transmissions

²²⁰- Gaston Mialaret, « **pédagogie générale** », **Op. Cit.**, p.p.45.57.

²²¹- Jean Piaget et Danoel Gonthier, « **où va l'éducation ? Comprendre c'est inventer** », **Op. Cit.**, p.43.

sociales extérieures, sous la forme d'imitation, de dressage, bref d'une éducation des petits par un adulte.

En effet, les conduites langagières avec l'ensemble des notions dont elles permettent la construction, les mœurs et les règles de tous genres, ne sont plus déterminées du dedans par les mécanismes héréditaires tout montés, prêts à être activés au contact des choses et des proches. Elles s'acquièrent par transmission extérieure, de génération en génération, c'est-à-dire par l'éducation, et ne se développent qu'en fonction d'interactions sociales multiples et différenciées, et c'est toujours par une action éducative externe de l'entourage familial sur le jeune enfant que celui-ci apprend sa langue, si bien dite « maternelle ». Cependant, sans une transmission sociale extérieure, en premier lieu éducative, la continuité du langage collectif demeurerait impossible. Un tel fait marque dès le départ, le rôle de cette condition formatrice, non suffisante à elle seule, mais strictement nécessaire au développement mental qu'est l'éducation.

Dire que « toute personne humaine a droit à l'éducation, c'est affirmer que l'individu ne saurait acquérir ses structures mentales les plus essentielles sans un apport extérieur exigeant un certain milieu social de formation, et que, à tous les niveaux, (à partir des plus élémentaires jusqu'aux plus élevés) le facteur social ou éducatif constitue une condition sine qua non »²²².

2- Appartenance sociale et manière d'être à l'école

En focalisant notre attention sur ce qui se passe réellement dans les classes ou dans les établissements scolaires et en particulier sur la manière dont les parents se saisissent des opportunités qui leur sont offertes, nous avons été conduits à constater avec Martine Kherroubi, que « la catégorie sociale d'appartenance des parents n'est pas sans rapport avec leur manière d'être à l'école »²²³. Pour conduire notre recherche sur cette question, il nous a semblé important de travailler sur les milieux dits favorisés et défavorisés devant l'école et ses exigences. En effet, ce n'est que par leurs différences, mais aussi par leurs convergences, avec les milieux dits favorisés, qu'il est possible de caractériser les milieux dits défavorisés. Cela nous a conduit à considérer les différences sociales, et d'en faire un « point de départ » de l'analyse, notamment dans le choix des terrains d'investigation, pour donner à comprendre à la fois du « commun » et du « spécifique ».

Notre recherche s'inscrit dans cette orientation en abordant les actions de coopération comme un des espaces de cette configuration des rapports entre école et famille, dans un contexte de bouleversements de la cellule familiale et d'instabilité de l'institution scolaire. Là où une large part de la sociologie de l'éducation réduisait la famille à un milieu social d'origine, c'est la famille comme institution fondamentale de la société qui émerge à mesure que nous nous efforçons à rendre compte de la multiplicité des mobilisations parentales à l'école.

Il est important d'insister sur le fait que les implications scolaires des parents ne peuvent pas s'analyser uniquement comme orientées par la préoccupation de ceux-ci pour le devenir scolaire de leurs enfants, elle n'en reste pas moins la composante majeure. Ceci

²²²-Ibid., p.p.52-53.

²²³- Martine Kherroubi, « des parents dans l'école », Op. Cit., p.97.

dit que les implications scolaires des parents ne sont pas étrangères à leurs statuts sociaux, mais ne s'y réduisent pas. Les politiques et les dispositifs mis en œuvre dans les différentes écoles agissent sur ces implications, et c'est sans doute de ce côté qu'il est à interroger la manière dont le remaniement des implications scolaires des parents peut, à long terme, agir sur le destin scolaire de l'enfant.

« Néanmoins, cela demeure tributaire de leur participation active envers l'école, avec un partage de tâches reproduisant et reflétant leur position sociale, il y a deux dynamiques parentales distinctes : il y a ceux qui sont culturellement proches de l'école, donc souvent disponibles, et il y a ceux qui sont très difficiles à solliciter car ils ne se sentent pas concernés »²²⁴.

3- Origine des problèmes scolaires des enfants

Elèves à l'école et enfants dans leur famille, les jeunes peuvent vivre ces deux univers comme fragmentés. Cette fragmentation peut se situer sur différents plans : le langage, les attentes, les valeurs, etc. Au point de les soumettre à des injonctions contradictoires, déstabilisatrices et peu motivantes pour les apprentissages scolaires. Au plan du langage, il peut s'agir d'un décalage entre un langage de spécialité et la réalité du langage courant, le plus souvent tenu dans la famille, en particulier lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Raffaello Semeraro dans « la crise de l'école : du sens manifeste au sens latent », souligne « que la crise de l'école est liée aux difficultés de rapport entre le langage quotidien des enfants et le langage de l'institution »²²⁵, entre les modes de communication à la maison, dans la vue de ceux qui organisent la relation didactique (considérés comme techniques et différents selon les disciplines) nécessitant un décodage des langues des spécialistes, qui s'ajoute à celui que l'enfant a déjà dû faire à la maison pour décoder la langue dite maternelle : ceci met les parents et les enseignants face à de nouveaux problèmes de communication, les enseignants n'apprennent pas à « jouer » avec les différents registres de langue, ils ne transforment pas assez les langages des spécialistes dans les différentes formes du langage quotidien, ce qui implique que l'un des facteurs de crise tient à cette difficulté de traduire les codes des spécialistes en codes mieux reconnaissables par les élèves, mais qu'en est-il lorsque les informations sont dispensées dans une langue étrangère ? « Cette scission peut être plus profonde encore quand il s'agit de constater que l'univers de l'enfant, dans sa famille n'a pas pu produire au plan psychique aussi bien que linguistique les repères et les structurations nécessaires à la confrontation avec la difficulté d'apprendre »²²⁶, en particulier lorsque les apprentissages sont dispensés dans une langue étrangère totalement absente du milieu auquel appartient l'apprenant.

II- Le milieu social et la construction du savoir

La classe peut être le lieu de confrontations qui conduisent éventuellement à des conflits cognitifs dans lesquels les participants peuvent dépasser leurs conceptions primitives pour adopter une conception plus articulée, la confrontation contribuant à une évolution des connaissances individuelles autant qu'à celle des procédures de résolution utilisées.

²²⁴-Ibid., p.98.

²²⁵-Gilles Bonichon, « **métier d'enseignant, 10 compétences professionnelles** », Op. Cit., p.79.

²²⁶-Ibid., p.80.

Même si le chercheur en didactique établit le cadre de sa situation d'apprentissage, c'est la dynamique évolutive de la situation qu'il doit cerner, en analysant pas à pas le processus interactif et les résultats obtenus. Il s'organise dans le but de focaliser ses analyses sur certaines variables de cette situation. En privilégiant certains aspects plutôt que d'autres, l'auteur ne devrait pas ignorer les dimensions fondamentales du contrat social, qui se manifestent à travers les représentations sociales des partenaires, les significations sociales accordées à la situation et finalement la dimension des relations interpersonnelles dont le jeu dans la situation peut complètement modifier les diverses interprétations que partenaire et chercheurs peuvent faire. Dans le cas des articles socio-constructivistes, l'analyse s'est davantage intéressée à montrer comment les progrès individuels, dans la construction du savoir, sont le fruit de la dynamique socio-cognitive.

En reprenant le concept de perspective procédurale de Gilly (1989), ceci s'applique à comprendre en quoi, à quelles conditions et comment les interactions et les significations sociales peuvent jouer un rôle dans la construction de compétences cognitives relatives à des classes particulières de problèmes telle que la maîtrise d'une langue étrangère.

1- Intérêt des pratiques langagières pour la didactique

Il est difficile de discuter la notion de pratiques langagières tant elle semble aujourd'hui féconde. Bien que construites en dehors des didactiques, elle présente un énorme intérêt pour les recherches dans ce domaine, permettant ainsi de considérer que l'usage du langage est toujours contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement, que la capacité du langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques, c'est-à-dire au fonctionnement de la langue comme système de signes, mais à l'élaboration de significations.

Parler de pratiques langagières, c'est donc analyser les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets, c'est enfin interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme un sujet parlant-écrivain.

« Les pratiques langagières qui sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale où elles se déploient », ²²⁷ permettent d'abord de décrire les spécificités des usages scolaires du langage par rapport aux usages extrascolaires. L'école présente, en effet des usages du langage qui se différencient des usages ordinaires. Parler-écrire à l'école, ce n'est pas que répondre aux questions de l'enseignant ou appliquer des consignes d'exercices. C'est par exemple, faire des phrases complètes à l'oral pour montrer qu'on sait faire des phrases, c'est justifier une réponse pour montrer qu'on sait pourquoi cette est la bonne, c'est expliquer comment on est arrivé à un résultat, et non seulement se contenter de l'exposer, c'est écrire un texte en faisant comme si le destinataire de ce texte, à savoir l'enseignant, ne savait pas quel thème, quelle question, quels personnages, quelle histoire, etc., vont être la matière de ce texte, c'est être capable de verbaliser certaines opérations mentales, etc.

²²⁷ - Yves Reuter, « **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** », Op. Cit. , p.69.

Ces usages scolaires du langage caractérisés par l'explication, la justification, la décontextualisation, le métalangage, la réflexivité, etc., ne sont pas dominants dans bien des usages extrascolaires du langage.

Cela rencontre la thèse de Bernard Lahire qui voit que « *les pratiques langagières scolaires orales et écrites sont marquées par les exigences du langage écrit. Il propose les notions de « formes sociales scripturales » et « formes sociales orales » pour rendre compte de rapports au langage différenciés et socialement construits* »²²⁸.

La notion de pratiques langagières, pour lui repose sur une mise en relation, relativement globale, des aspects langagiers cognitifs et socialement ancrés des productions langagières.

Ainsi, différentes recherches reposant sur les observations de classe, des entretiens avec les enseignants et les élèves permettent de mettre en évidence des éléments communs et des divergences dans les pratiques d'écriture, liées aux pratiques langagières spécifiques à certains milieux sociaux.

Cette notion présente un intérêt permettant certaines sources possibles de réussite ou d'échec scolaire, cela se manifeste dans la pensée de Basil Bernstein, affirmant que « *l'école, par les usages du langage qu'elle valorise, provoque la réussite ou l'échec scolaire de certains élèves, selon que leurs propres usages du langage, socialement ou familialement construits, entrent ou non en concordance avec ceux développés à l'école* »²²⁹. Cette théorie explicative a alimenté malgré elle, à cette époque les théories du handicap socio- culturel, présenté comme cause majeure de l'échec scolaire.

De son côté, B. Lahire a pu établir que « *l'échec scolaire des enfants des classes populaires n'est pas lié à un handicap en soi, mais à une non- maîtrise d'une forme sociale spécifique : la forme scripturale scolaire* »²³⁰. Il propose ainsi de comprendre l'échec scolaire des élèves des milieux populaires comme la « ré- appropriation des produits scolaires ; énoncés, exercices, objectifs, leçons », selon des logiques non scolaires.

Enfin, la notion de pratiques langagières peut s'articuler avec d'autres concepts importants en didactique. Elle peut ainsi s'articuler à celle de communauté discursive : les « manières de penser -agir- parler » propres à l'école sont l'objet d'une appropriation tout autant que les savoirs et les savoir- faire qu'elles visent à construire. Elle est également liée à la notion de « rapport à », car peut être vue comme l'actualisation dans des productions langagières (orales ou écrites) du rapport que le sujet entretient avec le savoir ou avec l'école et l'« apprendre » en général, avec le contenu précis des tâches à effectuer, avec les situations de travail et leurs caractéristiques matérielles, temporelles, institutionnelles, etc., avec l'image qu'il a de lui dans ces situations, les rapports qu'il a construits dans son histoire personnelle au langage (oral ou écrit).

²²⁸-**ibid.**, p.171.

²²⁹-**ibid.**, p.172

²³⁰-**ibid.**

2- Conception sociale de l'apprentissage

Traditionnellement, l'apprentissage en éducation est considéré comme « *un processus individuel, même si l'on reconnaît que l'enseignant joue un rôle important dans les résultats obtenus par les élèves. Il s'effectue au cœur du processus du groupe* »²³¹, comment pourrait-il en être autrement quand la classe est un lieu social où les interactions de tous les partenaires, visant à réaliser un projet ou à résoudre un problème, sont localisées sur des savoirs d'origine culturelle.

Les perspectives de recherches, qui se dégagent ici offrent l'avantage d'asseoir une option sociale de l'apprentissage sur des considérations théoriques dans lesquelles l'élaboration du savoir par l'apprenant est à l'intersection de diverses formes d'interrelations sociales.

*« Les perspectives sociales de l'apprenant peuvent être interprétées différemment : soit en invoquant la situation du savoir dans le cadre général de la culture, soit en demeurant au niveau restreint de la classe dans laquelle groupe et interactions sociales jouent des rôles implicites ou explicites, dans l'acquisition par les enfants des savoirs définis par le système scolaire »*²³².

Fondamentalement, la construction des connaissances par les élèves est la résultante de l'interaction de processus interindividuels et intra-individuels, qui se déroulent dans un contexte où l'enseignant reçoit et dispense, en les mettant à l'œuvre, les situations optimisant ces interactions, tout en leur donnant la possibilité de se dérouler pour atteindre le but visé. Cependant, à l'encontre de la plupart des pédagogies de groupe qui visent essentiellement des comportements sociaux et moraux, certains auteurs tel Roubtsov ont trouvé des assises théoriques qui se situent dans le champ de la socio-cognition et qui visent les processus cognitifs et socio-cognitifs de l'acquisition des savoirs : ils fondent leurs hypothèses de travail en didactique sur les analyses de la dynamique sociale de construction du savoir, ce qui permet d'en situer l'ancrage théorique dans les idées de Vygotski. Dans cette optique, les savoirs sont conçus comme des produits socio-culturels, dont l'acquisition par l'enfant participe à son développement. Ce développement en milieu scolaire n'est que la résultante des liens et des rapports internes qui unissent le développement des concepts scientifiques et des concepts quotidiens. C'est pourquoi le contexte social et l'interaction avec les autres sont nécessaires pour acquérir de tels outils, à travers la collaboration de l'enfant avec l'adulte, dans le processus d'apprentissage. « *Cet aspect prend ses racines dans des analyses sociologiques et anthropologiques de la construction de la connaissance, exprimées par Lave, en ces termes : « thought (embodied and enacted) is situated in socially and culturally time and space... it implies that objects of analysis are points of cultural, historical... »* »²³³.

3- Rôle du milieu dans la construction des connaissances

Le développement de la pensée de l'enfant a été étudié et compris sous différents aspects : affectif, social, interactionnel... nous nous attacherons plus spécifiquement ici, au développement de la pensée de l'enfant tel qu'il a été mis à jour sous l'angle de la psychologie génétique cognitive. La finalité de ce travail est de resituer quelques aspects

²³¹- Catherine Garnier et al. , « **Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale** », p.258.

²³²-Ibid., p.259.

²³³-Fabrice Bak et Monique tantôt, « **maman, j'aime pas l'école** », **Op. Cit.**, p.p.18-19.

centraux liés au développement cognitif, c'est - à- dire de la pensée de l'enfant, notamment avec Jean Piaget qui en a défini « quatre facteurs qui participent du développement mental de la genèse de l'organisation cognitive »²³⁴.

1^{er} facteur : la maturation nerveuse

Ce premier facteur est nécessaire et vital au développement futur des compétences cognitives, nécessaires aux acquisitions scolaires. Sans cet appareillage initial nous savons aujourd'hui que de nombreux enfants cérébraux- lésés, ou présentant des atteintes neurologiques irréversibles qui les situent dans le champ du handicap, auront d'importantes difficultés à structurer leur pensée. La maturation ouvre des possibilités et elle est par conséquent, une condition nécessaire à l'apparition de certaines conduites. Mais nous devons prendre garde de considérer que toute difficulté prend sa source dans un dysfonctionnement neurologique. En outre cette maturation nerveuse va se faire pendant de nombreuses années, ce qui veut dire que si elle est bien une condition nécessaire au développement cognitif, elle n'est en aucun cas une condition suffisante en elle- même. Ainsi, si le cerveau contient un certain nombre de connexions héréditaires, données dès la naissance, il en contient un nombre toujours plus croissant dont la plupart sont acquises par l'interaction que le sujet développe avec son environnement à travers l'exercice et l'expérience.

2^{ème} facteur : l'exercice et l'expérience

Tout enfant est pris dans le tourbillon du monde, dans lequel il est né. Chaos initial qu'il va devoir progressivement structurer, organiser en agissant sur lui. Ses exercices et ses expériences vont lui permettre de se structurer lui- même, tout en structurant le monde dans lequel il se trouve. C'est en organisant ses actions qu'il organise le monde, et c'est en organisant ce monde qu'il structure sa pensée et ses actions. On distingue à ce niveau l'expérience physique (agir sur les objets pour en abstraire les propriétés, les qualités qui leurs sont propres) et l'expérience logico-mathématique (agir sur les objets mais pour connaître le résultat de la coordination des actions que le sujet a pu avoir sur eux).

3^{ème} facteur : l'interaction et les transmissions sociales

Le développement de l'enfant, la mise en sens de ses actions sur le réel, la compréhension du monde qui l'environne ne peuvent pas se faire sans interactions. C'est par des régulations et des adaptations réciproques entre le sujet et son environnement que celui- ci va mettre du sens sur son vécu, sur son ressenti, tout en affinant sa compréhension de la succession des événements. La richesse de ces interactions est infinie, tant le milieu dans lequel évolue l'enfant est riche en sollicitations de toutes sortes, et tant la pensée ne cesse de vouloir découvrir tout ce qui lui échappe, elle implique également que le sujet soit en permanence stimulé à des niveaux juste suffisamment déséquilibrants pour sa pensée. A ce moment-là, le milieu effectuera une régulation pour diminuer le niveau de complexité et permettre l'adaptation de la pensée de l'enfant, à ce qui lui est demandé. C'est donc par des

²³⁴- Catherine Garnier et al. , « **Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale** » 2004, p.p.260-263.

sollicitations et des adaptations réciproques entre le sujet et le milieu que l'équilibration des structures cognitives va pouvoir se faire.

4^{ème} facteur : l'équilibration

Les opérations ne sont pas déformées dans la pensée que l'enfant peut activer en fonction des situations qui lui sont soumises. Bien au contraire, elles se construisent de façon continue par l'activation de différents niveaux d'abstraction : une abstraction empirique qui permet de prendre connaissance de la situation par nos cinq sens, une abstraction pseudo- empirique qui vise à introduire des propriétés dans une chose, propriétés qui ne sont pas données à ma connaissance par ma seule perception et une abstraction réfléchissante qui vise à généraliser ce qui a été découvert dans d'autres situations analogues, qui réfléchit sur un plan supérieur la structure élémentaire initiale, en la construisant et en l'élargissant.

L'équilibration des structures cognitives implique un état dynamique de la pensée, ce qui amène une extension de l'adaptation du sujet au monde dans lequel il vit, dans lequel il évolue, agit et pense. Loin d'être un état statique, elle est une transformation permanente de la pensée en fonction de la réalité qui se présente et un processus qui permet l'émergence, non pas d'un état stable, mais d'un processus de stabilité.

4- Milieu, langage et la construction de la pensée

Même si l'analyse du rôle des interactions sociales dans la construction de la connaissance a fait l'objet d'études aussi bien en laboratoire que dans les situations d'apprentissage au sein de la classe et en dehors de celle-ci, une orientation de recherche peut être suggérée, en marge des travaux actuels qui tentent d'élucider les rôles joués par différentes formes d'interactions sociales dans la construction d'outils cognitifs. Elle concerne le passage d'un modèle pédagogique dans lequel l'apprenant est dépendant de l'expert- professeur à un modèle dans lequel l'apprentissage est une résultante des interactions multiples qui peuvent être suscitées dans et hors de la classe.

Un grand nombre de travaux expérimentaux, hors de la situation de classe, tente de clarifier « *comment se construisent et s'articulent les outils cognitifs chez l'enfant, les investigations portent sur l'activité collective, les problèmes de conflits socio- cognitifs, de marquage social et, selon les termes de Gilly, sur la construction de compétences cognitives* »²³⁵.

Il n'en reste pas moins que dans la perspective présentée ici, il y a lieu de s'appuyer sur des instruments permettant de vérifier en quoi et comment évolue l'habileté à penser, à analyser, à conceptualiser et à s'exprimer, au sein du milieu socio- familial, qui dote l'enfant du tout premier apprentissage du langage qui se réalise à travers le parler pratiqué par l'entourage de ce dernier. La fonction langage peut s'installer ainsi, c'est-à-dire l'enfant apprend à maîtriser une formulation en une suite phonique signifiante de sa pensée ou l'enchaînement de ses pensées (c'est là une capacité cognitive), il ne s'agit pas pour l'apprenti-penseur- parleur d'acquérir par mémorisation une langue figée ; c'est cette fonction du langage, dans et à travers le milieu qui sert dans bien des cas d'assise aux quatre facteurs cités ci-dessus influant la pensée propre de l'enfant et participant à son évolution.

²³⁵-**ibid.**, p.268.

« Il est à préciser que le développement de la pensée de l'enfant au sein de son milieu, ne doit pas être compris comme une succession de stades mais bien plus comme un processus psychodynamique où chaque nouvelle étape atteinte grâce à l'échange verbal à propos de référents qui entourent l'enfant, va reconstruire l'étape antérieure, en l'enrichissant de nouvelles connaissances déjà élaborées. La pensée ne cesse donc d'être, en permanence, construction et reconstruction »²³⁶.

Chaque stade, ainsi que les caractéristiques qui le décrivent, ne sera que le point de départ du stade suivant, il ne sera achevé que lorsque l'ensemble de la genèse de l'organisation cognitive aura été achevée. Ce qui, au final, renforce les acquis cognitifs de l'enfant et lui rend particulièrement possible l'acquisition d'un fonctionnement diversifié des usages de la langue propre à sa communauté linguistique, et éventuellement l'acquisition d'autres langues.

III- L'oral au sein du milieu socio- familial

1- Des fonctions du langage à la prise en compte des conduites langagières

Dans les années 1970, le schéma de Jakobson constituait la référence unique pour déterminer les objectifs d'enseignement, comme l'indique la citation de Francine Best en 1977, extraite de l'ouvrage « Vers la liberté de parole », selon elle,

« libérer le langage, faire parler- c'est permettre à l'enfant de découvrir toutes les fonctions du langage, toutes les possibilités qu'offre une langue selon les diverses situations dans lesquelles se trouve placé le sujet parlant. Le langage étant fonctionnel de part en part, répond à un besoin fondamental de l'homme, il ne se crée par conséquent, qu'en fonctionnant, il se modifie et se modèle en fonction des différentes situations de communication et d'expression dans lesquelles il est engendré²³⁷».

Dans les travaux actuels sur l'oral, c'est plutôt le concept de conduite discursive qui apparaît comme central, selon la définition qu'en donne Eric Espéret, son hypothèse de départ est que l'enfant apprend d'abord à maîtriser des situations de discours de plus en plus nombreuses et que ce sont les exigences fonctionnelles de ces situations qui l'amènent peu à peu soit à construire de nouveaux moyens d'expression linguistique, soit à modifier l'emploi de moyens déjà possédés. Pour cette raison, plutôt que de parler de développement du langage, il est préférable de parler de conduites langagières, ce qui évite de considérer le langage comme un outil formel, polyvalent et indépendant des tâches et des contenus.

« L'ontogenèse du langage correspond alors à l'appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit, pour ne retenir que les plus fréquentes dans les premières années »²³⁸. Ces conduites s'organiseraient peu à peu en système permettant le passage et la coordination entre elles. Les caractéristiques descriptives du système dans son ensemble (lexique maîtrisé, structures syntaxiques acquises...) constitueraient le langage à un âge donné, où chacune de ses caractéristiques reste d'abord interprétable dans le cadre de la conduite où elle est apparue. Lorsque les conditions d'interventions d'étayage explicite, efficaces sont favorables dans le cadre du milieu social, autrement dit lorsque l'adulte intervient pour aider l'enfant à faire ou à dire ce qu'il ne

²³⁶-Ibid., p.269.

²³⁷-Daniel Gaonac'h et Caroline Golder, « **manuel de psychologie pour l'enseignant** », **Op. Cit.**, p.29

²³⁸-Ibid., p.30.

pourrait pas faire tout seul, apprendre à raconter, à expliquer, à argumenter deviennent autant de conduites discursives qui peuvent être développées au sein de ce même milieu.

2- On est de son langage comme de son milieu

Le concept de stades de développement fixes et séquentiels à travers lesquels tous les enfants progressent tel que proposé par Piaget a fait l'objet de plusieurs critiques. Ainsi pour le psychologue russe Lev Vygotski, le développement d'un être humain est trop complexe pour être défini par des stades. Vygotski et d'autres après lui ont accordé une importance beaucoup plus grande que Piaget aux influences sociales et environnementales sur le développement cognitif.

« Le développement cognitif de l'être humain était pour Piaget un processus dont la motivation première provenait de l'intérieur de l'individu. Sa métaphore la plus célèbre pour décrire cette idée est celle de voir l'enfant comme un « petit scientifique » qui expérimente et explore le monde. Par opposition, la métaphore qui décrit mieux la source première de développement pour Vygotski est celle de voir l'enfant comme un « petit apprenti » qui reçoit de ses professeurs l'aide et le soutien nécessaire dans les situations d'apprentissage, le développement de la cognition provient donc plutôt de l'extérieur de l'individu pour Vygotski »²³⁹.

Il est certain, en effet, que le développement de l'enfant humain est affecté par la culture dans laquelle il grandit, et à plus forte raison par son environnement familial particulier. Ces influences sociales vont être intériorisées par l'enfant à travers ses interactions avec les adultes qui le guident dans ses résolutions de problèmes. Car contrairement à ce que Piaget posait avec ses stades de développement, il existe pour les tenants de l'école de Vygotski une différence entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte. Ce phénomène a reçu le nom de « zone de développement proximal » et traduit la distance qui existe à tout moment entre les connaissances effectives de l'enfant et celles qu'il peut acquérir sous la supervision d'un adulte ou en côtoyant d'autres enfants.

Par conséquent, comme la culture au sens large qui entoure l'enfant est un facteur déterminant de son développement, considérer le développement de l'enfant isolé comme le fait Piaget ne traduit pas adéquatement le processus par lequel l'enfant acquiert effectivement de nouvelles connaissances.

Le corollaire de ceci est que le langage constitue le moyen par excellence à la disposition des adultes pour transmettre des connaissances à l'enfant. A mesure que l'apprentissage progresse, le langage de l'enfant devient lui-même un outil de connaissance, qu'il intériorise et utilise « dans sa tête » pour réfléchir sur le monde.

Dès qu'on produit un énoncé, on dit toujours autre chose que ce qu'on a voulu dire (comme si quelqu'un d'autre parle pour nous), alors que par hypothèse, on a exactement dit ce qu'on voulait dire. Tel est le premier point sociologiquement important pour un didacticien des langues. « Dans l'individu même, dès qu'il produit un énoncé, plusieurs strates doivent être

²³⁹- <https://lecerveau.mcgill.ca>, « Jean Piaget, le cerveau à tous les niveaux ! », consulté en Août 2017.

hiérarchisées ; le sujet qui parle n'est jamais pure coïncidence avec soi-même. Il est toujours pluriel et tout en lui ne dépend pas de lui »²⁴⁰.

- a) Son champ de conscience ne constitue qu'une partie de son individualité : une approche psychanalytique pourrait être appelée ici à la rescousse : notre inconscient, « structuré comme un langage » parle en nous, pour nous, quand nous parlons notre histoire psychique individuelle, incomparable à toute autre, nous caractérise sans que nous sachions en quoi, dans un acte langagier.
- b) En s'appropriant la langue maternelle, elle reste relativement indépendante de soi. Tout le problème des relations entre le langage et la pensée, se trouve ici, présent.
- c) Nul sujet n'est indépendant des temps et des lieux ; de la classe sociale à laquelle il appartient, des diverses variables sociologiques qui le constituent : sexe, profession, âge, etc. C'est sur ce sol sociologique primordial que se construit un sujet individuel, et prétendre définir celui-ci sans celui-là relève de l'angélisme, de l'ignorance, ou de la mystification. Cela ne signifie pas que le sujet individuel est le produit mécanique de cette situation sociologique : il y a entre les deux un rapport qu'il est simplement exact d'appeler dialectique...

Toute pratique langagière est une pratique sociale, comme telle, elle n'échappe pas aux déterminismes sociologiques : ceux qui enseignent le français langue maternelle à des adultes ou à des enfants de milieux socio-culturels dits « défavorisés », connaissent concrètement cette vérité. Quand je parle, mon appartenance sociale parle en moi, pour moi, car le langage est un être social, comme moi.

3- Le milieu ; bain propice à l'apprentissage des langues étrangères

Les cognitivistes soutiennent que « toute information est d'autant mieux reçue, écoutée, comprise et mémorisée qu'elle est proche des centres d'intérêt de l'apprenant, de sa culture et de ses références. Dans le cas contraire, le récepteur ne reçoit tout simplement pas l'information, il décroche »²⁴¹.

C'est ainsi que la psychologie cognitive a révolutionné le domaine didactique et a modifié par conséquent les conceptions de l'enseignement-apprentissage. Pour les cognitivistes, apprendre ce n'est pas remplir un réceptacle vide. L'apprentissage suppose une déstructuration cognitive, c'est-à-dire une réorganisation de ce que l'on croyait savoir (ce que l'on avait acquis dans le milieu). Il suppose une rupture avec le système explicatif antérieur, d'où une remise en question de l'individu tout entier. C'est encore plus sensible lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, car la langue touche à l'identité des êtres humains, s'inscrit dans la continuité du sujet, puisqu'elle se rattache nécessairement, comme déjà vu précédemment, à son vécu, à ses expériences, à ce qu'il sait déjà et qui pourrait se révéler obstacle ou tremplin. Vaincre cet obstacle suppose que l'apprenant choqué dans ses représentations procède à une réinterprétation différente des nouvelles informations contradictoires venues modifier son système de croyances, reçu et installé chez lui à travers son bain sociolinguistique.

« La démarche des cognitivistes repose sur deux postulats fondamentaux, d'abord la construction d'une connaissance qui implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue par l'individu

²⁴⁰-Robert Galisson et al. , « Lignes de force du renouveau actuel en DLE », *Op. Cit.*, p.87.

²⁴¹- Marie France Narcy-Combes « précis de didactique », *Op. Cit.*, p.p.18-19.

apprenant, ensuite ce même sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies acquises dans le milieu, développées et modifiées adaptées à chaque situation, dans un dessein de résolution de problèmes »²⁴². C'est ainsi que la psychologie cognitive s'avère d'un grand secours au domaine des sciences de l'éducation et nous aide à comprendre le comment et le pourquoi des conduites des individus en fonction de leurs représentations, leurs attitudes, leurs états d'âme et de l'ensemble des mécanismes qui sont à l'origine de la pensée humaine.

²⁴²- Yves Reuter et al. , « **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** », **Op. Cit.**, p.p.53-57.

Conclusion

Selon J. Piaget, le développement de l'être humain est fonction de deux groupes de facteurs distincts : l'hérédité et la transmission par interactions sociales. C'est ce qui nous autorise à dire que le droit à l'éducation trouve ses amorces dans le facteur social. L'auteur soutient, dans son ouvrage « où va l'éducation, Comprendre c'est inventer » que dire que toute personne a droit à l'éducation, c'est affirmer que l'individu ne saurait acquérir ses structures mentales les plus essentielles sans un apport extérieur exigeant un certain milieu social de formation, et que, à tous les niveaux, des plus élémentaires aux plus élevés, le facteur social ou éducatif en constitue une condition sine qua non.

Il en résulte que, pour l'apprenant, la catégorie sociale d'appartenance des parents n'est pas sans rapport avec la manière d'être avec l'école.

Cela rencontre la thèse de Bernard Lahire qui soutient que « *les pratiques langagières scolaires orales ou écrites sont marquées par les exigences du langage écrit. Il propose à cet effet, les notions de « formes sociales scripturales » et « formes sociales orales » pour rendre compte de rapports au langage, différenciés et socialement construits* »²⁴³.

Dans ce sens, les démarches cognitivistes reposent sur deux postulats fondamentaux, « *d'abord la construction d'une connaissance qui, implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue par l'individu- apprenant, ensuite ce même sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies acquises dans le milieu* »²⁴⁴, développées et modifiées, au gré des contextes, dans un dessein de résolution de problèmes pédagogiques.

²⁴³- (Retourner à la page 141)

²⁴⁴- (Retourner à la page 148)

Deuxième chapitre

INEGALITES SOCIALES FACE A L'ECOLE

Introduction

La psychologie a exercé une influence considérable sur le processus de l'enseignement- apprentissage par l'intermédiaire du constructivisme. Selon cette théorie de l'apprentissage, l'individu n'assimile pas passivement la connaissance, il la construit à partir de ce qu'il sait déjà. A travers ses interactions avec l'entourage, l'apprenant réorganise ses représentations de la réalité en intégrant de nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures. Pour favoriser le processus d'acquisition, l'enseignant doit tenir compte des représentations déjà intériorisées chez l'élève, celles-ci constituant en quelque sorte le réceptacle, le réseau conceptuel dans lequel doit s'intégrer tout nouveau savoir, à condition que l'apprenant ne soit exposé à une situation de conflit cognitif qui se développe, lorsqu'apparaît chez lui une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations et ses actions. Cette incompatibilité, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives.

« La théorie de la dissonance cognitive, développée par Léon Festinger dans les années 50, a analysé le processus de changement d'opinion ou d'attitude qui se produit, lorsque le sujet perçoit une contradiction entre son point de vue personnel et la pression de la réalité, sociale ou objective »²⁴⁵. Face à cette dissonance, et à l'inconfort qu'elle produit chez lui, l'individu tend à modifier sa représentation de la catégorie d'action correspondante, afin de parvenir à un ensemble de jugements cohérents.

« L'effet facilitateur de l'interaction sociale sur le développement individuel est attribué principalement à son caractère conflictuel et aux oppositions qu'elle occasionne. Le conflit ne peut être producteur d'un progrès intellectuel qu'à la condition d'une prise de conscience de la contradiction par le sujet »²⁴⁶. Et celle-ci ne survient pas de manière évidente, car l'un des aspects du conflit est qu'il engendre une résistance, à la prise de conscience de ce qui pourrait perturber la structure cognitive présente acquise dans le milieu. Chez Piaget, ce concept de conflit cognitif s'insère dans la théorie de l'équilibration, selon laquelle le développement de l'intelligence se fait par paliers successifs. Le passage d'un palier à l'autre s'opère à la suite d'une perturbation, déclenchée par une confrontation entre la structure mentale actuelle du sujet et des éléments hétérogènes exogènes, rappelant par là même, la thèse de Vygotski selon laquelle la coordination des actions et des idées se situe d'abord sur un plan social, avant d'être intériorisées individuellement. Tous les apprenants sont issus de milieux socio- familiaux, mais tous les milieux sont- ils à même d'apporter de l'aide à ces apprenants lorsqu'il s'agit d'activités scolaires, donc de progrès intellectuel, notamment dans l'apprentissage des langues étrangères ? Si oui, de quelles manières se manifeste cette aide ? Et quelles en sont les répercussions sur la réussite ou l'échec scolaire ?

²⁴⁵-Jean Pierre Astolfi et al. « **Mots- clés de la didactique des sciences** », Ed. De Boeck, 1997, p.35.

²⁴⁶-Ibid., p.41.

I- L'école sépare

Depuis les années 1960, la restructuration du partage des tâches éducatives entre l'école et la famille débouche sur une « imbrication croissante des territoires ».

« Un modèle de « parents d'élèves » s'est alors substitué à un autre. L'école influe sur l'organisation et le contenu des règles familiales et les parents interviennent sur et dans le fonctionnement scolaire. L'école est désormais consciente du fait qu'elle éduque, et la famille sait qu'il n'est pas illégitime qu'elle dise son mot sur l'enseignement et sur la vie scolaire »²⁴⁷.

Les parents élèvent leurs enfants, les enseignants les instruisent, et tous ensemble les éduquent. Ce modèle participatif, comme le souligne Dominique Glasman, n'est pas seulement l'aboutissement d'une revendication des parents. Une tendance ayant pour objectif de faire coopérer école et famille s'est en effet développée dès le XX^{ème} siècle. Elle exprime la préoccupation de voir les parents accompagner l'enfant dans son parcours scolaire. D'autre part, l'école a donné au terme de « parents » une connotation par rapport à la scolarisation : il s'agit de remplir, à l'égard des enfants, « un ensemble de tâches, matérielles et symboliques, qui les préparent, de façon continue et renouvelée, à fréquenter l'école avec profit ».

« Cette évolution n'a pas réduit la fonction éducative des familles. Celle-ci se trouve au contraire amplifiée et complexifiée en raison des transformations du rôle de parent d'élève. Pour tous les groupes sociaux, la figure du parent d'élève, à la fois porteur des préoccupations de parent et soucieux de collaborer avec l'école, n'a rien d'évident »²⁴⁸.

Le rôle de l'école est de faire en sorte que, tous les élèves par-delà leurs différences sociales et culturelles parviennent aux mêmes valeurs et puissent s'appropriier les mêmes savoirs fondamentaux.

« En revanche cette même école divise et renforce par conséquent les inégalités sociales et scolaires, car tous les parcours scolaires ne se valent pas. Certains élèves réussissent d'autres échouent ou empruntent des filières dévalorisées, cela reste en partie tributaire à l'accroissement du poids des inégalités sociales et familiales, ainsi qu'aux disparités locales »²⁴⁹.

1- Distinction entre milieu scolaire et milieu extrascolaire

Une question fondamentale soulevée par les didacticiens est celle de la stabilité des milieux au cours d'une situation donnée. La plupart des didacticiens défendent l'idée selon laquelle le milieu n'est pas une donnée stable de la situation, mais qu'au contraire, le milieu se transforme au cours de la situation.

Les connaissances élaborées en situation peuvent être étroitement dépendantes du contexte ou du milieu duquel elles ont surgi. La prise en compte de cette dépendance constitue un enjeu didactique important, puisqu'il est nécessaire de décontextualiser ces connaissances, afin qu'elles puissent se constituer en savoirs mobilisables en d'autres situations. C'est en quelque sorte, la question du transfert qui est posée ici. D'où la notion de milieu qui est pensée en relation avec les situations, en ce qu'elles facilitent ou entravent la construction des savoirs. On peut pourtant penser que le milieu scolaire fait sens différemment selon les univers socio-culturels dont sont issus les élèves. L'étude de ces

²⁴⁷-Martine Kherroubi, « **des parents dans l'école** », **Op. Cit.**, p.14.

²⁴⁸-**Ibid.**, p.15.

²⁴⁹-Hervé Gaudron, « **des idées claires pour enseigner, 40 questions- réponses** », Ed. Tempes, 2003, p.102.

relations pourrait donc constituer, pour nous, une entrée intéressante pour analyser la différenciation des performances des élèves, à partir du moment où les usages scolaires du langage, caractérisés par l'explication, la justification, la décontextualisation, ainsi que d'autres démarches logiques de la pensée, ne sont pas dominants dans bien des usages extrascolaires du langage, en particulier dans certains milieux dits « défavorisés », en référence à la thèse de Bernard Lahire, pour qui « *les pratiques langagières scolaires, comme citées auparavant, sont marquées par les exigences du langage écrit, dominant en classe, ce qui rend compte des rapports au langage différenciés, ancrés et construits socialement* »²⁵⁰, souvent en inadéquation avec le langage tenu à l'école, ce qui constitue un avantage pour certains apprenants au détriment des autres.

2- Les milieux différents toujours en classe

Les travaux de la psychanalyse, de la psychologie de la vie sociale et ceux sur les communications vinrent redonner un nouvel élan à l'étude du milieu, d'où les préoccupations, conceptions et théories notamment avec Wallon, Piaget et Gesell, qui ont mis l'accent sur les exigences auxquelles devait répondre une méthode éducative, ainsi « *la prise en considération des composantes psychologiques de l'éducation prit de plus en plus d'importance dans la pensée pédagogique contemporaine* »²⁵¹.

Selon ces auteurs, l'enfant, l'adolescent, l'homme, ne se développent pas uniquement dans un milieu physique, ils se développent au sein d'un groupe social, d'une société, qui introduisent dans le développement de leur personnalité des éléments indissociables de leur développement psychologique. « *Il est donc nécessaire, pour bien comprendre les fondements des méthodes tournées vers les composantes sociales de l'éducation, de se pencher sur quelques idées fondamentales en ce domaine* »²⁵².

- a- Dès sa naissance l'enfant est en contact avec sa mère. Wallon a écrit à ce sujet des pages définitives. Ses premières communications avec le monde extérieur se font avec le milieu social ambiant (mère et milieu familial) par l'intermédiaire des premières manifestations des émotions. Plus tard ses contacts et communications avec le monde extérieur vont s'enrichir et l'acquisition du langage est un des moments importants de cette évolution.
- b- On peut étudier la psychologie de l'enfant à partir des milieux auxquels il appartient à la fois et successivement : la famille, groupe social limité familial, école, groupes d'enfants de son âge, groupes de copains et d'amis, groupements religieux, sportifs et politiques... La présence d'autrui est une nécessité pour un développement normal d'une personnalité. Cela représente une importance capitale pour enrichir et fortifier l'expérience individuelle et ceci à tous les niveaux. Aussi bien sur le plan de l'acquisition des connaissances que sur celui de l'élargissement des horizons personnels. La vie avec d'autres sujets dans le même entourage est une nécessité pour assurer un développement harmonieux.

²⁵⁰- Yves Reuter et al. , « **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** », Op. Cit., p.170.

²⁵¹- Catherine Garnier et al. , « **Après Vigotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale** », Op. Cit., p.260.

²⁵²- Gaston Mialaret, « **pédagogie générale** », Op. Cit. , p.239.

c- L'enfant puis l'adolescent participent de façon dialectique à des groupes de plus en plus extensifs. H. Wallon a excellemment montré que le développement d'un individu se faisait, entre autres sous l'influence des stimulations provenant des milieux extérieurs et susceptibles d'être assimilés par le sujet et que le développement qui en résultait permettait à ce sujet d'entrer en contact avec des zones plus larges de ce même milieu, acquérant à l'occasion des strates des milieux auxquels il peut avoir accès. L'activité scolaire d'un sujet illustre bien ce phénomène ; avant l'entrée à l'école l'enfant n'a que des relations affectives et orales avec son milieu et tout le milieu social qui l'entoure, l'apprentissage de la lecture (action du milieu social) lui ouvre de nouvelles perspectives. c'est à l'école que l'adolescent acquiert généralement la pratique d'une langue étrangère et il peut découvrir d'autres civilisations, d'autres façons de penser, de vivre...

La perspective de recherche, qui se dégage ici offre l'avantage d'asseoir un point de vue social de l'apprentissage sur des considérations théoriques dans lesquelles l'élaboration du savoir par l'apprenant est à l'intersection de diverses formes d'interrelations sociales. Quelles sont-elles ? Et comment procèdent-elles ?

À ces questions s'ajoute les questions fondamentales suivantes : quelle est la part de participation du milieu social dans l'amélioration du niveau scolaire de l'élève ? Par conséquent son émancipation sociale et professionnelle ? Le milieu social serait-il l'une des causes majeures de l'inégalité des chances devant la réussite scolaire ?

La démocratisation de l'enseignement conduit à une grande mobilité sociale, par conséquent, enfants provenant de milieux dits « défavorisés » et ceux des cadres sont supposés avoir la même chance de réussir scolairement. Mais au vu des résultats scolaires disparates d'élèves provenant de milieux sociaux distincts, il apparaît que ce n'est pas toujours le cas, surtout quand il s'agit d'écrire dans une langue étrangère, tel que le français.

Hervé Gaudron soutient que « *les enfants des villageois, (pour nous ici, de parents non instruits ou diplômés) n'ont pas les mêmes chances d'être diplômés que ceux des enfants des cadres. Pour lui, la sélection scolaire reste, en partie, une sélection sociale, par conséquent, le fait de réussir ou d'échouer à l'école n'est pas sans lien avec la position sociale de la famille* »²⁵³. Serait-ce dû à la démission de certaines familles populaires du processus éducatif de leurs enfants ou à leurs niveaux d'instruction qui ne répondent pas aux exigences de l'école ? Ou encore à la complicité entre l'école et les familles à fort capital culturel et scolaire ?

3- L'école renforce les inégalités scolaires

L'école est fondée, dans son projet républicain, sur un idéal universaliste : faire en sorte, en s'adressant à la raison commune, que tous les élèves par-delà leurs différences sociales et culturelles puissent s'approprier les mêmes savoirs fondamentaux et se référer aux mêmes valeurs, valables pour tous. Est-ce qu'elle peut prétendre réaliser ce projet utopique ?

Parce que ces parcours différenciés déterminent de plus en plus les positions sociales ultérieures, les enjeux de la démocratisation de l'enseignement sont considérables. « Une

²⁵³- Hervé Gaudron, « **des idées claires pour enseigner, 40 questions- réponses** », Op. Cit., p.109.

école républicaine, se donnant pour principe à la fois le droit à l'instruction et le droit à la réussite scolaire pour tous, doit en même temps »²⁵⁴ :

- Favoriser l'accès du plus grand nombre au lycée puis à l'université (démocratisation quantitative)
- Empêcher que les élèves des milieux populaires soient massivement écartés des filières les plus prestigieuses (démocratisation qualitative).

Est- ce que l'école est en mesure d'assumer effectivement cette responsabilité ? N'est- elle pas une des causes inavouées de l'abandon des exigences propres aux différents savoirs disciplinaires, et par conséquent ne favorise- t- elle pas cet accroissement du poids des inégalités sociales et familiales ?

Certains élèves en grande difficulté, dès le début des apprentissages fondamentaux, seraient désavantagés par des conditions de vie, défavorables qui ne leur donnent pas de repères et la sérénité nécessaires, ce qui les place dans des situations de manque d'acquis, de connaissances et de compétences relatives au fonctionnement du langage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'école qui, avec ses normes, ses valeurs et ses démarches pédagogiques entretient un rapport au langage oral et écrit très différent de celui qu'ils vivent en dehors de l'école, mais plutôt proche de celui des pratiques langagières des milieux aisés, est par conséquent très éloignée de leurs habitudes sociales et culturelles. Ce sont les travaux des sociologues des années 60 qui sont en mesure d'apporter un éclaircissement à la situation, en soutenant « qu'au lieu de « supposer » une capacité naturelle et permanente « le don » inégalement répartie chez les élèves, indépendamment de leurs origines sociales, elle prend en considération ce qu'on appelle couramment l'influence du milieu qui, par son influence négative pourrait représenter un désavantage, à partir du moment où, tous les milieux n'offrent pas les mêmes chances de réussite à l'école »²⁵⁵, étant donné que les manques, déficits et incapacités scolaires sont dus aux insuffisances aux carences et aux lacunes observées dans un milieu socialement défavorisé, c'est-à-dire, qui manquerait de ressources des besoins des enfants ainsi que d'objets d'intérêts culturels, équivalents à ceux offerts par l'école. De plus, c'est la démission de certains parents, qui, selon certains enseignants, manquent de bonne volonté pour accompagner leurs enfants dans leurs parcours scolaires, qui est mise en cause ici.

4- L'école- les parents et la vraie cause du handicap linguistique et culturel

Dans le cadre des inégalités de développement cognitif et du milieu social Jacques Lautrey démontre en utilisant comme cadre de référence explicatif la théorie piagétienne, comment « le mode de structuration « faible, souple, rigide » de l'environnement familial, lié lui- même à des variables de statut socio- économique, peut affecter le niveau de réussite à certaines épreuves »²⁵⁶.

En effet, (Plaisance et Isambert Jamati, 1973, Cresas, 1978) avancent que « les causes de l'échec scolaire étaient considérées sinon comme inhérentes à l'individu lui- même (comme dans le modèle

²⁵⁴- Louise Dabène et Jacqueline Billiez, « **Lidil, autour du multilinguisme, revue de linguistique et de DLE** », **Op. Cit.**, p.79.

²⁵⁵- Hervé Gaudron, « **des idées claires pour enseigner, 40 questions- réponses** » **Op. Cit.**, p.114.

²⁵⁶- Michel Bernard et al. , « **Sociologie de l'éducation, 10ans de recherche, recueil de notes de synthèse publiées par la revue française de pédagogie**», **Op. Cit.**, p.39.

psychologique traditionnel), du moins comme inhérentes à son milieu d'appartenance »²⁵⁷. Pour ces auteurs, le mal qu'on veut guérir est illusoire, il n'y a pas de groupes « culturellement handicapés » en soi, il n'y a que des groupes défavorisés face à l'école, qui est elle-même, en grande partie responsable de l'échec scolaire des enfants des milieux populaires, parce qu'elle véhicule une culture, une symbolique fondamentalement étrangère à leur culture, destructrice de leur identité.

Certaines études telle que, celle de Tyler (1978), considèrent « l'enseignement de compensation, ayant pour objet principal d'apporter à l'enfant en situation d'échec scolaire, un certain nombre de stimulations éducatives, préalablement ou parallèlement à l'éducation scolaire « normale » afin de contribuer à corriger ou à compenser les « carences culturelles » du milieu familial »²⁵⁸ dans un souci d'égalité des chances, face à la compétition et à la sélection scolaires et l'atténuation des inégalités sociales. Ces stimulations ont pu conduire à l'hypothèse qu'une intervention éducative précoce et systématique pouvait être de nature à augmenter l'éducabilité, c'est-à-dire la capacité d'acquérir des connaissances scolaires chez l'enfant considéré comme « culturellement handicapé », « déficitaire » ou « désavantagé ». Cette hypothèse est à la base des « stratégies de compensation » (Bloom et al, 1967) qui conduisent à « l'égalitarisme de correction » de Frankel « qui prône qu'il suffit de corriger les différences du milieu pour que s'expriment plus purement les talents « naturels » inégaux »²⁵⁹.

II- Réussite scolaire en FLE et son rapport au contexte familial

Il existe une littérature concernant les effets des relations éducatives parents-enfants sur le développement cognitif, le besoin d'accomplissement et la réussite scolaire proprement dite.

Sur le syndrome de réussite ou le besoin d'accomplissement (need for achievement) Rosen (1956) distingue « le besoin d'accomplissement qui se traduit à travers l'effort dans un contexte compétitif et relevant d'une étude psychologique de la personnalité, des orientations vers les valeurs de réussite, mesurable à travers des questionnaires renvoyant au contexte culturel »²⁶⁰. Des parents à la fois « exigeants » et « impliqués » dans les activités de leurs enfants et les poussant à l'autonomie, une atmosphère générale de « démocratie froide » selon le terme de Bronfenbrenner, se révéleraient, selon Banks plus favorables au développement du besoin d'accomplissement qu'un milieu trop doux et chaleureux.

C'est en comparant un certain nombre de « bons » et de « mauvais » élèves appariés selon la classe fréquentée et l'appartenance sociale que Gilly a pu récolter des réponses auprès des mères des élèves.

Il en conclue que « Les parents des « mauvais » élèves sont plus souvent en désaccord entre eux sur la manière d'élever leurs enfants (les réprimander, s'énerver contre eux...), par conséquent ils ne leur sont d'aucune aide quand il s'agit des activités scolaires, il souligne en revanche que, la motivation scolaire des élèves semble favorisé par un pouvoir

²⁵⁷-Ibid., p.40.

²⁵⁸- Ibid., p.50.

²⁵⁹-Ibid., p.52.

²⁶⁰- Michel Bernard et al. , « Sociologie de l'éducation, 10ans de recherche, recueil de notes de synthèse publiées par la revue française de pédagogie », Op. Cit., p.68.

parental modéré et surtout soucieux de se légitimer auprès des enfants par de fréquentes explications et d'interventions pédagogiques »²⁶¹.

C'est dire à quel point le milieu socio- familial est déterminant dans l'accomplissement des tâches scolaires qui favorisent la réussite.

1- Appartenance sociale et réussite scolaire

Il a été constaté que pour un même niveau de réussite, les demandes de poursuivre des études sont plus fréquemment plus présentes chez les élèves de milieux privilégiés que chez les élèves des milieux populaires. Y a-t-il un lien direct entre la réussite scolaire et les aspirations de l'enfant et celle des parents ?

Etant donné qu' « il y a des disparités dans « la demande d'éducation » effectivement formulée par les parents, pour un même niveau de réussite, cela signifie-t-il que les uns ont des aspirations plus élevées que celles des autres selon les groupes sociaux, parce que reflétant les caractéristiques et les contraintes objectives de « la condition de classe »²⁶² ?

Du fait aussi que se manifestent des différences des comportements quotidiens des parents vis- à- vis des études de leurs enfants ; les aider ou non dans leurs devoirs, leur faire réciter ou non leurs leçons, aller rendre visite ou non à leurs enseignants pour parler de leurs études ? Cela ne signifie- t- il pas que certains parents accordent peu de valeur à l'école que d'autres ? On pourrait interpréter cela autrement : les inégalités des compétences pédagogiques, la disponibilité temporelle, la familiarité avec le monde scolaire et ses « rituels » seraient les facteurs différenciateurs entre les parents d'élèves.

Cette liaison entre réussite scolaire, aspirations éducationnelles, ambitions sociales, orientations du système des valeurs et appartenance à telle ou telle classe sociale constitue une thématique et une problématique privilégiées de la sociologie et de la psychologie sociale. Pour certains auteurs américains, « la moins bonne réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires reflète que les membres des catégories sociales inférieures manifestent moins que ceux des classes supérieures et moyennes le goût de l'effort et de la compétition, le désir de réussir socialement »²⁶³.

Dans une culture privilégiant le souci de l'avenir, les valeurs de l'activité et d'individualité, la réussite constitue une préoccupation primordiale. Rosen (1956) montre dans son étude du « syndrome d'accomplissement », que « cette orientation vers les valeurs de la réussite qui va de pair, avec des aspirations éducatives élevées, est liée significativement à l'appartenance sociale »²⁶⁴.

On retrouve bien cette liaison dans une étude comparative de Kahl portant sur deux groupes d'élèves de « high schools » de niveau cognitif comparable, et de même origine sociale (milieu modeste ou « common man ») dont l'un aspire et l'autre non aux études supérieures, et où « les entretiens avec les parents font apparaître un contraste entre, d'un côté une morale volontariste centrée sur l'avenir, de l'autre une vision plus fataliste et bornée »²⁶⁵, ceci pousse à penser

²⁶¹-**ibid.**, p.70.

²⁶²-**ibid.**, p.66.

²⁶³-Catherine Garnier et al. « **Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale** », **Op. Cit.**, Avr 2004, .p.258.

²⁶⁴- Michel Bernard et al. , « **Sociologie de l'éducation, 10ans de recherche** », **Op. Cit.**, p.73.

²⁶⁵-**ibid.**, p.74.

qu'il y a différents types de réussite, différentes définitions possibles de la réussite, variables selon les contextes et les conditions, du fait que le niveau d'éducation et de diplômes que les parents espèrent pour leurs enfants diffèrent selon les classes sociales.

2- Milieu favorable au verbal

A qui la faute et que faire si les enfants des uns réussissent moins bien à l'école que les enfants des autres ? Il faut considérer la question des déterminants sociologiques et des implications sociales de l'inégalité d'accès aux études.

Nous considérons un certain nombre de travaux sociologiques qui nous paraissent de nature à éclairer ce problème et spécifiquement celui des inégalités de réussite à l'école.

Etant donné le caractère socio- psychologique de la présente étude, il nous semble, que nous n'avons pas à proposer ici, une définition originale de la réussite et de l'échec scolaires, ni à prendre parti entre les différentes conceptions de la réussite qu'on peut rencontrer en pédagogie. Afin de délimiter notre sujet, nous devons fixer au moins des bornes sémantiques avec Bianka Zazzo qui montre « *qu'indépendamment même des inégalités qu'on peut observer dans les niveaux de développement cognitif, l'adaptation aux cours de FLE semble plus difficile pour les enfants issus de milieux populaires que pour ceux issus de milieux favorisés et que cette disparité selon l'origine sociale tend à s'accroître tout au long de l'année scolaire* »²⁶⁶.

Or on sait, l'importance du cours de FLE pour la suite des études, et à quel point les difficultés rencontrées à ce niveau permettent de prédire les échecs ultérieurs.

En ce qui concerne les inégalités de réussite selon l'appartenance sociale, deux phénomènes semblent jouer concurremment, si on considère plus particulièrement les déterminants des performances verbales, on constate également que ce sont les caractéristiques de l'environnement familial et en particulier le niveau d'instruction des parents qui explique le mieux ces différences, étant données les capacités-compétences linguistiques en langues étrangères de ces derniers.

D'autres enquêtes ayant recours au même type d'analyse statistique aboutissent aux résultats suivants : il semble que « *les variables proprement scolaires pèsent moins pour l'explication des différences de réussite à l'école que les disparités dans les niveaux d'instruction, les attitudes et les comportements des parents liés plus directement aux tâches scolaires (encouragements, stimulations, participation...), le poids du milieu socio- culturel sur la réussite serait très important* »²⁶⁷, autrement dit l'influence différenciatrice du milieu aurait un impact différenciateur plus que les différences entre enseignants ou entre méthodes pédagogiques, du fait que ces différences persistent même dans le cas où les enseignants et les méthodes sont les mêmes pour tous les élèves dans une même classe.

Tout cela étant dit, il importe de chercher à savoir, dans quelle mesure la réussite scolaire et le niveau d'études atteint dépendent du style et du climat éducationnels caractéristiques du milieu socio-familial.

²⁶⁶- **Ibid.**, p.p.61.62.

²⁶⁷-**Ibid.**, p.64.

3- Construction de soi par l'autre en langues étrangères

En sciences sociales, « milieu » implique appartenance sociale, tandis qu'en sciences humaines et psychologiques, identification renvoie au sujet parlant, caractérisé par l'ensemble des répertoires de l'action, de langue, de culture qui permettent à une personne de reconnaître son appartenance à un certain groupe social et de s'identifier à lui.

« Comme dans toute situation d'apprentissage- acquisition, chaque apprenant de FLE se construit une compétence en fonction de lui-même, c'est-à-dire de ses capacités intrinsèques et en fonction des autres, c'est-à-dire du milieu qui l'entoure, ou dans lequel, il baigne »²⁶⁸. Ces deux éléments interagissent sur la manière, la plus adéquate, de rapprocher l'apprenant de son but ultime : l'installation chez ce dernier, d'une compétence d'abord orale puis écrite en FLE.

Il s'avère ainsi que certains milieux sont considérés comme statiques et réducteurs du fait qu'ils n'apportent aucune aide concrète aux enfants en ce qui concerne le travail scolaire. Issus de traditions différentes et ne partageant pas les mêmes orientations scolaires que d'autres parents, leur statut culturel et professionnel a de fortes répercussions sur le niveau scolaire des enfants, en particulier sur l'apprentissage du FLE aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Selon Philippe Perrenoud qui, en commentant un certain nombre de travaux sociologiques sur les rapports entre appartenance sociale et réussite scolaire,

« l'héritage culturel » peut se manifester à travers la transmission de contenus particuliers (connaissances extrascolaires, etc.), d'habitudes mentales ou schèmes de pensée, plus ou moins proches de ceux qu'institue ou valorise l'école, ou de structures logico-syntaxiques plus ou moins parvenues à maturation (en un sens piagétien ou quasi- piagétien) selon les possibilités de développement offerts par le milieu et liées aux instruments linguistiques, notamment en FLE, que ce milieu rend disponibles »²⁶⁹.

Quant à « l'orientation culturelle » (caractéristiques de tel ou tel groupe social), elle peut se traduire au niveau de la structure de la personnalité (intensité des motivations vis-à-vis de la réussite en général), au niveau du système des valeurs, au niveau des attitudes et représentations concernant l'école et le travail scolaire.

III- Attitudes parentales face à la scolarité des enfants

Nous avons vu, dans tout ce qui a précédé que les attitudes parentales face au travail scolaire de l'enfant ne sont pas sans conséquences. Cela révèle qu'outre la valeur propre, le travail de l'enfant a pour sa famille une signification particulière.

« D'une part, l'avenir de l'enfant reste un des soucis majeurs des parents quant à l'intérêt qu'ils portent à ses études. Aussi, sa réussite scolaire constitue, en quelque sorte, leur prolongement, renforce leurs espérances, tandis que son échec signifie pour eux une déception. D'autre part, il est impossible d'isoler le travail scolaire de l'ensemble de la vie familiale »²⁷⁰.

C'est à propos du travail scolaire que se révèle, avec une netteté remarquable, l'ensemble du comportement éducatif des parents ; comportement lié lui-même à toute

²⁶⁸- Marie Christine Bornes Varol, « **chocs de langues et de cultures** », Ed. PUV. 2011, p.14.

²⁶⁹- Michel Bernard et al. , « **Sociologie de l'éducation, 10ans de recherche** », **Op. Cit.**, p.64.

²⁷⁰- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.**, p.p.35.46.

leur personnalité. Les comportements parentaux face au travail de l'enfant se déclinent sous différents aspects :

a- Le perfectionnisme : celui des parents ne se limite pas au domaine scolaire; mais l'attitude de ces derniers peut se manifester dans les domaines les plus divers (morale, des manières, de la tenue...), cette attitude peut conduire les parents à quelques excès; il reste que ces cas sont extrêmes, ce qui nous emmène à penser que les parents sont sur la voie du perfectionnisme, c'est le fait qu'ils fixent d'avance, arbitrairement et façon rigide à leur enfant un but très précis à atteindre. Par ailleurs ce perfectionnisme peut aussi conduire l'éducation à d'étranges échecs. Un enfant écrasé sous un idéal inaccessible risque de développer un sentiment d'infériorité et une anxiété profonde.

Ainsi le perfectionnisme apparaît comme toujours plus ou moins voué à l'échec. Cet échec pourra être salutaire, et amener les parents -dans le cas le plus favorable- à prendre conscience de la réalité, à réduire leur prétention.

b- Le protectionnisme : certains élèves sont d'une désolante faiblesse en rédaction : vocabulaire d'une pauvreté extrême, incapacité presque absolue de construire une phrase correcte, incapacité plus grande encore de conduire sa pensée, de rédiger un paragraphe... Certains parents font les travaux de leurs enfants, que ces derniers se bornent seulement à recopier. Ces parents agissent de la sorte de peur que les enseignants aient une mauvaise opinion de leurs enfants. Ils veulent épargner à ces derniers l'humiliation d'une mauvaise note ou encore leur éviter une punition...

Ce genre de parents intervient dans la relation la plus banale, dit-on, et la plus quotidienne qui soit entre l'élève et l'enseignant. Ils s'interposent comme un écran protecteur entre l'un et l'autre. Empêchant ainsi le professeur d'avoir de son élève une connaissance exacte, d'évaluer ses insuffisances mais aussi d'apprécier ses possibilités. Ce qui importe pour les parents c'est de protéger l'enfant du professeur qu'ils considèrent comme un juge, un bourreau. Attitude déraisonnable, que si conduisant l'enfant chez le médecin, ils s'appliquent à lui dissimuler les symptômes de la maladie, car pour eux l'enseignant n'est pas celui qui aide ou soigne, c'est celui qui condamne.

c- L'agressivité : contrairement au protectionnisme, une autre sollicitude paraît moins affective, plus sèche et même plus sévère. Certains parents voient en l'agressivité la meilleure solution pour pousser l'enfant à progresser. L'intérêt qu'ils portent au travail de l'enfant les oblige à se montrer d'une « juste sévérité » et à recourir à des remarques désobligeantes, à des reproches, à des privations et même parfois à des taloches. Le travail scolaire d'un enfant n'est jamais parfait et peut servir de prétexte à l'agressivité des parents. L'origine de cette agressivité peut être l'insuffisance scolaire de l'enfant elle-même, et l'insatisfaction qui en résulte pour les parents.

d- Le laisser-aller et les attitudes d'abandon : des attitudes de démission des parents quant au travail scolaire de l'enfant peuvent bien se faire jour. Le résultat de cette absence d'éducation n'apparaît pas seulement dans les résultats scolaires. Le laisser-faire ou aller des parents s'étend au travail scolaire et se manifeste à travers lui.

1- Différence des classes et ambition scolaire

Psychopédagogues russes et didacticiens français engagent un dialogue sur les recherches entreprises chez les uns et chez les autres, à propos de la construction sociale des savoirs.

Dans cette perspective, la question à examiner se pose alors dans les termes suivants : quels sont les facteurs didactiques, en classe de langue étrangère, qui paraissent les plus susceptibles de favoriser un rythme accéléré d'acquisition d'une langue étrangère ? En d'autres termes, quels sont les facteurs externes qui ont une influence déterminante sur le développement interne d'une langue étrangère ?

Ainsi, d'après la plupart des recherches empiriques sur les interactions en classe de langue étrangère, « *c'est l'interaction du groupe, combinée à une tâche centrée sur l'écart d'informations à combler, qui paraît être un facteur décisif du développement langagier* »²⁷¹. D'où vient cet écart ? C'est la question à laquelle nous essayons d'apporter quelques éléments de réponse.

En ce sens, les véritables effets sur le rythme d'acquisition d'une langue étrangère, de la négociation du sens résultant d'une interaction sociale, restent à découvrir. Bon nombre de facteurs paraissent susceptibles de rendre compte du développement du langage : on songe ici, par exemple, à tout le rôle du feed-back correctif fourni par l'enseignant, ou même par les autres apprenants dans un travail en sous- groupes. Ce sont les interactions entre locuteurs, ou bien ce sont les tâches interactives, notamment celles où il y a négociation de sens, qui permettraient à l'apprenant d'obtenir de ses interlocuteurs un « Input » (en psycholinguistique, l'apport langagier fourni par un interlocuteur) plus approprié à son niveau et à ses capacités. En négociant le sens de ce qui est dit, l'apprenant forcerait, en quelque sorte, ses interlocuteurs à s'adapter à son niveau de compréhension du langage. L'interaction sociale adaptée au rythme de ce dernier permet d'accroître la quantité et la qualité de l'« intake » (les éléments effectivement saisis).

Pour mieux comprendre le lien entre l'interaction sociale et les aspects cognitifs de l'apprentissage, c'est-à-dire entre activités externes et mécanismes internes, les didacticiens des langues étrangères recourent à la distinction admise par la plupart des psycholinguistes entre l'« input : l'apport langagier fourni par un interlocuteur » et l'« intake : ce qui en est effectivement saisi par l'apprenant ». Comme le fait observer Vanlier(1988), « *l'interaction sociale permet en quelque sorte d'accroître la quantité et la qualité des éléments effectivement saisis, elle sert également de moyen de médiation entre l'input et l'intake* »²⁷². Cela renseigne, en quelque sorte des disparités des milieux sociaux auxquels appartiennent les apprenants et par conséquent de l'origine de cette compétence linguistique et les outils permettant la construction du savoir.

2- Inégalités du développement cognitif et milieu social

C'est l'étude des processus d'interaction qui se déroulent quotidiennement dans le cadre de la vie familiale, la description du « climat familial » et des pratiques éducatives parentales qui pourrait et devrait nous éclairer sur le phénomène des inégalités de réussite

²⁷¹-Philippe Meirieu, « *l'école et les parents* », *Op. Cit.*, p.219.

²⁷²- Catherine Garnier et al. , « *Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale* », *Op. Cit.*, p.p.107.108.

scolaire de façon plus directe et plus concrète. Nous nous efforçons de pénétrer dans l'intimité de ce que Zazzo (1960) appelle « le micro- milieu familial », pour tenter de trouver ou repérer les « variables(très difficiles à saisir) du processus » dont les sciences du comportement ont besoin pour accéder à une véritable explication causale de ce phénomène.

Boltanski souligne que « *les caractéristiques de « climat », de « style de vie », de style interactionnel et éducationnel du milieu familial, ne sont pas indépendants, de la position de la famille dans la structure sociale et scolaire* »²⁷³. Mais, on sait aussi que les familles qui appartiennent à la même classe sociale peuvent se révéler très différentes les unes des autres du point de vue des habitudes de vie et du climat éducationnel.

De ce fait, l'étude de l'effet des multiples variables sur la réussite scolaire, celle du comportement et d'attitudes apparaissent plus fortement liées à cette réussite que les variables objectives du « statut social ».

Bowmann propose un certain nombre de définitions possibles de l'équité dans la distribution de l'éducation, selon lui,

*« donner le même niveau d'éducation à tout le monde, amener tout le monde à un même niveau de performances cognitives, ou seulement à un niveau minimum commun, faire que chacun reçoive l'éducation qui lui permettra d'épanouir toutes ses potentialités, proportionner les ressources d'éducation allouées aux individus, à leurs capacités d'en faire un usage utile, donner à tous des chances égales au départ quoi qu'il advienne ensuite, imposer qu'à tous les niveaux du système éducatif, tous les groupes sociaux soient représentés proportionnellement, sont les éléments indispensables pour garantir une réussite scolaire et un développement cognitif, quel que soit le milieu social auquel appartient l'apprenant »*²⁷⁴.

Pendant certains apprenants accusent une certaine longueur d'avance sur le plan cognitivo-linguistique, par rapport à d'autres, malgré l'appartenance à la même classe, dirigée par les mêmes enseignants. Cela nous invite à chercher les vrais facteurs de distinction pédagogique entre eux. Si l'on se penche sur l'un ou l'autre des éléments précités, on se rendra compte des disparités existants dans le mode de déroulement des activités qui entourent la scolarité des enfants, on saisira peut-être ce qui a fait défaut chez les uns et a favorisé les autres dans leur parcours de réussite scolaire. Soutenant par-là l'idée de Laurence Lentin, qui propose que « *pour parler du « parler » chez l'enfant, il faut aller chercher du côté de l'adulte. Or, il est apparu de plus en plus clairement au fil des années que, pour essayer d'analyser le parler de l'enfant, il était indispensable d'examiner également le parler que lui adresse l'adulte* »²⁷⁵.

3- Savoir parental : pouvoir agir

La sociologie de la famille a été longue à prendre en compte le rôle des parents comme parents d'élèves dans une société dont le mode de reproduction passe largement par l'école. Or, comme le montre Antoine Prost (1975), l'histoire de l'enseignement et des enseignants est aussi celle de la famille et de l'enfance. Il y a là des interférences constantes se manifestant par une pluralité d'histoires enchevêtrées.

²⁷³- Michel Bernard et al. , « **Sociologie de l'éducation, 10 ans de recherche** », **Op. Cit.**, p.37.

²⁷⁴- **Ibid.**, p.p.58-64.

²⁷⁵-Laurence Lentin, « **du parler au lire** », **Op. Cit.**, p.31.

Pour conduire notre recherche sur ces questions, il nous a semblé important de procéder à une étude comparative de deux milieux sociaux, l'un favorisé, l'autre défavorisé. En effet, ce n'est que par les différences, mais aussi les convergences des milieux qu'il est possible de les caractériser. Cela ne conduit pas à ignorer les différences sociales, mais bien au contraire, à en faire un « point de départ » de l'analyse, notamment dans le choix des terrains d'investigation, pour donner à comprendre à la fois du « commun » et du « spécifique ».

En focalisant notre attention sur ce qui se passe réellement dans les établissements et en particulier sur la manière dont les parents se saisissent des opportunités qui leur sont offertes, nous avons été conduits à constater, après d'autres, que la catégorie sociale d'appartenance des parents n'est pas sans rapport avec leur manière d'être à l'école.

Pour notre part, nous avons choisi de faire porter l'analyse sur les opérations tout à fait concrètes mises en œuvre par les acteurs, c'est-à-dire leurs implications personnelles, avec les moyens physiques et mentaux qui leur sont propres dans le processus de l'enseignement-apprentissage. Cela nécessite d'articuler ce qui est de l'ordre des relations interpersonnelles en termes de capacité d'action, reposant sur des savoirs et des attitudes faisant l'objet d'un apprentissage, c'est là que se jouent les inégales capacités des parents à s'approprier le monde scolaire. C'est d'ailleurs ce que donne à penser le cas des enfants des enseignants, dont la réussite scolaire est aussi avérée que les capacités d'action de leurs parents au sein de l'institution scolaire.

« Devenir un parent d'élève en pouvoir d'agir sur la scolarité de son enfant nécessite de s'approprier des repères généraux sur l'école permettant d'identifier et d'interpréter ce qu'il y a à voir dans l'école et dans la classe, mais aussi dans les comportements et les compétences de l'enfant lui-même. La posture de parent d'élève se construit donc sur une superposition de différentes temporalités : depuis l'attention quotidienne portée à l'enfant (être « présent » ; « être derrière ») jusqu'à la planification, à plus ou moins long terme de sa scolarisation »²⁷⁶.

C'est aussi sans conteste, l'accroissement de la compétition scolaire, qui rend les parents toujours soucieux du « capital scolaire » de leur enfant, les oblige aussi en permanence à jongler entre défiance et réassurance. Devenir parent d'élève permet, bien entendu, de donner un contenu à ce rôle de parent quand la responsabilité à l'égard de l'enfant est lestée par le poids de sa trajectoire scolaire. Mais ce n'est là qu'une facette d'une demande polymorphe, qui permet aussi bien un accomplissement personnel et social des enfants et des parents eux-mêmes. C'est dire que la diversité des formes d'investissement familial, dans et hors l'école, qu'elles soient ou non visibles pour les enseignants est déterminante pour l'aboutissement réussi d'un parcours scolaire.

²⁷⁶-Martine Kherroubi, « **des parents dans l'école** », **Op. Cit.**, p.p.208-214.

Conclusion

Le partage des tâches éducatives entre l'école et la famille s'est vu restructuré depuis les années 1960. Depuis, on a vu que l'école dont le rôle est de faire en sorte que tous les élèves, par-delà, leurs différences sociales et culturelles parviennent à s'approprier les mêmes savoirs, n'y arrive pas toute seule. Pire que cela, cette même école divise paraît-il, et renforce par conséquent les inégalités sociales et scolaires par sa manière de procéder qui se rapprochent le plus de celle de certains milieux sociaux « favorisés » linguistiquement, car tous les parcours scolaires ne se valent pas.

En outre, des didacticiens tel que Hervé Gaudron, sont parvenus au résultat que les connaissances élaborées en situation d'apprentissage peuvent être étroitement dépendantes du contexte dont elles ont surgi, ce qui constitue un enjeu didactique important, du moment que, la notion de « milieu » est pensée, en ce qu'elle facilite ou entrave la construction du savoir.

Au vu des constats des résultats disparates desquels nous avons été témoins, nous sommes tentés de penser avec l'auteur que le milieu scolaire fait sens différemment selon les univers socio- culturels dont sont issus les élèves. Il assure qu'au lieu de supposer une capacité naturelle « le don » inégalement répartie chez les élèves, indépendamment de leurs origines sociales, elle prend en considération ce qu'on appelle couramment l'influence du milieu qui , par son influence négative pourrait représenter un désavantage, à partir du moment où tous les milieux n'offrent pas les mêmes chances de réussite à l'école.

Néanmoins, Plaisance et Isambert Jamati considèrent, ce « mal » comme illusoire, ils ne sont pas convaincus qu'il y ait des groupes « culturellement handicapés », en soi, il n'y a que des groupes défavorisés face à l'école qui est, elle- même, en grande partie responsable de l'échec scolaire des enfants des milieux populaires, parce qu'elle véhicule une culture fondamentalement étrangère à leur culture. D'où la proposition de Tyler, de ce qu'il nomme, l'enseignement de compensation, ayant pour objet principal d'apporter à l'enfant, en situation d'échec scolaire un certain nombre de stimulations éducatives, préalablement ou parallèlement à l'éducation scolaire « normale », afin de contribuer à corriger ou à compenser les carences culturelles du milieu familial. Cette intervention éducative, pourrait être de nature à augmenter l'éducabilité, c'est- à- dire la capacité d'acquérir des connaissances scolaires chez l'enfant considéré comme « culturellement handicapé », « déficitaire » ou « désavantagé ».

Troisième chapitre

**IMPLICATION DU MILIEU SOCIO-FAMILIAL DANS
LE PROCESSUS SCOLAIRE**

Introduction

L'étude du rôle du milieu social dans l'acquisition du FLE a donné naissance à l'analyse contrastive entre milieu « favorisé » et milieu « défavorisé », a fait l'objet de nombreux travaux et a bien connu des développements au cours des dernières décennies. C'est pourquoi nous nous sommes interrogés sur l'apport éventuel d'éclairages nouveaux dans ce domaine. Parmi ces éclairages nouveaux, nous souhaitons approfondir la réflexion sur l'implication du milieu socio-familial dans le processus scolaire.

Dans notre société, les problèmes auxquels nous nous confrontons sont complexes, car souvent liés à des facteurs interdépendants. De là, le choix de l'école devrait être celui porté sur le soutien aux projets favorisant la coopération entre parents et enseignants.

« L'école s'inscrit en effet dans le passage de « l'enfance familiale à l'enfance scolaire », caractérisé par des changements dans l'appréhension et la compréhension du monde à travers différents apprentissages dans différentes langues. Les enfants sont accompagnés par les parents d'abord, puis peu à peu par d'autres adultes, qui dans divers milieux éducatifs, les prennent en charge. Ce passage s'effectue d'autant plus facilement qu'il se fait sans rupture brutale, par des adaptations progressives aux changements successifs »²⁷⁷.

Dans ce processus, la mise en œuvre et maintien du dialogue « direct ou indirect » entre parents (qui par leurs compétences nécessaires pour être « parents d'élèves », doivent s'impliquer dans le processus éducatif de leurs enfants) et professionnels constituent un enjeu primordial, dont les bienfaits pour le bien-être des enfants apparaissent largement acquis. Néanmoins, dans les faits, il existe plus de tension entre ces deux acteurs que de compréhension et de respect mutuel, et encore bien peu de coopération. Ce qui se répercute différemment et à des degrés plus ou moins importants sur le parcours scolaires des enfants. Or, certains parents dont les exigences à l'égard de l'école augmentent, participent peu à la vie scolaire, et sont de ce fait frustrés dans leurs attentes. Quant aux enseignants ils jugent ces parents démissionnaires et à la fois très méfiants et réticents, à l'égard de leur implication possible, dans le processus scolaire, qu'ils considèrent être leur domaine.

I- Le milieu : bain propice pour l'apprentissage du FLE

Dans la plupart des réponses des apprenants au questionnaire que nous leur avons soumis, l'idée que les parents interviennent souvent pour les aider à faire leurs exercices est quasi-absente - en témoignent leurs écrits infestés d'erreurs et de malformations linguistiques-, conséquence : l'oral aussi bien à l'école qu'en famille s'avère être un moyen de communication fondamental. Il serait à la base de tout autre apprentissage. A ces réponses qui mettent en avant le caractère fondamental de la communication orale, s'ajoutent d'autres réponses qui développent un argumentaire fondé sur le fait que l'oral constitue pour l'enfant le premier moyen d'entrer en contact avec autrui. Outre ces traits généraux, « le fonctionnement de la communication orale est envisagé à travers trois aspects fondamentaux qui sont »²⁷⁸ :

²⁷⁷- « Lidil, autour du multilinguisme, revue de linguistique et de DLE, n°6 juin 1992 », Op. Cit., p10.

²⁷⁸- Claudine Garcia Debanc et Sylvie Plane, « comment enseigner l'oral à l'école primaire ? », Op. Cit., p.p.48-54.

- Le rôle de la communication orale dans les relations interpersonnelles ou sociales,
- La place de la communication orale dans la société,- la famille- contemporaine
- Les rapports entre la communication orale et la communication écrite

C'est le premier aspect, c'est- à-dire le rôle de la communication orale dans les relations interpersonnelles, en particulier en FLE, qui nous intéresse particulièrement, ce qui ouvre par la suite la voie au troisième aspect, autrement dit les rapports qu'entretiennent langue orale et langue écrite .

Dans les qualifications attribuées à la communication orale, la caractéristique la plus fréquemment mentionnée concerne le rôle que celle- ci joue dans la cohésion sociale ; rappelant la fonction sociale de la communication en signalant que l'oral suppose toujours un rapport à l'autre. Ce rapport est envisagé en termes de relations ou d'échanges interpersonnels, voire de confrontation ou de remise en cause d'idées et rarement sous l'angle de la seule réception où l'accent est mis uniquement sur le phénomène unilatéral qu'est l'écoute. Au-delà de considérer l'oral comme un médiateur dans le processus enseignement –apprentissage toutes disciplines et matières confondues, son intérêt pour nous réside dans le fait qu'il est pratiqué ou non, notamment en FLE, dans certains foyers des apprenants que nous avons sélectionnés comme échantillon pour la présente recherche, ce qui nous renseignera, au terme de l'étude de ses répercussions sur l'activité écrite de ces mêmes apprenants.

1- Le milieu et l'acquisition du FLE

Le social précède toujours l'institutionnel si l'on se réfère aux propos de Guy Berger.

« Posséder cette compétence signifie savoir agir en professionnel qui s'actualise dans une situation sociale complexe. Dans l'exercice de son métier, l'enseignant est amené à s'appuyer sur trois formes potentielles d'autorité qui n'ont ni valeur hiérarchique ni valeur chronologique, une première qui englobe la maîtrise des démarches et des façons de faire, permettant à l'élève d'accéder au savoir que détient l'enseignant, une deuxième forme d'autorité dite personnelle qui prend sa source dans la personne même de l'enseignant et une dernière forme dite institutionnelle qui indique la capacité de l'enseignant de s'appuyer sur les règles de l'institution régissant les relations interpersonnelles »²⁷⁹.

Cette forme d'autorité dite autorité expertise est inscrite dans le périmètre d'exercice, et ceci même si l'enseignant au 21^{ème} siècle a cessé d'être la seule source du savoir. Ce n'est pas le savoir de l'enseignant en tant que tel qui vaut autorité mais sa capacité à le mettre à la disposition des élèves, à le leur transmettre.

En effet, si l'on se réfère à l'étymologie latine du mot, on peut considérer que « l'éducation » consiste en la conduite d'un jeune sur son propre chemin. Il est aujourd'hui connu que l'acte de l'éducation ne saurait être le monopole de la seule famille ou de la seule école. Du coup c'est la forme d'autorité institutionnelle qui ouvre les horizons devant la participation des parents au travail scolaire. Dans cette perspective sociale de l'éducation partagée concernant le suivi du travail de l'élève, une des aspirations de l'école est d'établir

²⁷⁹- Gilles Bonichon et Daniel Martine, « **métier d'enseignant, 10 compétences professionnelles** », **Op. Cit.**, p.10.

une relation efficace avec les parents d'élèves sur la base d'outils et de structures spécifiques.

La position sociale ou la trajectoire sociale parcourue par les individus ou par certains groupes joue un rôle très important dans la genèse des aspirations, représentations et anticipations en matière d'éducation et de mobilité, comme le soulignent Reismann (1953), Gross et Gurslin (1963), Krauss (1964), Lane(1972), autant d'éléments qu'on peut rapprocher de la théorie de Bourdieu et Passeron sur les « éthos de classe ».

Par ailleurs, « *les parents ambitieux et désireux de voir leurs enfants accéder à des niveaux supérieurs de l'échelle sociale, sont prêts à parcourir des distances pour y arriver, ils peuvent prendre part à des activités qui se déroulent dans le cadre scolaire, prenant alors une position d'intervenants extérieurs. Ces partenariats et ces partages peuvent se développer dans deux directions* »²⁸⁰:

- Une qui vise à intervenir directement sur le jeune et ses conditions d'apprentissage au plan matériel et psychologique (gérer son emploi du temps scolaire, veiller à son équilibre psychologique, des échéances d'un exposé, d'un examen, gérer son temps de détente ; regarder la télévision, pratiquer du sport, faire de la lecture, suivre régulièrement son hygiène de vie, son repos, son alimentation...)
- Une qui vise à compléter l'action de l'enseignant, dans ses objectifs d'enseignement-apprentissage et d'ouverture au monde et aux réalités actuelles (rester à l'écoute de son enfant, de ses centres d'intérêt, de ses difficultés d'adolescent, l'aider dans la réalisation de ses activités scolaires, lui présenter quelques raccourcis, qui pourraient l'aider d'aller droit au but , en lui économisant du temps et de l'énergie, tout en lui procurant le plaisir du travail scolaire, dont beaucoup, vues les difficultés rencontrées). Tout cela, en maintenant le dialogue avec lui et en assurant son rôle d'adulte, afin de lui fournir les moyens qui l'aident à devenir autonome, tout en instaurant un climat de confiance qui lui permet de poser sans hésitation des questions en cas de difficulté.

Ces deux directions constituent une entrée pour les parents dans l'investissement scolaire, à travers leurs pratiques familiales. Même s'il est connu que les interactions didactiques présentent certaines caractéristiques qui les distinguent des interactions sociales en milieu naturel, la question à examiner ici vise à identifier les éléments externes concrets qui favorisent la réussite de l'apprentissage en classe de FLE. L'un des éléments de la deuxième direction nous a particulièrement interpellés, c'est celui qui met les parents dans la capacité de compléter l'action de l'enseignant, en répondant aux questions de l'enfant, en cas de difficultés. Nombreuses sont les difficultés scolaires rencontrées par les élèves dans les matières dispensées par l'école, en l'occurrence les mathématiques, les langues étrangères. Or, le FLE pose particulièrement problème à certains élèves, ce qui impose à certains d'intervenir pour pallier aux insuffisances linguistiques de leurs enfants. Encore faut-il qu'ils aient cette capacité, qui d'habitude relève du domaine de l'école et incombe aux enseignants ?

²⁸⁰- Louise Dabène et Jacqueline Billiez, « **Lidil, autour du multilinguisme, revue de linguistique et de DLE, Op. Cit.**, p.12.

2- Comment faire travailler l'enfant ?

Qu'il fuie ou accepte la responsabilité, tout parent d'élève se trouve impliqué dans une relation éducative dont les problèmes scolaires font partie intégrante. « *Qu'il le veuille ou non, qu'il ait conscience ou non, il intervient dans le travail scolaire de son enfant, non seulement par, ce qu'il peut faire ou dire dans ce domaine, mais simplement par sa présence personnelle et par ses attitudes* »²⁸¹. Presque tous les comportements du « parent d'élève » perceptibles par l'enfant sont susceptibles d'influer de façon ou d'autre sur le travail scolaire.

Il nous a paru nécessaire d'apporter des éclaircissements à ce problème auquel personne ne peut échapper.

Alors que certains chercheurs se sont contentés de répertorier ces dimensions, d'autres les ont mises en relation avec diverses coordonnées structurelles de la famille, en particulier son appartenance sociale, plusieurs travaux anglo-saxons notamment, montrent que « *l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et leur revenu, exercent une influence décisive d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre* »²⁸² (Gecas,1979 ;Hess, 1970) .

Dans l'étude des styles éducatifs des parents, les psychologues occupent une place privilégiée, puisqu'ils sont à l'origine de cet intérêt pour les pratiques éducatives parentales et à leurs effets possibles sur le développement de l'enfant dans son parcours scolaire. La psychologie sociale est à l'honneur, par le biais du concept d' « attitude » (Allport, 1935).

L'un des objectifs principaux motivant cette recherche est de savoir si les familles de différentes classes sociales dispensent des manières différentes d'éducation à leurs enfants, à savoir des styles éducatifs différents selon que les parents sont ouvriers, enseignants ou cadres de l'état. Il s'agit de montrer comment les parents des différents rangs sociaux usent de techniques pédagogiques différentes pour éduquer leurs enfants. En d'autres termes, comment l'identité sociale de l'enfant affecte la relation pédagogique. Voilà les questions dont on débattrait dans ce qui va suivre. Mais, le fait de les évoquer nous impose de définir au préalable ce que l'on entend par travail scolaire ou processus éducatif.

Cette étude des styles éducatifs du comportement parental se base sur deux éléments fondamentaux, d'abord, une dimension située sur l'axe de permissivité/contrainte, dont les indicateurs utilisés sont les contraintes et les limites imposées par les parents aux activités de l'enfant, ensuite une dimension constituée par l'axe de l'engagement des parents dans le bien-être de leur enfant, leur réponse à ses besoins aussi bien physiques, affectifs que mentaux donc pédagogiques.

En tentant d'expliquer les raisons de ces différences d'attitude ou de comportement des parents, une première interprétation de Kohn, fait appel au système de valeurs prévalant dans le milieu de travail des parents, valeurs qu'ils transmettent à leurs enfants soit directement à travers leurs interactions verbales, soit indirectement, par le biais de leurs méthodes pédagogiques préférées. Selon son analyse,

²⁸¹- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.**, p.p.10.15

²⁸²- **Ibid.**, p.17.

« Les parents de statut social élevé, tendent à valoriser et à encourager l'autonomie dans l'éducation de leurs enfants. Par contre, les parents de milieu ouvrier, qui sont soumis à une surveillance directe dans l'exécution de tâches répétitives et routinières, tendent à valoriser et exiger de leur enfant ordre et obéissance. C'est dire que les valeurs de parents, reflet en quelque sorte de leurs conditions de travail, se traduisent quasi-automatiquement dans leurs attitudes et comportements éducatifs »²⁸³ (Kohn, 1969, 1977).

Par la suite, les chercheurs ont éprouvé le besoin de faire intervenir des variables proprement familiales dans l'explication de cette relation. C'est le cas de Bernstein, qui fait appel à la régulation du groupe familial comme variable intermédiaire dans l'explication des pratiques éducatives. Il s'agit d'une part du genre de communication qui prévaut dans la famille et d'autre part de la structuration des rôles familiaux. Selon Bernstein, la parole, forme de communication par excellence, est gérée selon un code linguistique « élaboré » chez les membres des classes sociales favorisées et selon un code « restreint » chez les membres des classes sociales défavorisées. Le code « élaboré » se caractérise par la complexité syntaxique des énoncés, par l'usage nuancé de nombreux adjectifs et adverbes, par sa flexibilité, sa richesse, son degré d'abstraction. Le code « restreint » comprend une syntaxe moins structurée, un usage limité ou moins nuancé d'adjectifs ou d'adverbes, une certaine rigidité et un rattachement assez étroit au contexte, aux situations concrètes.

C'est dans ce même ordre d'idées que Baumrind qui, « en croisant le contrôle et le soutien « support » parental, identifie trois styles d'éducation »²⁸⁴:

- 1- Le style autoritaire : où le contrôle est élevé et le soutien est faible ; caractérise les parents qui tendent principalement à contrôler et moduler les comportements et les attitudes de leurs enfants selon un ensemble de principes et de règles invariables qui ne se discutent pas : le respect de l'autorité, de la tradition, du travail et de l'ordre, ainsi que l'obéissance aux règles, forment les cadres de l'éducation.
- 2- Le style permissif : où le contrôle est lâche et le soutien est élevé ; est le propre de parents tendant à valoriser et accepter les désirs, les comportements, les impulsions de leurs enfants ; ils punissent peu, essayent de le raisonner plutôt que de lui imposer leur volonté ; ils le contrôlent peu et n'exigent pas qu'il prenne part aux tâches quotidiennes de ménage,
- 3- Le style « autoritatif » : où le contrôle et le soutien sont élevés, caractérise les parents valorisant avant tout une attitude rationaliste : ils encouragent les échanges verbaux, expliquent leurs raisons lorsqu'ils exigent quelque chose, mais font aussi usage de leur autorité si cela s'avère nécessaire ; tout en fixant des règles et en veillant à ce qu'elles soient respectées, ils encouragent aussi leur enfant à devenir indépendant.

3- Différentes formes d'aide parentale aux enfants scolarisés

Il paraît tout naturel de dire que deux milieux, la famille et l'école, se partagent la responsabilité de l'éducation d'un même enfant. Les responsabilités de chaque milieu apparaissent alors comme bien définies : à l'école d'instruire, aux parents d'élever et d'éduquer.

²⁸³- Ibid., p.19.

²⁸⁴-Ibid., p.p.25-26.

Depuis plusieurs dizaines d'années, diverses mesures ont essayé d'abattre cette cloison étanche, il faut dire que depuis bien longtemps des initiatives particulières l'avaient déjà ébranlée). Fort heureusement « *les parents et les enseignants ont, maintenant, officiellement des possibilités de se rencontrer et de s'entretenir. Et de ces rencontres surgit souvent la constatation que la réussite scolaire d'un enfant, la qualité de son travail ne dépendent pas que de lui-même et de ses enseignants, mais aussi de ses parents* »²⁸⁵.

En effet, les études de l'enfant sont indéniablement tributaires des aptitudes de l'enfant lui-même, mais aussi des ressources de la famille. Il faut reconnaître toutefois que moins de parents hésitent aujourd'hui à engager leurs enfants dans une longue scolarité. Mais on trouve encore chez certains, une sorte de défiance, d'hostilité à l'égard de certaines options ou de matières déterminées : tel parent ne voit pas d'un bon œil son enfant aller dans une classe littéraire « sans débouchés », tel autre se méfie des options scientifiques « trop difficiles », certains ne veulent pas entendre parler des langues étrangères. Comment désirer alors la réussite dans une branche ou dans une matière dont on sent qu'elle n'a que peu de valeur pour l'entourage ? Beaucoup d'élèves n'obtiennent pas de bonnes notes, dans telle ou telle matière, pour la seule raison que celles-ci n'intéressent pas leurs parents. Ainsi l'échec de l'élève dans cette matière peut être directement lié, d'une part à son incapacité devant la matière, de l'autre à l'hostilité de ses parents pour cette matière. Toutefois, tous les parents ne présentent pas le même profil et n'ont pas les mêmes attitudes devant la scolarité de leurs enfants.

Au refus de certaines branches, jugées trop difficiles ou de certaines matières à caractère inutile pour certains parents, a succédé chez beaucoup l'ambition de voir l'enfant réussir dans ses études et accéder à une « bonne situation ». Mais il reste que ce désir ou cette ambition ne sont pas toujours proportionnés aux aptitudes de l'enfant. Certains parents se cramponnent souvent à des orientations sans commune mesure avec les aptitudes ou les possibilités réelles de leurs enfants. L'échec alors est difficilement évitable : le découragement des parents peut entraîner celui de l'enfant et gêner son adaptation à ses études. Tout cela dans le cas où les parents sont en mesure de suivre le parcours scolaire de leurs enfants, mais qu'on est-il lorsque ces mêmes parents n'ont pas les moyens d'instruction nécessaire pour suivre leurs parcours scolaire et participer à la tâche de transmission de savoir et d'aide concrète à leurs enfants ?

Ce que nous devons retenir c'est que le travail de l'enfant est perçu par les parents à travers leur sensibilité. Cette perception déclenche chez ces derniers des attitudes qui, à leur tour, réagissent d'une façon ou de l'autre sur le comportement scolaire des enfants. C'est ainsi que « *le travail et les résultats scolaires ne constituent pas une réalité isolable dans la vie et l'éducation, mais apparaissent plutôt comme dépendants de tout ce que l'enfant trouve dans son milieu de vie, étant donné que l'élève a le droit que son travail et les exigences de celui-ci soient respectés, suivis et dirigés, dans la mesure du possible, par son entourage* »²⁸⁶.

²⁸⁵- Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.**, p.9.

²⁸⁶-**ibid.**, p.25.

Ce suivi parental du travail scolaire entraîne différentes formes d'aide directe, que les enfants pourraient recevoir de leurs parents et dont nous allons rendre compte dans ce qui suit :

- L'aide substitution : ici les parents se substituent à l'enfant et font le devoir à sa place. Si elle est faite par les parents la tâche scolaire perd sa signification, elle n'a plus aucune valeur essentielle d'exercice, et par conséquent elle ne fait aucunement progresser, n'apporte aucune amélioration des techniques et des méthodes de résolution des exercices. Par un tel comportement des parents, la relation élève-enseignant est faussée, ce qui met ce dernier dans une situation d'évaluation des résultats presque impossible,
 - L'aide assistance : lorsque l'enfant tombe en panne face à l'accomplissement d'une tâche scolaire, il est bloqué devant un devoir, parce qu'une construction de phrase, par exemple lui échappe, parce qu'un élément de raisonnement lui fait défaut dans un problème, cette aide représente « un coup de pouce » qui permettra à l'enfant de franchir cette difficulté contre laquelle il bute, et d'aller plus loin,
 - L'aide pré- correction : une fois le devoir fait par l'enfant, avant qu'il ne soit remis à l'enseignant, il est soumis au premier examen et au premier jugement des parents ; les erreurs commises par l'enfant peuvent être soulignées, ou il peut y avoir un jugement d'ensemble de la qualité du travail. Cette façon de faire pousse les enfants à porter un regard critique sur leurs travaux et à s'auto-corriger. Les aider à reprendre leurs ouvrages, en guidant leurs attentions sur certains points défectueux de celui-ci peut procéder d'une véritable éducation intellectuelle,
 - L'aide- contrôle : c'est celle qui se fonde sur le cahier de correspondance entre enseignants et parents, jadis nommé « cahier de textes ou de notes ; est-ce que les tâches du lendemain ont été faites ?
 - Au début de la scolarité secondaire, cette aide- contrôle apparaît souvent comme indispensable. Il s'agit pour l'enfant d'apprendre à s'organiser, à répartir ses travaux sur la semaine, à prévoir,
 - L'aide reprise d'explication : dans le cas où l'enfant n'a pas compris ce qui a été expliqué en classe, les apprenants sont appelés à le lui faire comprendre à la maison. L'explication est donc reprise ou recommencée par les parents. Cette aide débouche sur des exercices supplémentaires qu'ils vont lui faire faire, en choisissant un ou plusieurs exercices du même genre, pour l'habituer à tel mode de raisonnement,
- D'autre part, les parents n'ont pas conscience de l'aide indirecte qu'ils apportent à leurs enfants, en veillant sur leur nourriture, leurs tenues vestimentaires et leurs activités sportives, donc sur leur santé, qui ne sont pas moins importantes que leurs activités scolaires. Contrairement à tout ce que l'on pourrait penser, cette aide indirecte sert d'assise solide à un parcours scolaire souvent réussi.

II- Différents types de parents d'élèves

Le devenir scolaire est le processus par lequel l'élève évolue en s'appropriant et en transformant des éléments présents dans son environnement, tout en se différenciant de

celui-ci. Certains parents contribuent donc comme les enseignants à la production de ce devenir en interférant dans ce milieu que constitue l'institution scolaire et dans lequel ils sont tous impliqués. Ce devenir, que nous n'assimilons pas à la réussite scolaire, implique les parents quelle que soit leur participation à ce qui se passe dans l'établissement scolaire ou leur coopération avec les enseignants.

Pascale Garnier, Martine Kherroubi et Gilles Monceau voudraient montrer, dans le cadre d'une analyse sociologique des rapports école- famille, qu'on « *est resté pendant longtemps centré sur une problématique des inégalités sociales devant l'école dans laquelle la famille n'avait pas d'épaisseur propre* »²⁸⁷. Pour eux, le rôle actif de la famille dans le processus de scolarisation était largement sous-estimé. De son côté, la sociologie de la famille a été longue à prendre en compte le rôle des parents comme parents d'élèves dans une société dont le mode de reproduction passe largement par l'école. Or, l'histoire de l'enseignement et des enseignants est aussi celle de la famille et de l'enfance.

Notre recherche s'inscrit dans cette orientation en abordant les actions de coopération comme un des espaces de cette configuration des rapports entre école et famille, dans un contexte de bouleversements de la cellule familiale. « *Là où, une large part de la sociologie de l'éducation réduisait la famille à un milieu social d'origine, c'est la famille comme institution fondamentale de la société qui émerge à mesure que nous nous efforçons à rendre compte de la multiplicité des mobilisations parentales à l'école, en fonction des différents profils parentaux* »²⁸⁸.

Nous avons choisi, avec ces auteurs, en matière de collaboration entre école et famille de faire porter l'analyse sur les opérations tout à fait concrètes mises en œuvre par les acteurs de l'acte d'enseignement- apprentissage. Cela nécessite d'articuler ce qui est de l'ordre des relations interpersonnelles. C'est en effet, en termes de capacité d'action, reposant sur des savoirs et des attitudes faisant l'objet d'un apprentissage, que se jouent les inégales capacités des parents à s'appropriier le monde scolaire.

C'est sans conteste, l'accroissement de la compétition scolaire et l'inflation des diplômes qui rend beaucoup de parents soucieux du capital scolaire de leurs enfants, d'où la demande pressante de certains parents de s'appropriier les dispositifs scolaires, à travers les rencontres des enseignants, qui attendent de leur part qu'une partie du travail scolaire de l'enfant soit prise en charge par les parents. Ce qui rencontre le projet de certaines écoles, qui insistent sur la nécessité de familiariser les parents avec l'institution scolaire, dont la dynamique sociale de coopération conduit à la création d'espaces nouveaux, dans lesquels s'expriment de nouveaux enjeux et de nouvelles stratégies d'enseignement- apprentissage.

1- Milieu social et univers scolaire

La notion de milieu dans sa définition la plus précise, dans le domaine de la didactique, dépend de plusieurs décisions d'ordre théorique. Selon que l'accent est mis sur la nécessité de « relation à » (c'est-à-dire, en fonction des éléments qui autorisent les actions des élèves) ou plutôt sur les facteurs contraignants (ceux qui conditionnent ces actions), ou encore selon le mode de relation entre sujets et objets que les chercheurs

²⁸⁷-Martine Kherroubi, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.** , p.104.

²⁸⁸-**ibid.**, p.215.

reconstruisent dans une situation didactique, diverses définitions du concept « milieu » sont diffusées dans la communauté des didacticiens.

Ainsi, Yves Chevallard, dans le cadre de sa théorie anthropologique de la didactique, propose de « ne considérer que des relations nécessaires entre sujets et objets, et de définir ces relations en tant que rapports institutionnels. Le milieu constitue pour lui alors l'ensemble des objets institutionnels de la situation avec lesquels le sujet entretient des rapports « institutionnels » stables, en l'absence desquels la relation didactique ne pourrait s'établir »²⁸⁹ (sans lesquels le système didactique ne puisse fonctionner).

De son côté Brousseau, dans le cadre de sa théorie des situations didactiques, envisage plutôt un mode de relation qui est celui de l'interaction et une modalité qui est davantage tournée vers le conditionnement des conduites des élèves : « le milieu, c'est tout ce avec quoi l'élève interagit, que ce soit des problèmes, des objets ou des individus »²⁹⁰.

La construction du milieu, dans le cadre de Brousseau se démarque en se tournant davantage vers la recherche de « milieux efficaces ». L'efficacité d'un milieu étant conçue comme « le système des objets ou d'individus qui déterminent les pratiques de la transmission des savoirs, c'est ainsi que prendre en compte cette dépendance constitue un enjeu didactique important, puisqu'il est nécessaire de décontextualiser ces connaissances, afin qu'elles puissent se constituer en savoirs mobilisables en d'autres situations.

La notion de milieu est pensée ici, en relation avec « les situations » d'enseignement-apprentissage, en ce qu'elles facilitent ou entravent la construction des savoirs, dans l'espace « clos » de la classe. En revanche, elles ne sont que peu mises en relation avec le milieu des élèves, envisagés dans une perspective sociologique. On pourrait pourtant penser que le milieu scolaire fait sens différemment selon les univers socio-culturels dont sont issus les élèves. L'étude de ces relations pourrait donc constituer une entrée intéressante pour analyser la différenciation des performances des élèves.

2- Différents types de parents et le travail scolaire

Une dynamique familiale est d'autant plus favorable à la réussite scolaire qu'elle est porteuse de deux caractéristiques générales : la sécurité et la loi, nous ajoutons à cela, le savoir-faire, notamment en FLE. « Les deux premiers facteurs étant considérés par Lautrey (1980) comme essentiels dans le domaine cognitif, ce qui implique des répercussions sur l'appropriation du savoir »²⁹¹. Il est tout à fait légitime que tous les enfants scolarisés sont vus par leurs parents comme porteurs de projets, comme des sujets capables d'expérimenter, de se tromper, de s'intéresser à des activités choisies par eux-mêmes. Ces apprenants, lorsqu'ils en sont capables, mettent en œuvre des pratiques éducatives favorisant la valorisation de soi et la capacité à résoudre des problèmes liés aux contraintes scolaires.

Il est important d'analyser la part jouée par la famille dans cette élaboration conflictuelle des valeurs et de repérer comment certaines pratiques éducatives favorisent plus que d'autres l'élaboration personnelle des enfants sur le plan scolaire. À la question,

²⁸⁹-Yves Reuter et al. « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », Op. Cit., p.53.

²⁹⁰-Ibid., p.57.

²⁹¹-Odette Lescarlet et Myriam De Leonardis, « séparation des sexes et compétences », Op. Cit., p.217.

comment se situent les parents par rapport à la scolarité de leur enfant ? « *Différents profils de parents surgissent* »²⁹²:

- Les parents rigides : exigent d'être précisément informés sur ce que fait l'adolescent et peuvent même lui demander de faire des exercices d'entraînement (devoirs de vacances, des cours supplémentaires...), se montrant intransigeants par rapport aux mauvaises notes, aux devoirs mal faits ou au retard et à l'absence aux cours, etc...
- Les parents laisser faire : ils n'en parlent pas avec leur enfant, soit parce qu'ils estiment qu'il est libre de gérer ses études, ou parce qu'ils n'ont pas le temps de s'en occuper ou encore parce que tout cela leur semble compliqué...
- Les parents stimulants : les parents communiquent librement avec l'enfant sur le travail de la journée et surveillent les résultats scolaires, en proposant éventuellement de l'aide pour les exercices qui sont à reprendre.

L'étude entreprise par Lautrey, apporte incontestablement des résultats qui, au-delà de la vérification d'un déterminisme socio-culturel, précisent la part subtile des pratiques éducatives parentales sur la qualité d'investissement scolaire de l'enfant. Elle contribue en outre, à éclairer la connaissance des différents types de parents et par conséquent les différentes stratégies adoptées par les uns et les autres, afin de venir en aide aux enfants en difficultés devant les activités scolaires. Ainsi, pour chaque famille est caractérisé un style éducatif singulier ou mixte (présence équilibrée de deux styles).

3- trois types fondamentaux de parents d'élèves : ambitieux, exigeants et démissionnaires

Depuis la fin des années 1990, « *le champ de l'enfance est traversé de tensions multiples. Les familles défavorisées sont fragilisées par le cumul des difficultés sociales, économiques, culturelles, renforcées par l'éclatement du modèle familial traditionnel ; leurs enfants à l'égard desquels l'école peine à remplir ses missions d'intégration et d'enseignement, éprouvent des difficultés à suivre le rythme scolaire de certains de leurs camarades de classe et sont souvent en déphasage* »²⁹³, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre les langues étrangères. Il s'agit d'apprenants issus de milieux souffrant de précarité économique, de ségrégation sociale ou culturelle et d'isolement.

Etre parent d'élève est un fait qui résulte de l'existence de l'institution scolaire, ce n'est en rien une situation naturelle. Si l'on considère la situation en termes de devenir scolaire, c'est bien qu'il s'agit pour nous de saisir la dynamique dans laquelle sont pris enfants, parents et enseignants. C'est dans cette perspective que nous avons travaillé, en tentant de saisir les conceptions et les pratiques impliquées par la production de ce devenir, en nous intéressant principalement à ce qui se joue dans le rapport parental à l'institution scolaire. Précisons que nous approchons le devenir scolaire en nous inspirant, ici, de la manière dont Gilbert Simondon décrit le processus d'individualisation, « *c'est-à-dire comme différenciation permanente de l'individu et du milieu dans lequel il évolue* »²⁹⁴.

Le devenir scolaire est ainsi un processus par lequel l'enfant évolue en s'appropriant et en transformant des éléments présents dans son environnement, tout en se différenciant

²⁹²-*Ibid.*, p.218.

²⁹³-Martine Kherroubi, « **des parents dans l'école** », *Op. Cit.*, p.8

²⁹⁴-*Ibid.*, p.43.

de celui-ci. Les parents contribuent donc comme les enseignants à la production de ce devenir, en interférant dans ce milieu que constitue l'institution scolaire et dans lequel ils sont tous impliqués. Ce devenir qui n'est pas forcément assimilable à la réussite scolaire, implique les parents quelle que soit leur participation à ce qui se passe dans l'établissement scolaire.

Se dessinent ainsi différentes catégories de parents et celles-ci, ont des effets en ce qu'elles distribuent inégalement les opportunités d'intervenir sur la scolarité de l'enfant. Cette implication parentale qui interfère dans le milieu scolaire se décline sous des modes variables : « *des parents ambitieux, des parents exigeants et d'autres démissionnaires* »²⁹⁵.

III- L'individu construit son appareil psychique grâce à la famille

Vygotski distingue deux formes de fonctionnement mental : les processus mentaux élémentaires et les processus mentaux supérieurs. Sa conception des processus mentaux élémentaires (qui correspondent au stade de l'intelligence sensori-motrice chez Piaget) est peu originale puisqu'il en attribue la provenance au capital génétique de l'espèce, à la maturation biologique et à l'expérience de l'enfant avec son environnement physique. C'est au sujet « *des processus mentaux supérieurs, qui se développent à partir de la mise en place de la fonction symbolique, et en particulier de l'acquisition du langage, que sa conception théorique rompt avec les conceptions de l'époque* »²⁹⁶.

Nous retiendrons ici, trois des principes fondamentaux, totalement interdépendants, à partir desquels Vygotski envisage le développement des processus mentaux supérieurs. Le premier concerne les rapports entre éducation, apprentissage et développement ; le second, le rôle de la médiation sociale dans les rapports entre l'individu et son environnement (médiation par les outils) et dans l'activité psychique intra- individuelle (médiation par les signes) ; le troisième étant le passage de l'intrapsychique à l'inter-psychique, dans les situations de communication sociale.

Bronckart et Schneuwly soulignent à juste titre, qu' « *il n'y a pas chez Vygotski de séparation entre psychologie de développement et psychologie de l'éducation. Selon eux, le développement ne peut pas, pour lui, être envisagé indépendamment des situations éducatives et d'apprentissage dont il résulte* »²⁹⁷. En d'autres termes, le développement est à considérer, comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté, et son étude passe nécessairement par l'analyse des situations sociales, pour nous les situations familiales, grâce auxquelles l'individu construit son appareil psychique. Schneuwly souligne qu'une telle conception est très éloignée de la conception piagétienne. Piaget a toujours considéré que le développement cognitif était soumis à l'influence de trois types de facteurs : maturation, expérience et milieu. Il reconnaît donc bien que les facteurs de milieu, dont l'éducation, influencent le développement mais, contrairement à Vygotski, il ne fait pas dépendre, directement ou uniquement le développement cognitif des « processus » constructeurs intégrant les variables sociales.

²⁹⁵-**Ibid.**, p.72.

²⁹⁶-Daniel Gaonac'h, « **manuel de psychologie pour l'enseignant** », **Op. Cit.** , p.130.

²⁹⁷-**Ibid.**, p.131.

Par ailleurs, dans les approches piagétienne et cognitivistes les processus constructeurs de l'appareil cognitif relèvent de modèles explicatifs « binaires » concernant les interactions individu- objet. On sait notamment que, pour Piaget , le moteur du développement cognitif est le travail d'accommodation nécessaire au dépassement de conflits intra- individuels pouvant résulter, par exemple, de la prise de conscience d'une différence entre l'anticipation d'un résultat attendu et le résultat effectif de l'action du sujet. Il s'agit là d'un processus explicatif binaire, de nature strictement intra-individuelle. La mise en œuvre du processus peut être influencée par des variables sociales externes ; stimulations familiales ou scolaires par exemple, mais ces dernières ne sont pas constitutives du processus lui- même. Dans les secondes, c'est- à- dire :

« Les approches socio- cognitivistes, les auteurs s'intéressent à des processus constructeurs qui relèvent de modèles explicatifs « ternaires » concernant les interactions individu- objet- contexte social. Dans cette perspective, la dimension sociale est considérée comme étant substantielle aux processus eux- mêmes. Ceci est très clair, dans la théorie de Vygotski, pour lequel, les fonctions psychiques supérieures sont directement issues des rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels »²⁹⁸.

Ce sont les apprentissages qui fondent ce que Vygotski appelle la zone proximale de développement qu'il définit comme « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide des adultes ou d'enfants plus avancés et celui atteint seul ». Ce qui nous emmène à croire qu'il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage et éducation et que les processus dont il dépend relèvent d'une analyse ternaire des relations individu-tâche-alter, au cours d'interactions de guidage.

1- Préoccupations parentales vis- à- vis du travail scolaire des enfants

Certains parents prennent l'initiative eux- mêmes d'aide aux activités scolaires de leurs enfants, ayant constaté une difficulté délivrée aux moyens des résultats communiqués aux parents par le bulletin scolaire. Mais « ces parents peuvent être sollicités d'apporter leur aide, d'abord par l'enfant lui-même, qui demande aux adultes de son entourage immédiat de lui délivrer, ou de l'aider à chercher une information qui lui manque, ou encore de suppléer à une insuffisance de son savoir-faire »²⁹⁹.

Parfois encore c'est l'enseignant qui suggère l'aide qu'il organise avec les parents (à leur demande), en définissant les exercices à faire à la maison, ou en procurant des manuels appropriés au cas de l'élève. Mais avant d'aborder ces problèmes et de chercher quelles formes peut prendre cette aide des parents, il nous paraît intéressant de poser la question suivante : pourquoi y a- t- il lieu dans certains cas d'aider un enfant dans son travail scolaire ?

Différentes situations d'aide à l'enfant dans son travail scolaire peuvent se réduire à :

- L'enfant a trop de travail : la quantité des tâches scolaires à accomplir, le temps nécessaire pour les mener à bien sont excessifs par rapport à sa faculté de concentration ou à son rythme de travail,

²⁹⁸-**ibid.**, p.133.

²⁹⁹-Thierry Malbert, « l'éducation familiale, quels nouveaux défis ? », **Op. Cit.**, p.p.56-93.

- Le travail est difficile et dépasse le niveau des savoir-faire de l'enfant.

D'un côté, la difficulté peut tenir à l'enfant lui-même ; c'est l'impression d'accablement que l'enfant éprouve devant la masse des tâches scolaires qu'il doit accomplir qui le rend incapable de s'organiser. Mais, on ne saurait réduire toutes les difficultés à cette incapacité de s'organiser ; les aptitudes de l'élève peuvent être dépassées par le niveau des connaissances qu'on lui demande d'assimiler et de mettre en œuvre. Il se peut encore que son passé scolaire pèse sur le présent – que pour une raison ou pour une autre des notions de base aient été insuffisamment fixées, des techniques mal dominées. Quoi qu'il en soit, ce qui importe c'est d'éviter de tenir l'enfant pour seul responsable de ses difficultés.

La difficulté peut aussi tenir à l'enseignant et à l'institution scolaire. Le seul fait qu'une aide extérieure soit nécessaire pour un nombre relativement élevé d'élèves, dénonce l'insuffisance de l'école. Ainsi se trouve posé un problème social : tous les parents sont-ils à même de donner l'aide indispensable à leurs enfants, ou de supporter la charge cognitive des leçons ? Si la réussite scolaire de l'enfant dépend ne serait-ce que dans quelques cas, et dans une certaine mesure, de l'aide qu'il peut trouver hors de l'école, il y a là une anomalie flagrante. « *Il faudrait que ce soit l'école qui consacre des heures à faire travailler les élèves, qui selon une formule célèbre, leur « apprenne à apprendre »*³⁰⁰. Mais tous les enseignants sont-ils capables d'établir avec les élèves une vraie relation d'aide ? Il faut bien avouer que si les enseignants sont, tant bien que mal, formés à enseigner, ils ne sont pas formés à aider. Certes beaucoup sont capables de pallier cette insuffisance de leur formation par intuition, par expérience pédagogique fondée sur une observation attentive et compréhensive de l'enfant. Mais si, comme il peut paraître normal, la relation d'aide venait un jour à être considérée comme faisant partie intégrante de la relation pédagogique, alors « *il faudrait bien remettre en question le rôle et la formation traditionnelle des enseignants* »³⁰¹.

La difficulté peut également tenir aux parents qui par l'aide qu'ils apportent ou pas aux enfants concernant les travaux scolaires, traduit une déficience et pose un problème. Ceci nous ramène à préciser cette notion d'« implication parentale dans la psyché de leur enfant ».

2- Implication parentale dans la psyché de l'enfant

Les théories et les pratiques sur l'accès au sens en langue étrangère subissent actuellement une nouvelle évolution, essentiellement depuis que « *les recherches neurologiques sur le fonctionnement général du cerveau avancent et se perfectionnent, en particulier en ce qui concerne les processus réceptifs ou perceptifs de l'apprentissage* »³⁰². Bien évidemment d'autres facteurs ont favorisé également ce renouveau avec l'approche communicative, l'emploi généralisé des dictaphones pour l'oral et de l'écran ordinateur pour l'écrit, la vidéo, le choix de l'authentique, etc.

L'accès au sens, qu'il s'effectue à partir de l'oral ou à partir de l'écrit, qu'on l'appelle compréhension orale ou compréhension écrite, nous demande aujourd'hui de mieux cerner

³⁰⁰-**ibid.**, p.100.

³⁰¹-**ibid.**, p.101.

³⁰²-Henri Boyer et al. , « **Nouvelle introduction à la didactique du FLE** », **Op. Cit.**, p.p87-88.

la réalité des phénomènes de perception et de réception de la langue. L'acte de compréhension est un acte d'apprentissage de « nature multidimensionnelle».

« Il suppose entre autres des processus psycho-physiologiques tels que l'inhibition, l'attente, la motivation, les blocages... Ceux –ci se traduisent chez l'apprenant par des stratégies d'apprentissage variées qui ont des conséquences directes sur les démarches pédagogiques que peut proposer l'enseignant : démarches d'exposition à la langue dans divers contextes »³⁰³.

Le milieu socio- familial pourrait être déterminant dans ce processus et apporte sa contribution, où les parents pourraient constituer un pilier assez décisif à travers leur implication dans la psyché de l'enfant, à travers la construction après la destruction des connaissances préalables, à travers les échanges avec autrui, ceci le conduit par conséquent à la fabrication d'hypothèses, à l'appropriation de moyens de résolution de problèmes cognitifs, de conceptualisation. Tout cela en référence aux travaux de George Muller et Jérôme Bruner professeurs de psychologie à Harvard, fondateurs de la psychologie cognitive, dont l'objectif est de pénétrer le psychisme des individus (la boîte noire) pour tenter de comprendre les états mentaux, c'est- à- dire la façon dont interagissent les représentations, les images et les concepts.

La démarche de ces cognitivistes repose sur deux postulats fondamentaux, d'abord la construction d'une connaissance implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue, ensuite le sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies de résolution de problèmes adaptées à chaque situation.

La psychologie cognitive nous aide à comprendre le comment et le pourquoi des conduites des individus en fonction de leurs représentations, leurs attitudes, leurs états d'âme et de l'ensemble des mécanismes à l'origine de la pensée humaine.

Par ailleurs, « *la psychologie cognitive a mis en évidence un certain nombre de concepts qui nous sont particulièrement utiles pour l'enseignement, et pour celui des langues étrangères, en particulier* »³⁰⁴:

- L'existence de filtres mentaux susceptibles de rendre l'apprentissage difficile voire impossible. Il est nécessaire que l'enseignant soit conscient de l'existence de ces filtres, si comme le recommandent les instructions officielles, il veut se fixer des objectifs réalistes (Exemple : un immigré peut conserver des traces de sa langue d'origine lorsqu'il s'exprime dans la langue du pays d'accueil), par souci de conserver son identité d'origine, un individu peut choisir de conserver les modes d'expression de son groupe social par fidélité et sentiment d'appartenance, comme c'est le cas pour la langue des noirs américains, un groupe dominant refusera de parler la langue des dominés qu'il colonise, comme certains français au Maghreb. Ce sont autant de processus inconscients qui bloquent l'apprentissage.
- Le concept de surcharge cognitive, nous indique que les individus ne sont capables de retenir qu'une quantité limitée d'informations à la fois, et qu'il leur est en outre difficile de rester longtemps concentrés sur le même sujet. Cette donnée mériterait d'être prise en compte lors de l'organisation d'une séance d'apprentissage.

³⁰³- Marie Françoise Nancy Combes, « **précis de didactique, devenir professeur de langue** », **Op. Cit.**, p.18.

³⁰⁴-**Ibid.**, p.p.19.20.

(Exemple : exiger qu'un élève de 5^{ème} se concentre pendant 20 minutes sur le même sujet)

- La notion de déficit d'information (Knowledge gap) qui désigne la distance existant entre le niveau de celui qui reçoit l'information et le niveau requis pour pouvoir la comprendre. D'où la notion de prérequis (profil d'entrée) lorsqu'il s'agit de mettre en place une formation. Il est nécessaire de s'enquérir de ce que savent les formés de ce qu'ils ne savent pas, pour construire dessus. Que faut-il savoir déjà pour que l'enseignement passe ? Si ces prérequis ne sont pas en place, il est nécessaire de les apporter.

On peut rapprocher cette notion de déficit d'information du concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski. Pour que l'apprentissage se fasse, il est nécessaire d'aller chercher l'apprenant où il est, pour pouvoir l'emmener plus loin, l'apprentissage n'est possible qu'à l'intérieur de la (ZPD). A l'intérieur de la zone du sujet, il n'existe pas d'apprentissage, car pas d'information nouvelle. A l'extérieur de la (ZPD), il n'y a pas d'apprentissage car l'information est inaccessible au sujet. Cela montre également que l'apprentissage tutoré permet au sujet d'étendre sa (ZPD), et donc d'apprendre davantage.

3- Les composantes familiales et la réussite éducative

Il paraît que les études sont « la planche du salut ». Nous cherchons tous la meilleure école, afin que notre postérité puisse avoir une véritable réussite sociale. « *Mais toutes les statistiques montrent que ce sont les bons élèves « correctement formatés » pour y faire de bonnes études, qui font les bons lycées et non l'inverse* »³⁰⁵.

Les « bons établissements » ont-ils les meilleurs enseignants ? Ni les diplômés, ni l'âge, ni même l'expérience semblent influencer le niveau et la réussite des élèves ; « *les élèves qui réussissent dans les grands lycées le font d'abord, parce qu'ils bénéficient d'un environnement familial favorable, et réussiraient sans doute, de la même manière, quelques soient leurs enseignants* »³⁰⁶.

Les travaux maintenant classiques des sociologues de l'éducation ont mis en évidence l'importance des variables de la réussite scolaire liées au milieu socio- culturel des élèves. « *Dans « l'école capitaliste » les auteurs identifient les filières qui reproduisent les divisions sociales ce que nous retiendrons comme apport capital dit G. Snyders, c'est le thème de la division, de la ségrégation et des antagonismes au sein de l'école* »³⁰⁷. Il est donc important de s'intéresser aux classes socioculturelles auxquelles appartiennent les élèves d'un même établissement, d'une même classe ainsi que les processus d'orientation pédagogique de ces mêmes élèves au sein de l'établissement.

Malgré les instructions officielles, les structures et les programmes communs, chaque apprenant prend un visage particulier, sous l'influence de plusieurs facteurs dont celui du milieu socio- culturel auquel il appartient.

« Un élève issu d'un milieu familial instruit n'a pas les mêmes compétences linguistiques et ne réussit pas sa scolarité comme un élève issu d'un milieu familial non instruit, notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre les langues étrangères. Les intérêts des élèves

³⁰⁵-Philippe Meirieu, « **l'école et les parents** », **Op. Cit.**, p.195.

³⁰⁶-**Ibid.**, p.196.

³⁰⁷-Gaston Mialaret, « **pédagogie générale** », **Op. Cit.**, p.181.

ne sont pas les mêmes, la présence et l'action des parents se présente différente dans l'un et l'autre cas. Dans cette perspective se situe la formule du Groupe Français d'éducation nouvelle qui parle « d'auto- socio- construction du savoir »³⁰⁸.

D'où l'immense intérêt des composantes socio- familiales dans le processus d'une réussite éducative et scolaire.

4- Co-construction de l'enfant grâce à l'adulte

Nous nous interrogeons avec Marielle RISPAIL et son groupe de recherche sur l'essence même de l'oral. Pour elle, outre le fait que c'est un moyen d'apprentissage en classe, « l'oral est tout d'abord créateur d'une communauté, dans le sens où les paroles créent avant tout un cadre, un vécu et un espace communs ».

« L'oral est sans conteste un médiateur de culture partagée, quelle que soit la façon de le travailler et de l'envisager. A partir de là, se construit peu à peu une culture du groupe- classe ou du groupe- famille qui devrait permettre, à chacun selon son rythme, d'y prendre place puis de s'y installer petit à petit, de s'y sentir de mieux en mieux »³⁰⁹. En ce sens on peut croire avec l'auteur que l'oral touche à des enjeux identitaires puisqu'il participe à la construction de chaque individu. En effet, notre expérience enseignante montre que chaque individu a sa propre « personnalité langagière », différente de celles des autres, où chacun développe, selon les conditions qui sont les siennes une certaine façon de parler et d'échanger, de voir le monde et de le dire, de se construire une cognition.

Qu'il s'agisse d'activités quotidiennes familiales ou d'activités scolaires relatives aux apprentissages dans des contextes sociaux avec des adultes ou des pairs, l'enfant est confronté très tôt, et très fréquemment, à des pratiques sociales plus ou moins ritualisées ayant pour objectif explicite ou implicite de réguler les situations et les rapports sociaux, et du même coup, ses comportements et sa réflexion dans les dites situations.

« Ces pratiques sociales régulières sont propres à des contextes particuliers. Elles mettent en œuvre des routines socio- comportementales constituées de suites d'actions et d'interactions, accompagnées de verbalisations, qui visent la résolution d'un problème social. Ces routines socio-comportementales remplissent une double fonction : sociale et cognitive»³¹⁰.

Elles régulent les comportements sociaux des acteurs (fonction externe), par référence aux normes, conventions ou règles sociales en vigueur, et de la façon d'y parvenir, en proposant des modes de traitement socialement éprouvés dans leur efficacité à atteindre le but visé. Mais elles sont en même temps organisatrices de la cognition (fonction interne) du double point de vue de la représentation et de son mode de résolution, en termes de procédures ou de modes de raisonnement. Les participations répétées des enfants à des pratiques sociales routinières leur permettent donc, par intériorisation- et là, on retrouve Vygotski-, d'élaborer des schémas adaptés à la résolution des problèmes rencontrés. Leur construction précoce relève de processus complexes d'ajustements réciproques entre l'adulte qui gère l'activité et l'enfant qui y participe, les activités de guidage mettant tout aussi bien en œuvre l'imitation modélisante et interactive entre apprenant et adultes ; le

³⁰⁸- Michel Bernard et al. , « **Sociologie de l'éducation, 10ans de recherche** », **Op. Cit.**, p.p.50.66.

³⁰⁹-Bruno Françoise, « **apprendre à parler, parler pour apprendre** », **Op. Cit.**, p.17.

³¹⁰-Daniel Gaonac'h, « **manuel de psychologie pour l'enseignant** », **Op. Cit.**, p.155

conditionnement social. Confronté à une situation- problème nouvelle, c'est le sens que le sujet donne à cette dernière, à partir des pratiques sociales routinières qu'elle évoque, qui le conduit à activer un schéma de traitement donné.

Conclusion

Un des trois aspects fondamentaux de la communication que nous avons vus auparavant, a éveillé notre intérêt, c'est le rôle de la communication orale dans les relations interpersonnelles ou sociales, celui- là nous a conduits vers un autre aspect ; celui du rapport entre la communication orale et la communication écrite. C'est ainsi que nous nous sommes orientés directement avec Pascale Garnier, Martine Kherroubi et Gilles Monceau vers le milieu socio- familial et son implication dans le processus scolaire. Ces auteurs ont pu prouver, suite à une analyse sociologique des rapports école- famille, qu'on est resté pendant longtemps centré sur une problématique des inégalités sociales devant l'école, dans laquelle, la famille n'avait pas d'épaisseur propre. Pour eux, le rôle actif de la famille dans le processus de scolarisation était largement sous- estimé.

En effet, dans les qualifications attribuées à la communication orale, la caractéristique la plus fréquemment mentionnée concerne le rôle que celle-ci joue dans la cohésion sociale et ses répercussions sur tous les domaines de la vie. De là, nous pourrions dire, que tout parent se trouve d'une façon ou d'une autre impliqué dans une relation éducative dont les problèmes scolaires font partie intégrante. Ceci renforce la thèse vygotkienne, selon laquelle l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et même leur revenu, exercent une influence décisive, d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre. Ceci renseigne sur les différents styles éducatifs parmi les parents et la manière dont l'identité sociale de l'enfant affecte la relation pédagogique.

C'est ainsi que le travail et les résultats scolaires de l'enfant ne se trouvent plus considérés comme une entité isolable de sa vie quotidienne et de son éducation, mais apparaissent plutôt comme intimement dépendants de tout ce que l'enfant trouve dans son milieu de vie, étant donné qu'il a le droit que son travail scolaire soit suivi et dirigé- dans la mesure du possible- par son entourage.

De ce point de vue, il reste vrai que certains parents prennent l'initiative -quand ils le peuvent évidemment- d'aide aux activités scolaires de leurs enfants, pouvant ainsi échanger avec eux, leur délivrer une information qui manque ou suppléer à une insuffisance de leur savoir- faire. Ceci met l'enfant dans une position de force, il sera par conséquent avantagé par rapport à ses camarades qui n'ont pas la chance de bénéficier de l'aide parentale dans la pratique des activités scolaires.

Quatrième chapitre

**VYGOTSKI, BERNSTEIN ET LE HANDICAP SOCIO-
CULTUREL**

Introduction

Les travaux des chercheurs de l'école occidentale s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste. Celles-ci trouveraient leur origine aussi bien en classe qu'en milieu socio-familial. Dans les recherches menées par Laborde, Bednarz et Joshua,

« La classe ou le milieu scolaire est le lieu de confrontations d'idées, qui conduisent éventuellement à des conflits socio-cognitifs, dans lesquels les participants peuvent dépasser leurs conceptions primitives, cette confrontation contribuant à une évolution des connaissances individuelles autant qu'à l'acquisition de compétences et de procédures utilisées pour la résolution de problèmes pédagogiques »³¹¹.

De ce fait, Laborde tente de préciser comment les variables sociales affectent les modes de résolution de problèmes et les fonctionnements cognitifs pendant la situation didactique.

Aussi, dans le cas de l'étude de Garnier, *« ce sont plutôt les conditions dans lesquelles un progrès cognitif peut résulter de certains types d'interactions sociales qui priment »³¹²*. C'est ainsi que l'on est parvenu à l'idée que la pratique des coordinations d'action interindividuelles, qui prennent place dans le contexte des interactions sociales, favorisent les coordinations intra-individuelles et ce faisant, contribuent au progrès cognitif des enfants.

Par ailleurs, les interactions sociales en classe de langue occupent également, une place privilégiée dans le développement de la production orale. Cette préoccupation n'est pas nouvelle, elle s'inscrit dans un courant déjà ancien, celui des actes de communication. L'auteur reprenant ces travaux, s'interroge cependant sur l'efficacité relative des interactions sociales en classe et sur les facteurs susceptibles de jouer un rôle positif sur l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Cette construction sociale des connaissances, fonction d'environnements culturels et sociaux particuliers, dépend également de la communauté d'échanges à laquelle appartient le praticien ou l'apprenant. L'auteur cherche alors à comprendre en quoi, à quelles conditions et comment les interactions et significations sociales (enjeu de la tâche et de la situation...) peuvent jouer un rôle dans la construction de connaissances et de compétences cognitives relatives à des classes particulières de problèmes.

En resituant dans l'édifice théorique le concept d'intériorisation de Vygotski, Roubtov montre alors le rôle des différents types d'interactions et des différents dispositifs mis en place dans la classe, pour organiser l'activité commune, activité qui en fait, définit l'activité cognitive.

L'élève, en marche vers son autonomie, coopère d'abord dans une activité commune où tour à tour, adultes et pairs jouent un rôle qui sera favorable à l'intériorisation. L'enfant passant d'une phase inter-psychique à une phase intra-psychique lorsqu'il devient capable d'agir seul.

³¹¹- Catherine Garnier et al. , « **Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale** », **Op. Cit.**, p.17.

³¹²- **Ibid.**, p.19.

I- Des fondements théoriques sociaux de l'apprentissage

Pour le psychologue russe Lev Vygotski, « le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais au contraire, le procédé va du social vers l'individuel, grâce au langage qui permet ainsi aux significations des mots de se développer et de se modifier »³¹³. Dans son ouvrage

« Pensée et langage », l'auteur traite de la problématique suivante : quels rapports la pensée et le langage entretiennent-ils ? Dans le chapitre 7, comme ailleurs d'ailleurs la thèse de l'intelligence infantile, en référence au milieu social, est sans cesse évoquée et développée

Pour lui, pensée et langage représentent deux cercles qui se chevauchent, qu'on ne peut guère dissocier, sans quoi on n'atteindra jamais le « verbal ». Ce qui nous intéresse chez Vygotski, c'est « la façon dont « la pensée » et « le langage » se développent chez l'enfant, en renforçant ses compétences à la communication, à l'intérieur d'un cadre théorique issu de la recherche en socialisation du langage et les moyens requis pour atteindre le verbal »³¹⁴.

L'auteur établit un parallèle entre l'apprentissage d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour la langue maternelle, l'enfant intériorise et maîtrise inconsciemment toute la grammaire, contrairement à la langue étrangère, où il apprend consciemment des règles formelles de la grammaire et les utilise volontairement. Il s'oppose aux behavioristes pour lesquels l'apprentissage n'est qu'une accumulation de réflexes conditionnés et prétend que l'apprentissage implique « un véritable et complexe acte de la pensée ».

Pour Piaget, le développement cognitif précède l'apprentissage. Ainsi, un enfant ne peut-il apprendre quelque chose s'il n'a pas l'âge requis pour cela. Pour Vygotski en revanche « l'apprentissage devance le développement » prétextant par la lecture, l'écriture, la grammaire et le calcul... d'où « la zone prochaine ou proximale de développement » ; concept majeur dans sa construction théorique

La théorie générale de Vygotski nous emmène au fait que le développement de l'intelligence chez les enfants trouve son origine dans les relations interpersonnelles, ainsi le conflit socio-cognitif les emmène à modifier leurs pensées, ce qui les rend plus aptes à utiliser leur nouvelle compréhension lorsqu'ils sont seuls. Appuyée par Robert PLETY (professeur de mathématiques dans un collège et membre du laboratoire d'éthologie des communications de l'université Lumière Lyon III) pour qui le travail en groupe, ou en petite société, est plus rentable, il vient confirmer la théorie vygotkienne, en assurant que non seulement les relations interpersonnelles sont importantes dans le développement de la pensée mais permettent fortement sa modification.

L'une des questions que nous partageons avec les chercheurs est, si l'on doit tenir compte du facteur social dans l'optimisation de la compétence scripturale scolaire à travers l'oral dans le milieu socio-familial, quelle est la part de ce milieu, à quel degré et comment intervient-il dans l'installation de cette compétence chez les élèves de 3^{ème} année du lycée Temmimi ?

³¹³- Lev Vygotski, « **pensée et langage** », Ed. La Dispute, juin 2013, p.428.

³¹⁴-Jean Yves Boyer et Loraine Savoie-Zajc, « **didactique du français** », **Op. Cit.**, p.134.

1- L'école occidentale : primauté du social dans l'apprentissage

Des recherches psychopédagogiques soviétiques reposent, comme déjà vu plus haut sur « une conception du développement de l'enfant qui est en continuité avec les perspectives développées par Vygotski, Elkonin, Léontiev et Davidov, où le social et l'activité apparaissent comme des concepts centraux »³¹⁵. Les chercheurs puisent dans ces travaux les fondements théoriques de leurs expérimentations. Il en va tout autrement des travaux expérimentaux qui proviennent de l'école occidentale. En effet, si les études réalisées par leurs auteurs trouvent leurs fondements chez Piaget, elles se situent en fait, davantage dans une perspective constructiviste sociale qui se distingue de la thèse piagétienne. Certains aspects fondamentaux, issus du constructivisme servent néanmoins d'assises aux recherches présentées. Il en est ainsi de la conception même du développement cognitif et du rôle central joué par l'action dans ce développement. Selon cette conception, la connaissance est en effet intimement reliée à l'action et à l'expérience du sujet ; celle-ci prend son origine dans l'activité même du sujet sur les objets. Et dans la perspective piagétienne du développement cognitif, on insiste sur l'idée centrale d'une continuité/ discontinuité qui caractérise le processus de développement : le passage d'un état de déséquilibre à un état d'équilibre. Les structures mentales sont alors autant de formes d'équilibre dont chacune est en progrès sur les précédentes.

Tout comme dans la perspective vygotskienne, le social va donc jouer, pour les chercheurs en didactique de l'école occidentale, un rôle central dans le développement cognitif de l'enfant et dans la construction des connaissances. De là, au-delà de la thèse du conflit socio- cognitif que contribuent à clarifier les recherches piagédiennes, celles-ci se sont progressivement élargies au rôle des variables sociales (significations et interactions sociales) dans le développement cognitif.

Dans ces recherches, l'expérience sociale est ainsi envisagée, au-delà du conflit, sous les aspects signifiants attachés aux contenus des tâches et situations d'apprentissage. Elle est également envisagée sous l'aspect des connaissances sociales des sujets, rejoignant là encore les préoccupations de didacticiens qui s'intéressent à la façon dont les particularismes culturels et sociaux interviennent dans la construction des connaissances. L'examen de ces pratiques conduit à réexaminer l'apprentissage, par le biais de ces approches particularisées. Enfin, l'expérience sociale est organisée sous des aspects interactifs, c'est- à- dire sous les aspects qui relèvent davantage de la dynamique des interactions socio- cognitives entre élèves effectuant ensemble une même tâche, «learning is characterized by the subjective reconstitution of social means and models through the negotiation of meaning in social interaction » (Bawersfeld, 1988, p.39), ce qui signifie largement la primauté du social dans le processus de l'apprentissage.

2- La théorie de Lev Vygotski

Les recherches empiriques sont généralement interprétées à l'aide de cadres théoriques- ici, d'orientation cognitiviste, c'est ainsi que, pour mieux comprendre le lien entre l'interaction sociale et les aspects cognitifs de l'apprentissage, c'est-à-dire entre

³¹⁵- Ibid., p.113.

activités externes et mécanismes internes, les psychologues s'intéressent d'abord et avant tout aux structures cognitives, se situant, au-delà, pour ainsi dire, des savoirs propres à chaque didactique et les didacticiens visent avant tout le développement des concepts propres à leur discipline.

« Dans le domaine des langues étrangères, il s'agit vraisemblablement de développer non seulement des concepts mais aussi des habiletés. A cet égard, on se souviendra que suivant les interprétations cognitivistes des psycholinguistes s'intéressant à l'acquisition d'une langue étrangère, les interactions sociales et les processus cognitifs sont vus comme les deux modalités complémentaires d'un type particulier de connaissances, « la connaissance procédurale : Knowing how », l'autre type étant « la connaissance déclarative : knowing what »³¹⁶.

C'est là que l'organisation conceptuelle des analyses réalisées par les auteurs soviétiques paraît reposer sur une conception du développement de l'enfant dans laquelle le social et l'activité apparaissent pour Elkonin (1971) et Davidov(1972), à la suite de Vygotski (1956) comme des concepts centraux. Ce dernier distingue deux formes de fonctionnement mental : « les processus mentaux élémentaires et les processus mentaux supérieurs »³¹⁷. Sa conception des processus mentaux élémentaires (qui correspondent au stade de l'intelligence sensori-motrice de Piaget) est peu originale puisqu'il en attribue la provenance au capital génétique de l'espèce, à la maturation biologique et à l'expérience de l'enfant avec son environnement physique. C'est au sujet des processus mentaux supérieurs, qui se développent à partir de la mise en place de la fonction symbolique, et en particulier de l'acquisition du langage, que sa conception théorique rompt avec les conceptions de l'époque.

Nous retiendrons ici, trois des principes fondamentaux, totalement interdépendants, à partir desquels Vygotski envisage le développement des processus mentaux supérieurs. Le premier concerne les rapports entre éducation, apprentissage et développement, le second, le rôle de la médiation sociale dans les rapports entre l'individu et son environnement (médiation par les outils) et dans l'activité psychique intra- individuelle (médiation par les signes), le troisième étant le passage de l'intrapsychique à l'inter-psychique dans les situations de communication sociale.

Toute la question, au cœur de la conception vygotkienne, est de savoir ce qui fait la spécificité des dits processus et comment ils se forment. Dans cette perspective, Vygotski insiste sur le caractère conscient de toutes les fonctions mentales supérieures (attention, mémorisation, volonté, pensée verbale « c'est-à-dire le langage), propres à l'espèce humaine, signifiant par-là, qu'elles peuvent être l'objet d'un « contrôle » pendant leur exécution.

« Il considère par ailleurs que la spécificité de l'activité humaine est d'être socialement médiatisée, qu'il s'agisse d'activité extérieure, concernant les rapports de l'homme avec la nature, ou d'activité intérieure, c'est-à-dire d'activité psychique. Ces deux activités sont socialement médiatisées, c'est-à-dire instrumentées, structurées et transformées par des procédures(ou outils) socialement élaborés (tels que le langage et tous

³¹⁶- Catherine Garnier et al. , « Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale », **Op. Cit.**, p.113.

³¹⁷-**Ibid.** , p.108.

les autres systèmes de signes servant à représenter et marquer les relations entre les objets ou les propriétés des objets représentés)»³¹⁸.

Pour lui, c'est précisément l'appropriation des instruments (outils techniques et signes), relevant de l'héritage socio-culturel, qui marque de façon essentielle le passage des activités élémentaires aux activités supérieures.

Cette médiatisation par l'outil de l'activité extérieure fait que l'homme n'agit pas directement sur la nature. Son activité est médiatisée par des « outils » élaborés à partir des expériences des générations antérieures. L'utilisation des outils conduit bien à des types de changements et de transformations de l'environnement impossibles sans eux. Mais la médiation par l'outil a deux incidences importantes sur l'activité elle-même. Elle modifie l'activité, lui donne une autre forme, les modifications opérées évoluant au gré des transformations de l'outil et de la création d'outils nouveaux. La première fonction de la médiatisation par l'outil est donc une fonction de « transformation » de l'activité. La seconde fonction de médiation par l'outil est donc une fonction de représentation ou signification. On voit, dans une telle conception, la place que tiennent les outils sociaux, médiateurs de l'activité, pour comprendre les comportements humains et leurs transformations liées à l'évolution socio-culturelle des outils, qui ne sont autres que des moyens de communication entre les membres d'une même communauté.

D'où l'intervention de la psychologie sociale génétique qui conçoit les dynamiques sociales en tant que mécanisme même des constructions cognitives individuelles et non en tant que facteurs externes, évoluant parallèlement aux structures cognitives.

Pour cela, il conviendrait d'aborder la question sous l'angle d'une relation causale entre les expériences sociales en tant que variables indépendantes et les dynamiques individuelles en tant que variables dépendantes. En d'autres termes, reprendre la formulation de Moscovici, comme déjà cité au préalable, « on passe d'une psychologie bipolaire (sujet- objet) à une psychologie tripolaire (sujet- autrui- objet). Cette hypothèse rejoint l'instruction de Vygotski selon laquelle « un processus inter- personnel se transforme en un processus intra- personnel » »³¹⁹.

3- Vygotski vu par Shnewly et Brunner : implications de la théorie de Vygotski

C'est la remise en cause du point de vue structuraliste général de la théorie piagétienne et ses limites dans l'explication de certaines résolutions de problèmes qui ont favorisé, depuis une bonne période, le développement d'autres types d'approches en psychologie développementale de l'intelligence. Ces approches relèvent de deux perspectives très générales concernant le point de vue adopté et les processus étudiés. Dans la première perspective, les travaux ont continué de se centrer sur l'étude de processus strictement intra- individuels. Ils s'appuient sur les apports des théories cognitivistes tout en demeurant plus ou moins marqués par certains aspects de la théorie piagétienne. Cette première perspective renvoie à plusieurs types de conceptualisations théoriques : fonctionnalisme, néo-structuralisme, cognitivisme développemental et néo-cognitivisme. Dans la seconde perspective, les travaux ont mis l'accent sur l'origine

³¹⁸-Ibid., p.133.

³¹⁹-Ibid., p.122.

sociale de l'intelligence et l'étude des processus socio- cognitifs de son développement. Cette seconde perspective a été marquée par le développement de travaux relativement diversifiés quant à leurs objets et à leurs ancrages théoriques. Mais ces travaux ont cependant en commun d'avoir été marqués, à des degrés divers, par tout ou une partie des thèses vygotskiennes relatives au développement des processus psychiques.

Bronckart et Schneuwly soulignent à juste titre,

« Qu'il n'y a pas chez Vygotski de séparation entre psychologie de développement et psychologie de l'éducation. Pour lui, le développement ne peut pas être envisagé indépendamment des situations éducatives et d'apprentissage dont il résulte. En d'autres termes, le développement est à considérer, selon eux comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté (il se développe au fur et à mesure qu'il apprend), et son étude passe nécessairement par l'analyse des situations socio- familiales grâce auxquelles l'individu construit son appareil psychique »³²⁰.

Schneuwly assure qu'une telle conception se positionne en rupture béhavioriste maturationnelle du développement. Elle est très éloignée aussi de la conception piagétienne puisque Piaget a toujours considéré que le développement cognitif était soumis à l'influence de trois types de facteurs : maturation, expérience et milieu. Il reconnaît donc bien que les facteurs de milieu, dont l'éducation, influencent le développement mais, contrairement à Vygotski, il ne fait pas dépendre directement ou uniquement le développement cognitif des « processus » constructeurs intégrant les variables sociales.

II- Bernstein et les codes élaboré et restreint du langage

De tous les apprentissages scolaires, ceux qui concernent la langue apparaissent parfois comme ceux où la réussite dépend le plus étroitement des caractéristiques du milieu familial, du fait de la disparité des pratiques de langage selon les classes sociales. De nombreuses études empiriques traitent des rapports entre classe sociale, pratique linguistique et réussite scolaire. Une contribution théorique particulièrement importante à laquelle la plupart des travaux actuels sur les disparités sociolinguistiques font référence est celle de Basil Bernstein.

L'aspect le plus connu et le plus discuté de la théorie de Bernstein est « la théorie des deux codes », l'opposition linguistiquement et sociolinguistiquement pertinente entre deux types de langage, ou plutôt deux modalités d'utilisation du langage, renvoyant à deux modes de « rapport au langage », et supposant deux « orientations » cognitives différentes, deux façons de structurer l'expérience qu'on a du monde et de se situer soi-même par rapport au monde (le monde physique, le monde logique et le monde social), « d'abord « le code restreint » désigné primitivement comme « langage commun » ou « pulic language », ensuite « le code élaboré » ou « code formel », « formal language » »³²¹.

1- L'enfant prend exemple sur les parents

Les inégalités sociales devant l'école alimentent ce qu'on nomme communément la notion de « handicap socio- culturel » qui semble avoir ses répercussions sur le progrès

³²⁰-Daniel Gaonac'h, «manuel de psychologie pour l'enseignant », Op. Cit., p.131.

³²¹ Hervé Gaudron, « des idées claires pour enseigner, 40 questions- réponses », Op. Cit., p.115.

scolaire, notamment en ce qui concerne l'expression orale et la pratique scripturale chez certains, apprenants en particulier en FLE.

La compréhension des processus éducatifs, dans une perspective interactionniste, suppose que tout en prenant compte des relations mécanistes entre positions structurelles et orientations pédagogiques, on les intègre dans un système plus large d'interactions. A cet égard, par rapport aux approches classiques, les travaux modernes opèrent divers dépassements ayant pour point commun de faire intervenir la dynamique des relations entre les divers acteurs ou instances de l'éducation dans l'explication des formes de cette dernière.

Un premier dépassement est effectué par ceux qui insistent, par opposition à une perspective unidirectionnelle, sur les effets en retour des comportements enfantins sur les attitudes des parents. Ces travaux contestent l'idée que la socialisation soit un processus à sens unique, des parents vers les enfants. Ils partent de l'idée que même les tout petits enfants ne sont pas des organismes passifs mais des êtres qui s'engagent activement dans des interactions avec leur environnement physique et social. D'autres travaux ont analysé l'impact du comportement d'enfants plus âgés sur leurs parents... L'accumulation des tâches des parents ainsi que la surcharge, se traduit par une diminution de suivi. Ce qui en retour se répercute sur la qualité ou le style de l'éducation.

Une autre direction de recherches interactionnistes, probablement la plus pertinente pour l'approche sociologique, vient de chercheurs qui mettent en relation les processus éducatifs familiaux avec ceux qui se déroulent en dehors de la famille. A cet égard, Bronfenbrenner (1979) propose un modèle conceptuel cherchant à articuler les relations et influences des différents acteurs et instances impliquées dans la socialisation des enfants ; il tient compte, en d'autres termes, de l'environnement global de l'enfant. Cette démarche d'« écologie du développement humain », place l'enfant au centre d'un écosystème conçu comme un ensemble d'espaces interactionnels emboîtés les uns dans les autres. Le premier de ces espaces est le microsystème familial- la structure la plus immédiate dans laquelle est inséré l'enfant- dans lequel les interactions des familiers forment un système où chacun joue son rôle. Ainsi Bronfenbrenner donne-t-il au processus de socialisation, et plus particulièrement à l'action éducative, toute sa complexité systémique, allant des éléments les moins cristallisés aux plus stables : relations, rôles, institutions et valeurs s'y confrontent. Leichter (1978) de son côté a tenté de mieux définir les concepts les plus adéquats à l'analyse de ce que Bronfenbrenner nomme le mésosystème, à savoir les diverses instances de l'éducation de l'enfant. Elle a montré que les interactions entre ces dernières : l'école, la famille, les camarades, les médias, la communauté locale, optimisent les compétences langagières et cognitives des enfants.

En effet, si l'on reprend une expression de Jean Guillaumin

« La relation identifiante », elle s'établit parfois mal entre l'enfant et le milieu qui l'entoure. D'une part l'enseignant peut constituer par lui-même un modèle insuffisant, trop proche des élèves, trop peu exigeant, qui laisse aller sa classe, il peut être aussi placé trop haut, par les exigences excessives, par le niveau trop élevé de leur enseignement, ce qui les

situe à un niveau inaccessible. D'autre part l'enfant s'identifie mal à son enseignant, car il s'est mal identifié à ses parents, ou au contraire s'identifie trop à ceux- là »³²².

Dans le cas particulier où les parents sont absents ou désintéressés du travail scolaire de leur enfant, c'est-à-dire ne contrôlent pas ses devoirs et ses leçons, ne vont pas voir ses enseignants pour discuter et s'informer auprès d'eux de son niveau et de la meilleure façon de l'aider pour le faire avancer, sanctionner les échecs et récompenser les réussites ; l'enfant risque d'être moins entraîné vers une affirmation de soi dans le travail : il peut avoir, à l'égard des tâches scolaires, une attitude de refus, ou au moins d'indifférence ou d'indolence. De là, on peut affirmer qu'il y a beaucoup à dire lorsqu'il s'agit de parler de l'importance de la façon dont l'enfant perçoit le travail de ses parents et reproduit cette perception, dans une certaine mesure, dans son propre travail.

2- Milieu social ; approvisionnement linguistique adapté

Le premier concept « interactions sociales » nous renvoie à deux sens différents, qui apparaissent tour à tour. Le social constitue d'une part la source du développement conceptuel de l'enfant et caractérise, d'autre part l'organisation de l'activité commune et de l'apprentissage de l'élève. Dans la première conception, le développement de l'enfant apparaît à la fois comme le résultat de son immersion dans un environnement culturel et comme le processus même de l'appropriation qu'il en fait...

« Dans la seconde acception, le social se trouve relié à l'activité, l'enfant ne pouvant s'approprier l'environnement culturel qu'en étant actif. Ce n'est en effet que dans la perspective d'utiliser les objets qui l'entourent en tant qu'outils, que l'enfant pourra élaborer leur signification culturelle, ce qui ne peut se faire indépendamment des relations inter-individuelles qui en dessinent les contours culturels »³²³.

Cette vision rend nécessaire l'inclusion des autres, dans l'activité de l'enfant, ces autres qui ont déjà une expérience de l'usage de ces objets, comme outils et produits de l'environnement culturel. L'activité poursuivie en commun avec des adultes ou des enfants plus âgés autour de ces objets, constitue alors l'univers indispensable dans lequel l'enfant, par un processus d'intériorisation, parviendra à la maîtrise individuelle de sa pensée propre.

Des recherches psychopédagogiques soviétiques reposent donc, on vient de le voir sur une conception du développement de l'enfant qui est en continuité avec les perspectives développées par Vygotski, Elkonin, Léontiev et Davodov, où le social et l'activité apparaissent comme des concepts centraux.

En abordant le paradigme de développement conceptuel, c'est-à-dire en investiguant les conditions favorisant l'évolution de ces conceptions développées par l'apprenant, ces chercheurs en didactique ont mis en évidence le rôle déterminant des significations et des interactions sociales dans la construction du savoir. Les travaux de recherche qui s'inscrivent dans ce paradigme, montrent que les dynamiques individuelles sont ici conçues comme se fondant sur des expériences sociales qu'elles sont amenées à

³²²-Henri Tavoillot, « **les parents et le travail scolaire** », **Op. Cit.**, p.88.

³²³- Catherine Garnier et al. , « **Après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste**», **Op. Cit.**, p.109.

structurer (Mugny, 1985). L'expérience sociale intervient au titre de constituant même des dynamiques individuelles.

Par ailleurs dans un milieu familial compétent en langues étrangères, les adultes adressent souvent volontairement ou non à l'enfant des énoncés comportant des formulations complètes, explicites qui seraient acceptables à l'écrit.

Progressivement, l'enfant bénéficie de cet apport langagier qui lui est fourni par ces adultes sous formes d'échanges langagiers, de discussions, de débats et de lectures d'histoires, qui accompagnent et développent ses expériences du monde et sur lequel il lui est possible de faire à son insu des hypothèses et dont peu à peu il maîtrise le fonctionnement.

S'améliorant, l'enfant fait un bond qualitatif de langage : formulations implicites en éléments juxtaposés, une production verbale explicite, complète, syntaxiquement complexe, « écrivable ».

« A l'oral les tâtonnements de l'apprenti- parleur varient d'un individu à l'autre. Tantôt la progression est régulière et observable, tantôt elle procède par « bonds ». L'apprenant profite toujours des offres verbales que lui proposent les locuteurs experts dans son milieu familial comme à l'école, qui conversent avec lui, d'où l'importance décisive de l'approvisionnement adapté »³²⁴.

3- Confiance en l'Autre, socle de confiance en soi

Le système scolaire, premier lieu d'insertion sociale, est devenu au fil des années, le premier lieu d'exclusion sociale... Quels sont donc les facteurs qui ont provoqué une telle dégradation amenant à considérer l'école comme un lieu de souffrance, alors que tout enfant doit la traverser pour devenir un citoyen qui créera notre future société ?

Professionnels de la communication, avec un thème fort et récurrent « on ne communique bien qu'en terrain sécurisé », Fabrice Bak et Monique Tantôt, ont envie de partager leur savoir. Pour eux, « enseigner c'est communiquer » avec l'enfant mais aussi avec sa famille et de là, avec tous les partenaires qui gravitent autour de l'élève en difficulté.

Les auteurs s'emploient à sécuriser des périmètres improbables, à déminer des terrains initialement hostiles, à décontaminer des relations tendues, parfois à la limite de la rupture entre le milieu scolaire et le milieu familial.

Ils plaident pour que l'école ne soit plus un carrefour de souffrance, d'incompréhension ni de contradictions mais un lieu de création. « Ils imaginent les fondations de l'école de demain, celle qui fait moins peur parce qu'elle s'organise autour d'une relation de confiance. Confiance en l'autre, socle de la confiance en soi. Une école qui permet enfin de créer et d'inventer »³²⁵. Celle qui donne envie d'apprendre, de grandir, celle qui voit dans l'enseignant un guide, « un conducteur d'enfant » dès l'instant où il sait se montrer authentique, bienveillant, présent et proactif.

En effet, l'école sort l'enfant de la dimension du plaisir pour le placer dans celle de la contrainte, elle le sort de la dimension du jeu pour le placer dans la dimension de

³²⁴-Laurence Lentin, « **apprendre à penser parler lire écrire** », **Op. Cit.**, p.60.

³²⁵- Fabrice Bak et Monique tantôt, « **maman j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain** », **Op. Cit.**, texte intégral.

l'apprentissage. L'enfant n'a pas à aimer ou non l'école, il doit y aller pour apprendre, développer ses connaissances et sa pensée.

Toutefois, « une phrase si banale, renvoie à une réalité bien plus profonde qui est celle de la souffrance qu'un enfant peut ressentir dans le système pédagogique : « maman, je n'aime pas l'école ». Cette phrase qui pouvait se traduire antérieurement par « je préfère faire ce que je veux », se traduit aujourd'hui bien souvent par « je n'arrive pas à réussir à faire ce qu'on me demande »³²⁶. Dans ce contexte, les parents et les enseignants sont dans le désarroi et ne savent plus comment amener l'enfant à aller à l'école et à aimer cet univers dans lequel il va passer de nombreuses années.

Beaucoup de choses ont déjà été écrites et dites sur ce phénomène. Force est de constater que depuis un certain nombre d'années, ce qui est dit et écrit n'est que le constat d'un ensemble de difficultés et d'échecs scolaires successifs. Pointer les éléments que l'on peut considérer comme fondamentaux et qui peuvent poser problème c'est décrire comment ils fonctionnent, en tentant surtout non pas d'en saisir les mécanismes intrinsèques mais plutôt de comprendre ce qui crée de nos jours beaucoup trop de soucis dans nos écoles, devenues des « lieux d'insécurité », en ce qui concerne l'inégalité des chances sur le plan d'enseignement-apprentissage de certaines matières, en particulier celui des langues étrangères !

4- Codes linguistiques élaboré et restreint de Bernstein

Le manque d'intelligence, les difficultés à reconnaître globalement des signes graphiques, à combiner des lettres pour constituer les syllabes et les mots, les difficultés de s'exprimer aussi bien oralement que par écrit, notamment en FLE, est-ce le cas pour tous les apprenants, toutes catégories sociales confondues ? Les élèves en grande difficulté, dès le début des apprentissages fondamentaux, sont-ils désavantagés par des conditions de vie défavorables qui ne leur donnent pas de repères pédagogiques nécessaires ? Manquent-ils plutôt d'acquis ou de connaissances et de compétences relatives au fonctionnement du langage ?

L'école, avec ses normes, ses valeurs et ses démarches pédagogiques n'entretient-elle pas un rapport au langage oral et écrit très différent de celui qu'ils vivent en dehors de l'école, principalement dans leurs milieu socio- familiaux ? N'est-elle pas trop éloignée de leurs habitudes sociales et culturelles ?

« Les travaux des psychosociologues des années 60, éclaircissent la situation, en soutenant qu'au lieu de « supposer » une capacité naturelle et permanente « le don » inégalement répartie chez les élèves, indépendamment de leurs origines sociales, elle prend en considération ce qu'on appelle couramment l'influence du milieu qui, par son influence négative pourrait représenter un désavantage, à partir du moment où, tous les milieux n'offrent pas les mêmes chances de réussite à l'école »³²⁷. Etant donné que les manques, déficits et incapacités scolaires sont dus aux insuffisances et aux carences ainsi qu'aux lacunes observées dans un milieu socialement défavorisé, c'est-à-dire qui manquerait de ressources des besoins des enfants, d'objets d'intérêts culturels, etc.

³²⁶-*ibid.*, p.11.

³²⁷-Hervé Gaudron, « des idées claires pour enseigner, 40 questions – réponses », *Op. Cit.*, p. 114.

De plus, la démission des parents, qui, selon certains enseignants, manquent de bonne volonté pour accompagner leurs enfants dans leurs parcours scolaires. Mais la différence sociale ne constitue pas à elle seule un handicap, selon ce que suggèrent deux chercheurs importants : Hoggart et Bernstein. Le premier, dans son ouvrage « la culture du pauvre », (1970), veut montrer les traits caractéristiques d'une culture mal connue des enseignants : « la culture du pauvre », en exagérant les vertus ouvrières telles que la simplicité et la solidarité, il cherche à comprendre un mode de vie, un rapport aux autres et au monde(exemple : le rapport au temps et à l'argent), ce qui implique un ensemble de valeurs et attitudes qui constitue une culture spécifique.

Le second Bernstein, dans son « *(langage et classes sociales) montre en quoi le langage utilisé dans les milieux populaires se caractérise par un code spécifique qu'il nomme « code restreint » par opposition au « code élaboré » des milieux aisés* »³²⁸.

En guise d'illustration, l'analyse d'échantillons de discours d'enfants sur des récits construits à partir d'images, révèle selon Bernstein des choix lexicaux différenciés, l'utilisation des liens logiques appropriés, la hiérarchisation des concepts, l'appréhension ou la production des structures complexes, un usage plus souple des catégories grammaticales, une utilisation plus fréquente des indicateurs d'incertitude chez les enfants issus de classes moyennes ou favorisées, qui semble aller de pair avec un type de « sociabilité » où l'originalité personnelle se trouve acceptée et valorisée, que chez les enfants issus de classes ouvrières qui semblent obéir davantage à l'identification communautaire, à la conformation affective et aux urgences pragmatiques de la vie quotidienne. En somme, on peut de même constater un certain nombre de différences sémantiques, syntaxiques et rhétoriques, selon si les enfants sont issus de classe ouvrière ou de classe moyenne.

³²⁸-*ibid.*, p.116.

Conclusion

Contrairement à ce qu'a avancé Piaget, concernant le processus d'intériorisation des connaissances en contexte, Vygotski déclare que le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais au contraire, le procédé se dirige du social vers l'individuel, grâce au langage qui permet ainsi aux significations des mots échangés de se développer et de se modifier.

Pour l'auteur de « pensée et langage », les deux concepts en question se chevauchent et sont par conséquent indissociables, d'où l'intérêt du contexte social « le milieu », où les pensées naissent puis s'actualisent à travers le langage, échangé entre les individus renforçant ainsi la compétence à la communication des apprenants.

C'est dans ce sens, que la théorie vygotkienne a pu prouver que le développement de l'intelligence chez les enfants trouve son origine dans les relations interpersonnelles, lorsqu'ils sont exposés à des situations de communication les confrontant à des conflits socio-cognitifs. Ces derniers parviennent à un stade de modification de leurs pensées, ce qui les rend, au final, aptes à utiliser les nouvelles compréhensions acquises, lorsqu'ils se trouveront seuls dans d'autres contextes, face à d'autres personnes, traitant des thèmes différents et inhabituels pour eux.

En effet, pour Vygotski, à l'instar des chercheurs de l'école occidentale, il est souvent question de primauté du social, lorsqu'il s'agit de transmission du savoir, c'est pour eux une condition sine qua non ; on ne peut apprendre seul, comme l'a prétendu Piaget, à un moment donné de sa recherche, pour venir adhérer à la fin à la thèse de Vygotski.

Dans ce domaine qui intéresse particulièrement les cognitivistes, les interactions sociales et les processus cognitifs sont vus telles deux modalités complémentaires d'un type particulier de connaissances, d'une part « les connaissances procédurales : knowing how », de l'autre « les connaissances déclaratives : knowing what ».

C'est la remise en question de la théorie de Piaget et ses limites, dans l'explication de certaines résolutions de problèmes, qui a poussé Shneuwly à souligner qu'il n'y a pas de séparation chez Vygotski entre la psychologie de développement et la psychologie de l'éducation. Selon lui, il est inconcevable d'envisager le développement cognitif de l'enfant indépendamment des situations éducatives et d'apprentissage dont il résulte. En d'autres termes, ce développement est à considérer comme conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté, et son étude passe nécessairement par l'analyse des situations socio-familiales, au sein desquelles l'individu construit son appareil psychique.

La multiplicité des contextes sociaux implique la disparité des pratiques langagières. C'est « la théorie des deux codes » de Basil Bernstein, à laquelle réfèrent de nombreuses études traitant des rapports entre classe sociale, pratique linguistique et réussite scolaire, qui semble expliquer le mieux la situation des disparités linguistiques entre les différents groupes sociaux, grâce à l'opposition entre deux modalités d'utilisation du langage, supposant deux orientations cognitives différentes de structuration du monde, « le code restreint » des milieux populaires et « le code élaboré » des milieux aisés.

QUATRIEME PARTIE

***PARTIE PRATIQUE : RESULTATS ET ANALYSE DES
RESULTATS***

Premier chapitre

DESCRIPTION ET ANALYSE DU CORPUS ECRIT

Introduction

Le cadre théorique élaboré dans les parties précédentes va dans ce qui va suivre nous permettre de procéder à une analyse des deux corpus collectés auprès d'élèves de 3^{ème} A.S, le premier oral et l'autre écrit en FLE. Après l'examen et l'identification des difficultés superficielles rencontrées par les apprenants à l'écrit, il importe pour nous d'insister également sur les difficultés liées à la question de l'organisation textuelle cela portera sur un examen de la structuration thématique des textes produits par les apprenants, analyse indispensable à la fois pour le rédacteur en FLE et pour l'enseignant évaluateur. Aussi, essayerons- nous de mener une réflexion sur le rôle joué par l'oral pratiqué en FLE en famille dans l'élaboration des textes écrits dans la même langue.

Les parents sont par définition aussi divers que le sont les pratiques éducatives et scolaires ... C'est ce qu'a observé Dominique Glasman dans un article publié en 1992. Il y a montré qu'il existait une tendance à parler de « familles » plutôt que de « parents » d'élèves. Dans le même article, il faisait état d'une enquête auprès d'une trentaine de familles. L'enquête montrait la diversité de leurs attitudes, attentes et perceptions face à l'école. Ces variations sont à fortiori plus fortes si l'on considère l'ensemble des parents d'enfants scolarisés. Aussi, ces informations, nécessairement très partielles, ont pour but principal de faire apparaître des différences entre les situations et les personnes, car une situation renvoie à une famille et une personne appartient à une famille.

En ce qui concerne la participation des parents à l'acte éducatif, on se rend compte que l'essentiel dans une telle situation tend à se focaliser sur les questions relatives à l'entrée des parents dans l'école et de la place à leur donner. La participation des parents dans l'acte éducatif constitue néanmoins un pan, dans notre réalité scolaire, notamment quand il s'agit de parents instruits, en particulier en langues étrangères, ce dont cette expérience va rendre compte. Elle se donne comme objectif d'interroger les formes de participation ou de coopération des parents observées d'un point de vue pédagogique, dans l'acte éducatif et leurs effets en termes de progression dans les apprentissages scolaires. Elle s'efforcera de clarifier les différences significatives entre les prestations écrites et orales en FLE, d'apprenants issus de milieux « favorisés » et « défavorisés ». En allant chercher ce qui se passe dans certaines familles à travers un questionnaire que nous avons soumis aux apprenants en question.

Au début de notre recherche, quelques grandes questions ont jalonné l'étude sur le terrain : à quel point les parents sont- ils impliqués dans l'acte éducatif de leurs enfants ? Par quels moyens ? A quelle cadence ? Qu'est- ce que le vécu des apprenants permet d'identifier, de voir dans le sens de l'enseignement-apprentissage du FLE ? Au-delà de leurs caractéristiques spécifiques, quels répercussions peuvent être observées sur le parcours scolaire des apprenants dont l'implication parentale ou non, peut rendre visibles ? Autrement dit, les parents s'impliquent-ils suffisamment et efficacement, ou pas du tout dans l'acte éducatif de leurs enfants ?

Pour y répondre, une enquête a été réalisée au cours de l'année scolaire 2009-2010, au lycée Temmimi- M'Sila.

Notre travail est mené suivant une enquête réalisée oralement en parallèle à un enregistrement vidéo, auprès de 25 élèves (Voir vidéo-CD). Cette enquête est complétée par des séquences d'observation et d'évaluation de productions écrites scolaires. C'est cette phase qui constitue pour nous l'occasion de soumettre certaines de nos observations aux apprenants, et de recueillir ainsi leurs témoignages dans un entretien en face à face, ce qui permet ainsi d'installer une réflexion préparée en amont par les entretiens individuels. Cela nous a permis d'enrichir l'analyse à travers l'expression de points de vue divergents parmi les apprenants. Cette dynamique de la réflexion, pouvant conduire à faire évoluer leurs points de vue, est perceptible à la lecture de certains extraits d'entretiens enregistrés que nous allons analyser (voir annexes, CD).

Notre démarche vise à approcher la complexité des implications parentales, dans le travail scolaire des enfants. Aussi, il nous a fallu explorer, à travers une analyse minutieuse des réponses contenues dans le questionnaire que nous avons soumis aux apprenants la multiplicité des pratiques et des positionnements, ainsi que les convergences-divergences qui apparaissent entre eux et se manifestent dans chacun des cas.

Nous sommes en effet partis de cette évidence que l'école transforme les enfants en élèves et les parents en parents d'élèves, avec tout ce que ce processus implique comme pratiques et conséquences. Etre parent d'un élève scolarisé est un fait qui résulte de l'existence de l'institution scolaire, ce n'est en rien une situation naturelle. Si nous formulons notre problématique en termes de devenir scolaire, c'est bien qu'il s'agit pour nous de saisir la dynamique dans laquelle sont pris enfants et parents. C'est dans cette perspective que nous avons nous-mêmes travaillé, en tentant de saisir ce qui se joue dans le rapport des familles à l'institution scolaire. Précisons que nous approchons le devenir scolaire en nous inspirant de la théorie de Vygotski qui décrit le processus d'individualisation comme un processus avant tout social, c'est-à-dire comme différenciation permanente de l'individu et du milieu dans lequel il évolue.

Ensuite, cette entreprise de recherche s'avère d'autant plus nécessaire que, les écarts entre l'oral et l'écrit des apprenants paraissent énormes, reflétant en cela les pratiques linguistiques dans leurs milieux sociaux successifs. Ce qui implique qu'il faut passer, en termes d'éducation familiale du modèle individualiste au modèle interactionnel, qui pourraient renvoyer, d'une part au statut socio- professionnel des parents et de leur intervention dans le processus éducatif de leurs enfants qui, d'autre part, font du style d'interactions entre les membres d'une même famille, ou encore du type de cohésion langagier de la famille, un des déterminants importants de l'acquisition du FLE favorisant l'élaboration personnelle des apprenants sur le plan de la réussite ou de l'échec scolaires.

Ainsi par ce bref maillage théorique resserré autour de la dynamique complexe de l'investissement scolaire, la question du déterminisme familial sur les résultats scolaires ; échec ou réussite, se trouve posée, faisons désormais parler certains résultats issus de notre recherche sur le terrain. Dans le cadre d'une recherche comparative sur la réussite- échec scolaire dans le milieu socio- familial favorisé-défavorisé, nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle l'interaction entre les pratiques éducatives familiales et la réussite- l'échec

scolaires développe chez l'apprenant des attitudes inégalement favorables à l'investissement et à l'accomplissement des tâches scolaires. L'un des moteurs ayant permis de conduire la trame de cette étude est le constat que certains apprenants à l'égard desquels l'école peine à remplir ses missions d'intégration et d'enseignement éprouvent des difficultés à suivre le rythme scolaire de certains de leurs camarades de classe et sont souvent en déphasage par rapport à ces derniers, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre les langues étrangères.

I- Présentation du corpus écrit

(Voir annexes, copies et questionnaire)

II- Description et analyse du corpus écrit

Les textes qui constituent notre corpus écrit sont produits dans le cadre d'un exercice scolaire, portant sur la narration d'un fait historique se rapportant à la guerre d'Algérie. Les rédacteurs sont issus de classes de terminale, il s'agit d'apprenants ayant fréquenté le FLE pendant au moins neuf ans, pour la plupart d'entre-eux. Ils ont ainsi un minimum de connaissances en ce qui concerne les règles grammaticales et un vocabulaire plus ou moins adéquat, leur permettant de construire du sens.

Après analyse minutieuse des productions écrites des élèves pris comme échantillon, nous avons été appelés à les catégoriser en deux groupes : les uns écrivent plus ou moins correctement, les autres éprouvent d'énormes difficultés à construire du sens par écrit.

Ce sont les derniers qui nous posent particulièrement problème. Ce manque d'intérêt et de compétence à l'écrit serait lié, dans une certaine mesure, à la situation particulière de la rédaction en milieu scolaire. En effet, cette activité est très spécifique et a des implications très importantes pour notre analyse, car, il a souvent été constaté, en classe de langues que certains enseignants n'accordent pas d'importance au contenu du texte produit, et encore moins à l'organisation textuelle, s'intéressant plus aux erreurs de surface. Un tel geste évaluatif, démotive généralement certains apprenants, lorsqu'il s'agit d'établir une communication avec le lecteur. L'écrit se présente, dans leurs cas, - du fait qu'ils soient rarement en contact avec la langue française, en dehors de l'école (en témoignent leurs réponses au questionnaire)- souvent tel un collage de bribes de phrases et de lambeaux de textes, le plus souvent incohérents.

Grille d'évaluation du corpus écrit :

Il est évident que l'expression d'un locuteur qui veut se faire entendre et comprendre ne soit pas un simple déballage de mots ou expressions. Si nous voulons être compris, le message que nous écrivons ne doit pas aller dans tous les sens, c'est vrai encore, son contenu doit répondre à certaines exigences ; il doit être d'une part organisé d'une manière cohérente et d'autre part il doit présenter un déroulement logique. Avoir les idées bien structurées nécessite un certain ordre selon leur importance respective et indispensable pour que le cheminement de cette pensée soit efficace et échappe au non-sens. Quelques indications élémentaires peuvent s'avérer utiles dans ce cas :

- Chercher d'abord le thème général de sa réflexion,
- Préciser le but que l'on veut atteindre,

- Devant toutes les idées qui se bousculeront dans la tête du locuteur, il devient urgent de procéder à un tri : distinguer l'essentiel de l'accessoire et ne retenir que ce qui importe et intéresse le lecteur,
- Repérer les idées logiques, pertinentes, séduisantes et les mettre en avant,
- Comparer ces idées et les classer par ordre d'importance : idées principales et idées secondaires, veiller à ce qu'il y ait un lien sémantique entre elles. Pour cela un bon scripteur est celui qui sait procéder à :

a- Un bon choix du vocabulaire :

Le lexique disponible, et notamment l'ensemble des substantifs, adjectifs, verbes ou adverbes susceptibles d'être utilisés, est considérable, sans même parler du vocabulaire spécialisé. La recherche du mot juste n'est pas forcément un exercice vain, si l'on entend par là, la précision du langage, le refus des incorrections, la préoccupation d'une terminologie diversifiée et non répétitive.

b- Une construction correcte de la phrase :

Il est indispensable pour transmettre un message relativement cohérent de respecter la syntaxe, afin d'éviter toute ambiguïté ou mauvaise interprétation des propos par l'évaluateur ou l'interlocuteur. Dans cette perspective, la compréhension du message à transmettre est fonction du type de phrase, de l'ordre et de la construction des mots, ainsi que de l'expression des liaisons logiques entre concepts ou idées. Cela peut aller de la phrase simple à la phrase complexe, où une phrase simple est constituée d'une seule proposition (un groupe nominal et un prédicat), tandis qu'une phrase composée comporte plusieurs phrases simples, juxtaposées ou coordonnées.

c- L'expression des liaisons logiques entre les idées :

Le lecteur ou l'auditeur a besoin qu'on lui facilite la tâche par l'utilisation d'indicateurs (ou d'opérateurs) qui lui serviront de repères dans le déroulement du propos.

Nombreux sont les procédés du cheminement de la pensée ou du raisonnement, pour marquer les liens logiques entre les différentes idées, on pourrait recourir entre autres à l'énumération, à l'addition, aux expressions du temps, aux enchaînements explicatifs, à la comparaison, à l'opposition, ainsi qu'à l'argumentation...

d- L'exactitude des formes grammaticales :

La grammaire comporte des règles qui sont intimement liées à la morphologie des mots, ainsi qu'aux relations qu'entretiennent ceux-ci au sein de la phrase. Certaines formes peuvent être inadaptées. Elles constituent par conséquent des erreurs grammaticales qui peuvent conduire le concepteur à des contresens ou l'évaluateur à de mauvaises interprétations.

e- Le bon usage du temps et du mode des verbes :

Grâce à la bonne utilisation de leurs temps et de leurs modes, les verbes permettent de situer les faits ou les idées dans la durée. Le choix des temps est intimement lié à l'époque du déroulement de l'évènement. L'emploi des temps passés (imparfait, passé simple ou composé ainsi que le plus que parfait est requis lorsqu'il s'agit d'actions anciennes dans le temps, alors que le présent est réservé à l'explication ; c'est ce qu'on appelle le

présent de vérité générale), aussi lors des récits à caractère historique (c'est ce qui est communément connu sous le nom de présent de narration).

f- La qualité du style :

Le style souligne Antoine Albalat dans « l'art d'écrire » «est l'expression, l'art de la forme, qui rend sensibles nos idées et nos sentiments, c'est le moyen de communication entre les esprits. Ce n'est pas seulement le don d'exprimer ses pensées, c'est l'art de les tirer du néant, de les voir naître ».

Une telle maîtrise s'acquiert non seulement à l'aide d'un vocabulaire précis, adapté à la situation de communication, et qui soit diversifié et non répétitif, mais aussi grâce à la construction de phrases correctes, ni trop longues(car la production de telles phrases pourrait être préjudiciable à l'efficacité de la communication : mauvaise interprétation des propos lors de l'écoute ou de la lecture, confusions entre les idées, perte du fil conducteur de la pensée), ni trop courtes (car elles pourraient ne véhiculer aucun sens), respectant les règles de la syntaxe.

Mais le style ne se réduit pas au rejet des incorrections grammaticales ou des impropriétés de langage ; on pourrait même prétendre qu'il suppose une certaine originalité, une touche personnelle.

g- La clarté et précision des propos :

Certains éléments favorisent la lisibilité du texte produit par écrit :

- Une structure réursive : l'enchaînement logique du type sujet- verbe- complément aide à la compréhension. Cette structure syntaxique simple, reproduisant ce même ordre dans chaque phrase, offre au récepteur un cadre de référence qui le rend plus sensible au contenu.
- Des points de repère plus fréquents : le lecteur a besoin, lors du déroulement de l'écrit, de repérer la place de tel ou tel propos dans la chaîne de l'argumentation, de savoir précisément à qui ou à quoi il est fait allusion. Il est donc utile de faire appel à des opérations logiques, marquant les relations d'analogie, de disjonction ou d'opposition, de cause ou de conséquence.

h- La concision :

C'est une des qualités de l'écrit la plus difficile à atteindre, car il faut nettoyer son style le passer au crible, le clarifier. Dans cette optique, il est conseillé de recourir aux phrases courtes, puisque les phrases longues pourraient décourager le lecteur et être source d'obscurité. Aussi, d'exprimer une seule idée par phrase, voire par paragraphe ; ce principe est facteur d'efficacité et paraît particulièrement adapté aux travaux à caractère universitaire ou professionnel, enfin d'éviter les périphrases, les surcharges, les mots inutiles, afin d'être concis et précis et de gagner en netteté, en sobriété et en intensité.

i- L'originalité du mouvement :

L'originalité s'oppose au style banal, rejette les expressions toutes faites, permet de personnaliser l'exposé et, en définitive, de mieux toucher celui qui vous lit ; le talent ne consistant pas à se servir sèchement des termes mais à découvrir les nuances, les images, les sensations qui résultent de leurs combinaisons. Il est vrai que la variété des tournures et des

types de phrases évite l'emploi répétitif de la même structure du type sujet-verbe-complément qui aboutirait au final à la monotonie.

Analyse du corpus écrit :

Copie n° 01 :

Dans cet écrit, sur 148 mots, nous ne pouvons pas rencontrer deux mots qui se suivent sans faute d'orthographe grammaticale notamment, surtout lorsqu'il est question des accords des participes passés des verbes et des adjectifs. Néanmoins, ces erreurs n'affectent pas le sens global du texte. En revanche, sur le plan sémantique et organisationnel des idées, en dépit des erreurs précitées, le travail écrit paraît très cohérent. Cela vient probablement du milieu instruit de l'élève dont les membres de la famille pratiquent aisément le français dans leurs échanges quotidiens. Du coup, l'oral est vu comme élément optimisant de cette fluidité langagière à l'écrit.

Copie n° 02 :

Dans ce cas, nous avons constaté dès le début une interférence lexicale avec la langue arabe dans l'expression « le pays d'un million et demi de chahids », augmentée de fautes d'orthographe grammaticale, dans « millions » par exemple, ainsi que beaucoup d'erreurs de surface concernant les accords. Ici aussi, malgré toutes les erreurs déjà citées et les quelques erreurs de mouvement (les français dont ont n'hésité, ils ont la versé, ça fait pour cela veut), la production écrite reste globalement cohérente, car le message a été facilement saisi.

Copie n° 03 :

Dans cet écrit, il nous a été donné de constater que la toute première phrase est déstructurée ; le verbe « décider » est amputé de son auxiliaire, il est à préciser qu'il est utilisé au passé composé. Une dislocation de l'article amalgamé « aux » en « à les » constitue également une erreur grammaticale assez sévère. Aussi, nous sommes témoins d'une interférence lexicale au niveau de « la déclenchement » que l'élève a traduit littéralement de l'arabe « el in6ila9a ». En gros, l'écrit qui n'est pas assez consistant, laisse voir, avec des efforts d'anticipation de la part de l'évaluateur, un écrit plus ou moins cohérent dans son ensemble.

Copie n° 04 :

Dans cette production écrite, l'élève est entré ad-hoc dans la narration, sans introduction aucune, ce qui témoigne de l'absence du critère de l'organisation du genre textuel à écrire d'une part et de la dimension pragmatique de l'autre. Aussi la première phrase est dépourvue du thème, ce qui place le lecteur devant un flou sémantique. Dans la dernière phrase, l'élève qui n'a pas trouvé de mot équivalent à ce qu'il veut dire en français, n'a pas recouru aux stratégies d'évitement, en paraphrasant par exemple, et a noté le « raj3at » carrément en arabe. Au final, sur le plan de la réception du sens, il nous a été très difficile, par moments, de saisir du sens.

Copie n° 05 :

Dans cet écrit, nous avons constaté dès le départ que l'élève est loin d'avoir respecté la consigne de l'exercice. Par ailleurs, beaucoup d'erreurs de surfaces sont à déplorer, entre

l'absence des accords « le pluriel », certains verbes ne sont pas conjugués « il avoir échappé, il est envoyer, il a jouer... ». Il ressort de cet écrit, en grande partie mémorisé d'un texte vu en classe, qu'il présente de lacunes linguistiques, ce qui ne diminue en rien de la valeur organisationnelle du produit fini. Malgré toutes les erreurs constatées, le message reste intelligible.

Copie n° 06 :

En tentant de lire ce texte, nous avons été frappés par une confusion flagrante entre les articles définis et les déterminants « autour les événements, au lieu de autour des événements », aussi dans « lutter les colonisateurs au lieu de lutter contre le colonisateur ». Nous avons aussi remarqué qu'il y a confusion entre « être » et « avoir » dans « ils sont résister, ils sont lutter » au lieu de « ils ont résisté et ils ont lutté ». Néanmoins, malgré les nombreuses défaillances linguistiques de cet écrit qui, comme les précédents paraît parsemé d'erreurs d'orthographe, notamment grammaticale, il présente un aspect cohérent, et demeure par conséquent compréhensible.

Copie n° 07 :

Malgré l'apparence cohérente du message qui n'est pas assez consistant, seulement 82 mots, l'écrit présente quelques lacunes linguistiques, au niveau de l'article amalgamé « du » dans « de le colonisateur au lieu du colonisateur », aussi au niveau des accords « les manifestation, le peuple algérienes », ce sont peut-être des erreurs d'inattention, car nous avons vu que l'élève les a écrits correctement dans d'autres endroits dans le texte. Ceci n'entrave, en aucun cas, la communicabilité du message. Il n'en demeure pas moins que l'apprenant n'a fait que relater un évènement historique, ne répondant à aucun moment à la consigne.

Copie n° 08 :

De toute évidence l'apprenant a compris la consigne qu'il respecte parfaitement. En revanche, sur le plan linguistique, il manifeste beaucoup de carences, notamment en ce qui concerne les accords manifestes dans « les café, les aéroport, les innocent », au lieu de « les cafés, les aéroports, les innocents ». Aussi, il a recouru à l'emploi du mot « men » pour désigner Larbi Ben M'hidi, pourquoi ? On ne sait pas, il aurait pu utiliser « l'homme ». En gros le texte manque d'attrait, n'accroche pas le lecteur, car pauvre en informations. Ce déficit lexical se cache sous la répétition du mot « comment », ce qui rappelle peut être la stratégie d'évitement !

Copie n° 09 :

Dans cette production, l'apprenant semble savoir ce qu'il écrit, malgré le fait que le message est loin de répondre à la consigne. L'écrit est plutôt cohérent, tandis que, sur le plan linguistique, nous avons noté quelques insuffisances, au niveau des accords « les algérien à deux reprises, aux montagne, beaucoup d'évènement, au lieu de : les algériens, aux montagnes, beaucoup d'évènements ». Ceci nous renseigne sur le fait qu'après avoir écrit son texte, l'élève n'a pas pris la peine de le réviser, pour corriger ses erreurs afin d'en améliorer la qualité rédactionnelle.

Copie n° 10 :

L'élève entame son écrit sur « à le premier novembre, au lieu d'écrire directement le premier novembre », beaucoup d'erreurs de surface surgissent, « sont décée, Omar voller, les jeune, ses parent... ». Malgré toutes les erreurs détectées en surface, l'apprenant semble respecter la consigne, ainsi le fond du texte reste communicatif, donc plus ou moins clair, ce qui lui confère un aspect cohérent.

Copie n° 11 :

L'écrit ne répond pas à la consigne, il débute sans précision du thème, cela se poursuit jusqu'à la fin du premier paragraphe. Ce n'est que dans le 2^{ème} paragraphe que le thème apparaît « Didouche Mourad ». Quelques erreurs de langues apparaissent au niveau de « de quitté, d'échappé au lieu de : de quitter et d'échapper »... Cet écrit, globalement constitué de deux phrases complexes, est clair et cohérent, malgré l'absence du respect de la consigne.

Copie n° 12 :

Dans cet écrit très riche en informations, l'élève semble blasé, car son écrit évolue à demi-mots. Influencé par les textes vus en classe dont il reprend quelques séquences, il ne fait aucun effort pour répondre à la consigne. Aussi, son écrit n'échappe pas aux erreurs de langue, « ils avoir, ont étaient provoquée; pour ils avaient et ont été provoqués», ainsi qu'une interférence lexicale calquée de l'arabe, décelée dans « c'est une grande pays, au lieu de c'est un grand pays ». Malgré tout cela, l'écrit qui ne répond pas à la consigne et qui reprend intégralement des séquences de textes vus en classe, reste cohérent.

Copie n° 13 :

Dans l'écrit qui suit, l'apprenant a respecté la consigne et les caractéristiques du genre narratif. Du point de vue correction de la langue, quelques erreurs jaillissent dans « à les massacres » au lieu de « des massacres », puis une erreur de mouvement « il faut oublier pas » au lieu de « il ne faut pas oublier »... Malgré toutes les erreurs qui infestent l'écrit, c'est plus ou moins une réussite sur le plan organisationnel.

Copie n° 14 :

Ce texte d'apparence assez cohérent, est miné d'erreurs sur le plan linguistique, nous ne pouvons lire deux mots successifs qui soient exempts d'erreurs d'orthographe, notamment l'absence totale des signes de ponctuation, porteurs de sens, à l'exception d'un point final. C'est notre expérience de professeur de langue et un effort acharné qui nous ont permis de le réécrire et lui attribuer un sens.

Copie n° 15 :

L'apprenant scripteur a l'air d'avoir compris la consigne, il agit donc en la conséquence, il est en mesure de produire un texte qui répond au genre narratif. Néanmoins, ici aussi, comme les écrits précédents, les erreurs de langue sont omniprésentes « sa importance au lieu de son importance, aussi l'élève semble ignorer la règle de l'élision, lorsqu'il y a rencontre de deux voyelles. La phrase suivante constitue un non-sens, car très mal structurée « et pour nous reste toujours donner l'indépendance sa valeur ». En dépit de toutes ces erreurs, le texte est plus ou moins cohérent.

Copie n° 16 :

Il s'agit là d'un écrit qui présente beaucoup de carences linguistiques, notamment sur le plan des accords et de la conjugaison. Mais, il faut dire que malgré ces erreurs, la progression thématique est bien organisée, ainsi elle fait évoluer le texte suivant la démarche propre au type narratif. En somme, l'écrit répond parfaitement au critère de la cohérence.

Copie n° 17 :

Dans l'écrit suivant, la cohérence est irréprochable, c'est une production d'une grande richesse lexicale, ce qui témoigne de l'appartenance de l'apprenant à un milieu francophone. En revanche, il est à noter quelques erreurs linguistiques de surface « décidés a gagner et peu a peu, au lieu de décidés à gagner et peu à peu », qui n'effectent en aucun cas le contenu, ce sont probablement des erreurs d'inattention, que l'élève est en mesure de corriger seul, en révisant son écrit, vu la qualité organisationnelle de ce dernier. Au final, il s'agit d'un texte très bien organisé donc cohérent.

Copie n° 18 :

Ce texte est un échec total sur les deux plans linguistique et organisationnel, étant donné que l'élève a repris quelques séquences de textes vus en classe, de bribes de phrases, placées dans le désordre dans l'écrit, sans aucune logique. Conséquence, c'est un écrit totalement incohérent.

Copie n° 19 :

Ici, l'écrit ne répond pas à la consigne, que l'élève semble avoir oubliée, aussi beaucoup d'erreurs de surface surgissent « il y a des personnes qui esseyent de réclamer pour ses droits, au lieu de dire des personnes qui essayent de réclamer leurs droits ». Globalement l'écrit paraît signifiant, mais reste infesté d'erreurs linguistiques qui pourraient faire un non-sens et compliquer par conséquent la tâche du lecteur en quête de cohérence.

Copie n° 20 :

Visiblement, ce texte fait sens. Nous en percevons le message que l'apprenant désire transmettre sans effort particulier. Du point de vue cohérence, c'est une réussite, néanmoins la dernière phrase constitue une rupture, avec ce qui précède et perturbe brusquement la progression thématique et par conséquent l'organisation textuelle. Sur le plan linguistique, sont apparues quelques erreurs morphologiques telle que : « tous les chaines algérienne au lieu de toutes les chaines de TV algériennes »...

Copie n° 21 :

L'organisation d'ensemble du texte est plus ou moins réussie, même si l'écrit ne répond pas à la consigne. Depuis le début de l'écrit nous avons constaté des insuffisances au niveau de la structure des phrases, de la morphologie des mots et même au niveau du lexique, aussi la ponctuation est presque totalement absente avec un constat de quelques blancs au niveau du texte, ce qui constitue des ruptures pour l'évaluateur et complique sa tâche.

Copie n° 22 :

Ce texte est assez court, mais assez consistant en informations. Le scripteur a su être concis et précis, ce qui confère à l'écrit un aspect de clarté et d'intelligibilité du message. En revanche, il y a beaucoup d'erreurs de surface, tels que l'absence des accords et la confusion entre la conjonction « et » et l'auxiliaire être « est »...En gros c'est un texte linguistiquement très défaillant, n'empêche que l'information est bien organisée, suivant une structure thématique très claire, donc l'écrit est assez cohérent pour être compris par l'évaluateur.

Copie n° 23 :

L'écrit est assez court mais assez cohérent, il répond parfaitement à la consigne. En dépit d'une bonne progression thématique, nous en avons relevé une interférence syntaxique, calquée sur le modèle de la langue arabe dans « les algériens sortent réclamer sur son devoir, au lieu d'écrire par exemple, les algériens sortent réclamer leurs droits », il s'agit d'une traduction littérale d'une expression arabe.

Copie n° 24 :

Nous sommes ici, face à un écrit, très intéressant sur le plan informationnel, organisé suivant une structure thématique assez soignée. Cependant, même s'il répond bien à la consigne, il reste sur le plan linguistique ponctué d'erreurs dans « les mosques ont partout, il faire tous les actions, les algerienne lutte, au lieu de dire par exemple : les algériens luttent partout notamment dans les mosquées ». Il reste que toutes ces erreurs ne diminuent pas de la qualité de sa cohérence.

Copie n° 25 :

Sur le plan pragmatique, l'écrit ne répond pas à la consigne. L'apprenant raconte plutôt un cours d'histoire appris en classe, d'une manière, il faut le dire assez cohérente. Par contre sur le plan linguistique, nous avons relevé quelques insuffisances qui pourraient faire des non-sens et influencer négativement la compréhension globale. Notons par exemple, la situation d'énonciation qui n'est pas claire « l'apprenant parle des algériens de l'époque et vient dire vous comprenez ! », ce qui peut faire incohérence pour le lecteur. Aussi une flagrante erreur de mouvement dans « c'est le héro d'algerie defendu par droit en fin donne l'indupendaence », il est probable que l'élève veuille dire « ce sont les héros de l'Algérie qui ont défendu leurs droits, qui lui donnent enfin son indépendance »...

Conclusion :

Après cette analyse minutieuse des 25 productions écrites, nous pouvons conclure en référence à la grille d'évaluation pré-établie qu'il est à noter que, dans la majorité des 25 écrits des apprenants, il est parfois très difficile de saisir le thème général du texte, vu que la consigne n'a pas été respectée. Aussi, l'écrit parfois plat et monotone par moments ne laisse pas voir, les idées essentielles des idées secondaires, étant donné que les scripteurs n'ont pas su choisir le lexique qui renvoie aux événements décrits, sachant que la recherche du mot juste et adéquat n'est jamais vaine, étant donné que la précision du langage optimise le processus de compréhension.

Aussi, il est fondamental pour que l'évaluateur puisse saisir les idées qui lui sont envoyées par le scripteur, que le message soit relativement cohérent, cela est souvent tributaire de la maîtrise de la syntaxe, afin d'éviter toute mauvaise interprétation du propos. Le bon sens impose que cela ne peut aboutir que grâce aux articulatoires, qui relient les idées entre-elles dans un rapport logique bien déterminé.

Au final, c'est la qualité du style, qui réduit les incorrections grammaticales et les impropriétés du langage, à travers notamment l'usage d'une variété de tournures et de différents types de phrases qui confère par conséquent à l'écrit l'originalité voulue par le scripteur.

Deuxième chapitre

DESCRIPTION ET ANALYSE DU CORPUS ORAL

Introduction

I- Présentation et transcription graphique du corpus oral

Les fonctions de l'activité orale diffèrent selon que l'on a affaire à ce qu'on pourrait qualifier d'oral citoyen ; parole démocratique au sein d'une communauté quelconque ou à un oral au service des apprentissages ; qui est à la fois trace et moyen de la construction des apprentissages dans les divers domaines disciplinaires. C'est justement à cette dernière dimension que nous nous intéressons plus particulièrement. Comment s'effectue alors ce passage de l'oral citoyen à l'oral d'apprentissage qui conduit à son tour à un écrit plus ou moins élaboré en FLE, chez des apprenants de 3^{ème} A.S du lycée Temmimi- M'Sila ?

Notre recherche vise à décrire et analyser les échanges oraux, au travers d'un questionnaire élaboré pour ce dessein, qui s'attache à voir comment l'écrit est lié d'une façon ou d'une autre à la maîtrise de l'oral citoyen, pratiqué en particulier dans le milieu socio- familial et par conséquent à l'oral pratiqué en classe et ses répercussions sur cet écrit scolaire.

L'analyse attentive des propos des élèves est en particulier l'occasion de percevoir le travail cognitif des élèves, en ce qui concerne en premier lieu l'utilisation du FLE, dans leurs échanges oraux scolaires, ensuite leur capacité à structurer leurs idées, avec toutes leurs spécificités personnelles lors des réponses au questionnaire : hésitations, autocorrections, reformulations, pauses... qui peuvent être autant d'indices qui témoignent de leur niveau de maîtrise du FLE.

Notre démarche prend, comme déjà dit plus haut, appui sur les enregistrements-vidéo, répondant au questionnaire élaboré dans ce sens et soumis aux apprenants oralement avant qu'il ne leur soit soumis par écrit (stratégie suivie exprès pour voir comment ils s'expriment à l'oral spontanément, pour se faire une idée réelle sur leur capacité à s'exprimer oralement aisément en FLE). C'est le contenu même des entretiens individuels qui pourrait, à la fin, nous renseigner sur le vrai niveau en expression orale en FLE ainsi que sur les origines des insuffisances linguistiques de ces derniers.

Il est évident que, cette démarche ne prend en compte que les apprenants qui ont accepté de se faire filmer, durant cette interaction orale. Précisons cependant que les entretiens que nous avons filmés n'ont pas réuni pour autant que les apprenants d'une seule classe mais de toutes les classes de terminale que nous enseignons, car beaucoup ne se sont pas prêtés au jeu. En effet, une grande majorité d'apprenants de sexe féminin surtout, ont refusé de se faire filmer (puisque se faire filmer par des étrangers est mal vu dans leurs milieux socio-familiaux), aussi d'autres garçons n'ayant pas les facultés de s'exprimer oralement en FLE, l'ont refusé également.

Par ailleurs la diversité des entretiens collectés nous a permis, malgré les contraintes signalées plus haut, d'accéder à des points de vue variés. Suite à cela, la transcription graphique du corpus oral a été réalisée à partir du questionnaire adressé aux apprenants, où 25 élèves se sont prêtés au jeu et ont répondu à nos interrogations. Leurs identifiants vont se succéder, suivis de leurs réponses à l'ensemble des questions. (On ne lira ici que les réponses

aux questions. Pour voir les questions retourner aux annexes. Voir aussi les enregistrements-vidéo- sur CD).

Transcription graphique des propos des apprenants enregistrés sur vidéos :

1/ Elève n°1 :

R : à l'âge de cinq ans

R : j'ai commencé à... (L'élève marque une légère halte comme pour chercher le mot qui convient) maîtriser la langue française à l'âge de sept ans - huit ans, à la maison avec ma famille

R : ma mère, commençons par la mère, elle est... ne fait rien, elle reste à la maison, quant à mon père, il est chef de département à l'université de M'Sila. Euhh

R : c'est toujours bien d'apprendre plusieurs langues, (Elle rit, à l'aise), pour faire bien, pour se cultiver

R : je préfère lire, pour enrichir mon vocabulaire, savoir des mots nouveaux, apprendre sur d'autres pays, se cultiver même.

R : des livres, sur internet, on ne lit pas...sur internet de nos jours

R : pas souvent,

R : généralement, je préfère, comment dire, je préfère voir comment je me débrouille, histoire de connaître mon niveau.

R : en français, mon père est francisant, ma grand-mère est francisante, ma mère aussi parle bien français, tout mon entourage parle bien français.

R : l'arabe, des fois on parle aussi en français, beaucoup plus en anglais (Elle rit)

R : jamais, j'écris tout en français, je n'ai jamais eu recours à une autre langue

R : oui, (Hhhh) pourquoi ? C'est toujours bien de connaître les règles de l'art, tout doit être fait selon les règles de l'art, selon moi.

2/ Elève n°2:

R : à l'âge de cinq ans

R : depuis que j'étais euh, je ne me souviens plus, depuis que j'ai commencé à parler, dans la maison avec ma famille

R : ma mère est professeur, mon père est médecin, de musique

R : généralement en arabe, oui, quelques mots en français parce que ...il y a des mots que c'est facile de parler en français qu'en arabe

R : parce que c'est ... J'aime le français, j'aime le français

R : non, parce que je donne pas trop d'importance...je les connais pas bien ; les règles

R : j'aime pas beaucoup la leçon de français, car j'aime apprendre le français en conversation, pas dans une leçon

3/ Elève n°3 :

R : cinq ans

R : cinq six ans, avec mes parents

R : mon père est cadre et ma mère est professeur à l'université... euh chimie industrielle

R : pour communiquer avec le reste de la famille

R : parler, ça me permet de mieux m'exprimer
R : la lecture ou les médias, ça dépend
R : pas très souvent
R : français, c'est pour apprendre la langue
R : arabe dialectal
R : arabe
R : le plus souvent c'est français... C'est en français
R : parce que c'est les seuls magazines qui constituent mes centres d'intérêts
R : non, j'arrive à m'exprimer en français bien
R : j'arrive à exprimer mes idées mieux en français qu'en arabe
R : oui, mais j'y arrive pas
R : c'est une langue qu'il faut respecter
R : oui, j'arrive à penser mieux en français qu'en arabe
R : assez bien
R : non, ça me convient
R : je trouve que la manière de présenter les leçons est très bien choisie

4/ Elève n°4 :

R : j'ai été scolarisée à l'âge de cinq ans
R : j'ai commencé à parler en français à l'âge de huit ans avec ma mère, mon père est avocat et ma mère elle ne travaille pas, qu'est-ce-qui y a ??
R : les livres
R : les deux
R : en arabe parce que c'est ma langue, et parce qu'il beaucoup d'écrivain que j'aime les lire
R : en arabe
R : non, en français, et ça dépend des gens, si j'écris à ma mère ou ...
R : si je connais mes fautes, bien sûr je vais corriger,
R : pour moi je préfère dire, dans la grammaire et l'orthographe, j'aimerais bien les faire à l'école, bien apprendre

5/ Elève n°5 :

R : à l'âge de cinq ans
R : à l'âge de huit ans avec mes cousins
R : parce qu'elle m'aidait beaucoup dans mes études à l'université et pour mieux communiquer, pour communiquer avec les... par exemple, les touristiques
R : lire,
R : pour bien culturer, pour connaître des nouveaux mots
R : en arabe,
R : parce que mes par exemple mes frères ne comprennent pas le français bien, je préfère parler en arabe
R : Maman est une enseignante et mon père est employant
R : chef service des transmissions, enseignante en sciences naturelles

R : non,

R : pour connaître les fautes surtout, quand tu fais tout seul tu ...

R : oui,

R : oui

R : ça dépend, en français et en arabe

R : parce qu'elle, c'est une langue...

R : bien sûr, quand tu respectais la grammaire, tu respectes la langue

R : euuuh, (hésitation, sans mots)

6/ Elève n°6 :

R : à l'âge de sept ans, six ans

R : à sept ans, à la maison, avec ma famille

R : mon père est commerçant et ma mère est femme de foyer

R : lire et écrire

R : pour corriger mes fautes avec le temps

R : en arabe, (un bruit venant de l'extérieur empêche l'enregistrement) pour apprendre de nouvelles informations

R : des fois en arabe et des fois en français

R : pour informer

R : oui,

R : parce que importantes

R : nécessaire

7/ Elève n°7 :

R : six ans

R : douze ans, à l'école, avec mon professeur et...

R : fonctionnaire et pas fonctionnaire, la maman reste à la maison (avec l'aide de l'enseignante l'élève a repris cette dernière partie de réponse)

R : pour euh, parce que euh nous, il est nécessaire dans mes études, surtout les études universitaires et à l'avenir euh...

R : lire

R : pour connaître de nouveaux mots

R : non, je préfère euh (aidée de l'enseignante), travailler seule

R : arabe, c'est nos langues

R : arabe, c'est la même réponse

R : bien sûr

R : pour donner un bon sens

R : importante

8/ Elève n°8 :

R : six ans

R : ?????

R : commerçant, (la maman ?), non, femme au foyer

R : pour parler avec les personnes qui vivent à l'étranger et pour mes études à l'université

R : lire

R : parce qu'il est facile

R : parler, par la lecture

R : non,

R : parce que euh, je fais toute seul

R : arabe, parce que c'est ma langue maternelle

R : des fois en arabe, des fois en français

R : quand je trouve des amis parlent en français, je parle en français

R : oui, en arabe et des fois en français, mais c'est rarement

R : arabe et français

R : ça dépend quand j'écris euh, avec une, quand je l'envoie avec une personne qui parle en français j'écris en français et l'arabe en arabe et anglais en anglais

R : je les dis directement en français

R : en ben oui, je respecte les

R : et parce que quand on respecte le grammaire on respecte la langue

R : bien sûr, pour la prochaine fois on ne fait pas cette faute.

9/ Elève n°9 :

R : j'ai été scolarisée à l'âge de sept ans

R : à l'âge de neuf ans avec mon père, et des amis

R : mon père est inspecteur de mathématiques ; ma mère ne travaille pas

R : lire, c'est plus facile

R : par lire ou écouter les chansons en français, j'essaie de comprendre les mots

R : arabe, je ne sais pas

R : arabe aussi, mes camarades parlent en arabe

R : euuuh, pour moi je ne lis pas les livres mais si je lis un livre je le fais en arabe

R : le journal en arabe

R : oui bien sûr, mais pour moi je ne les respecte pas tout le temps

R : je ne les connais pas encore... toutes

R : je n'ai pas compris

R : apprendre euh les ... (après explication de la question par l'enseignante), c'est suffisant pour apprendre le français.

10/ Elève n°10 :

R : à l'âge de cinq ans

R : à l'âge de neuf ans avec mes camarades dans l'école

R : mon père est menuisier, ma mère reste à la maison

R : arabe

R : parce qu'on a pas de culture française

R : en arabe

R : ça dépend du sujet madame, si le sujet m'importe et c'est écrit en français, je le lis en français

R : (avec un geste l'élève demande à reformuler la question), non

R : c'est sûr

R : pour parler la langue française, il faut respecter les (un geste avec la main)...

R : ((eumm, je ne sais pas)))

11/ Elève n°11 :

R : alors j'ai été scolarisé à l'âge de six ans

R : depuis l'âge de quatre ans, depuis que j'ai commencé à parler, avec ma mère

R : ma mère, c'est une secrétaire et mon père est un comptable

R : c'est parce que ma mère a vécu en France, elle part en France, j'aime bien visiter eh, j'aimerais bien visiter la tour Eiffel ((il sourit))

R : écrire, ...

R : lire, je ne lis pas ni en arabe ni en français, euh parler, je trouve des difficultés en français

R : non jamais

R : en arabe, c'est notre pa..., notre langue maternelle

R : en arabe et on a tendance à donner des mots en français

R : bien sûr

R : parce qu'une langue qu'on doit respecter depuis longtemps

R : j'aimerais bien qu'on a des cours pour améliorer notre niveau phonétique

12/ Elève n°12 :

R : j'ai été scolarisée à l'âge de six ans

R : j'ai commencé à parler la langue française avec mes parents,

R : parce que mon père parle presque les conversations par la langue française

Quoi encore ??

R : je pense qu'il faut prendre la langue française, parce que pour être respecté par les gens

R : j'aime beaucoup écouter les chansons, je lis les paroles de ces chansons, j'aime pas lire les livres ou bien les journaux, donc je lis les chansons

R : oui, je les connais bien ((elle rit))

R : ... bien je pense, je sais pas

13/ Elève n°13 :

R : à l'âge de six ans

R : j'ai commencé à parler en français quand j'ai commencé à apprendre la langue française

R : à neuf ans, j'ai commencé à parler avec mes camarades, un peu avec ma famille

R : écrire,

R : je sais bien écrire

R : mon père est employant, ma mère ne travaille pas

R : jamais,

R : en arabe

R : c'est sûr, c'est une langue de civilisation, il faut respecter les règles de la langue française

R : ...

14/ Elève n°14 :

R : à six ans

R : au C.E.M avec mes professeurs

R : ma mère est travailleuse pas, mon père est travailleur à Naftal

R : lire, c'est mieux, c'est plus facile

R : avec le dictionnaire

R : non, ils sont illétrés

R : en arabe, c'est le sujet

R : si je trouve la radio qui parle en français je l'écoute

R : non je vais traduire ensuite je les écris en français

R : oui, pour avoir une bonne expression

R : c'est bien

15/ Elève n°15 :

R : six ans

R : à neuf ans avec mes parents

R : ma mère c'est une professeur de sciences et mon père est un inspecteur au port d'Alger

R : euh, éduquer

R : lire

R : Je ne sais pas

R : les livres

R : l'arabe, la langue maternelle

R : en anglais, français, arabe

R : en arabe ? Oui bien sûr

R : bien sûr l'arabe

R : je n'ai jamais écouté la radio

R : non, en français

R : en ville

R : j'essaie, c'est nécessaire pour rédiger une lettre correcte

16/ Elève n°16 :

R : à l'âge de quatre ans

R : six ans avec mes parents

R : mon père est directeur des études au paramédical, ma mère est étudiante, euh professeur d'arabe

R : pour communiquer avec les gens

R : écrire, puisque j'aime pas parler beaucoup

R : le dictionnaire

R : oui, mon père
R : arabe, c'est notre langue
R : en arabe et en français
R : c'est une attitude
R : non, en français
R : oui, c'est une langue et on la respecte
R : comme on l'habitude, (satisfaite ??) oui.

17/ Elève n°17 :

R: six ans
R: à huit ans, avec ma nièce
R : arabe avec le français, parce que j'aimerais bien la langue française
R : en langue française, parce que je ne sais pas
R : en arabe, je ne sais pas
R : non, je commence toujours à écrire en français
R : parce que, c'est on, on, parce que je peux pas qu'on on dire arabe ou français, l'idée je peux pas
R : non, en ville
R : moi, oui
R : oui, c'est normal
R : parce c'est pour respecter la langue en même temps, c'est quand on respecte les règles tu respectes la langue
R : non, si si
R : non, (je ne peux pas mettre des mots sur tout ce que pense)
R : ... ???

18/ Elève n°18 :

R : à l'âge de cinq ans
R : (reflexion), à l'âge de huit ans, avec madame Kadari
R : ma mère est professeur et mon père est commerçant
R : licenciée en arabe
R : c'est bon lorsque tu peux apprendre une autre langue
R : tout
R : c'est bon
R : lire et écrire
R : oui, (je recours aux parents pour faire mes exercices)
R : darja
R : arabe et français cassé
R : ça dépend, l'histoire par, sur quoi est écrit...
R : oui, je prends des mots en arabe
R : oui, pour être correct et cohérent

19/ Elève n°19 :

R : à l'âge de huit ans

R : euuh, à onze ans
R : avec ma cousine
R : non, (sans profession)
R : pour parler avec les français
R : par l'écriture (apprendre la lecture et l'écriture ???)
R : non
R : arabe
R : arabe, c'est ma langue
R : arabe
R : anglais
R : arabe
R : en arabe avec caractères français
R : le portable...

20/ Elève n°20 :

R : à l'âge de sept ans
R : au primaire avec madame betka ghania
R : non, (ils sont sans profession), oui
R : arabe
R : mon langue, mon mère et mon père parlent arabe
R : non
R : oui, arabe, j'aime l'arabe, mais quelques je lisais en français
R : non, parce que je ne connais pas toutes les règles
R : non (non il ne faut pas respecter les règles de la langue)
R : je le connais pas les règles
R : oui, parce que quand tu, je respecte les règles je parle bien

21/ Elève n°21:

R: euh, six ans
R: rjem, madame Kadari
R: ???
R: écrire
R: ???
R: sa 3at (de temps en temps)
R: ????
R: arabe
R: oui, arabe français
R : français
R : (un geste et un sourire qui disent non je ne respecte pas les règles de la langue française)

22/ Elève n°22:

R: six
R: ???

R: ??? Oui, au foyer

R: oui, en français

R: arabe

R:???

R: non

R: ???

23/ Elève n°23 :

R : sept ans

R : à la maison avec ma mère

R : fonctionnaire et ma mère est enseignante de français

R : un peu

R : la langue arabe

R : ???

R : anglais et français

R : ???

R : un peu

24/ Elève n°24 :

R : à l'âge de six ans

R : à l'âge de huit ans, à l'école

R : ma mère est professeur d'arabe et mon père est professeur de mathématiques

R : non

R : en arabe,

R : madame parce que la langue que j'avais connu mieux que le français

R : quand je parle, parce que nous avons prendre l'habitude de parler en français lorsque nous avons des amis

R : non,

R : madame, parce il y a des règles je ne peux pas, faire l'idée mieux. (???)

25/ Elève n°25 :

R: 10 ans

R : 10ans aussi

R : à l'école avec mes professeurs

R : mon père est maçon, ma mère ne travaille pas

R : arabe

R :ma famille parle l'arabe, je

R : en arabe et en français

R : j'aime

R : non,

R : je ne connais pas toutes les règles

R : je connias (avec un geste, quelques unes)

R : oui (il faut respecter les règles)

R : parce que euh, les notes

II- Description et analyse du corpus oral

Les apprenants qui ont répondu à notre enquête se répartissent en deux catégories selon leur maîtrise du français langue étrangère aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et du milieu socio-familial auquel ils appartiennent.

Notre intention était d'interroger les apprenants sur l'implication de leurs parents dans le processus enseignement- apprentissage du FLE. Pour contourner cette difficulté nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire constitué de plusieurs questions simples qui permettent à ces apprenants de répondre avec précision et concision. Les questions leur ont été posées oralement spontanément, intentionnellement, dans le but de pointer du doigt leur vrai niveau et leur degré de maîtrise orale du FLE, aussi bien en compréhension qu'en production.

Dans ce dessein, un important corpus d'interviews orales enregistrées sur vidéos, avec les élèves de 3^{ème} A.S du lycée Temmimi- M'Sila, a été recueilli dans le cadre de notre recherche. Il s'agit de parlars recueillis spontanément sans que les apprenants ne soient avertis du contenu du questionnaire élaboré pour l'occasion (ce n'est qu'après les enregistrements vidéos que nous leur avons soumis le questionnaire version papier, auquel ils ont répondu par écrit, dans un souci méthodique de facilitation de l'analyse ultérieure). Nous disposons ainsi d'une masse importante de propos d'apprenants, ce qui devrait nous permettre d'analyser et d'explorer le domaine de l'oral, dans ce cas-là, et pouvoir par la suite répondre aux interrogations citées au départ.

Ce sont particulièrement les questions 3, 4, 8 et 9 (voir annexes) qui constituent le fil conducteur pour l'élucidation de la problématique. Ces questions ont pu donner lieu à des réponses divergentes quant au rôle parental affecté à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en général et au français en particulier, et par conséquent à « l'aide » que ces parents prodiguent à leurs enfants.

L'objectif recherché ici, est que les apprenants trouvent les repères nécessaires pour perfectionner leur langue française tant à l'oral qu'à l'écrit, pour qu'au bout du compte, ils atteignent une maîtrise de la langue qui passe nécessairement par la familiarité de chaque apprenant avec la pratique de la langue. D'un côté, la clarté de l'expression, la précision du vocabulaire, la correction des phrases, le choix des registres, sont autant d'éléments recherchés à l'écrit. De l'autre diction, le ton de la voix et la maîtrise de soi, sont autant d'éléments qui confèrent à l'apprenant une certaine aisance dans la manipulation de la langue. Acquis, ces éléments font que la langue n'est plus une barrière mais un moyen plutôt efficace de s'exprimer et de communiquer.

Quand il s'agit de la communication orale, il va de soi que l'on se réfère à une situation de communication précise qui suppose un moment défini, un lieu et des interlocuteurs. Il convient donc de rappeler quels en sont les mécanismes : à l'oral, émetteur et récepteur du message sont en présence, ils connaissent donc la situation de communication. La communication est assurée en règle générale, par le langage verbal, mais peuvent s'ajouter à cela des signes propres à cet échange oral : expression du visage, gestes et mimiques, intonation de la voix. Cependant, toute communication requiert l'utilisation

d'un code commun aux utilisateurs, sans quoi elle ne peut s'établir sans difficultés, surtout lorsque le milieu familial s'en trouve fort dépourvu. L'emploi d'une même langue, d'un même registre (courant, soutenu ou parfois familier) ou d'un registre spécifique (langage technique, scientifique ou littéraire...) est donc essentiel pour l'intercompréhension.

Ceci fait que l'oral et l'écrit ne sont pas toujours des catégories distinctes. Nous allons donc nous préoccuper de l'expression à l'oral et son rapport à l'écrit, car l'expérience montre qu'une bonne maîtrise de l'écrit passe bien souvent par l'oral et vice versa. Nous sommes appelés à procéder à la fois à :

- Une évaluation quantitative : où il est question d'évaluer la prise de parole des apprenants, cette action consiste, dans un premier temps, à repérer l'importance du nombre de phrases prononcées par l'apprenant, en réponse aux questions qui lui sont posées, ainsi que la longueur des énoncés de chaque apprenant (silence, composé d'un seul mot, de plusieurs mots non articulés, articulé en plusieurs propositions...)
- Une évaluation qualitative des propos des apprenants: il n'est pas suffisant de prendre en considération l'évaluation quantitative, car celle-ci ne permet de rendre compte ni de la pertinence ni de la richesse des idées, ni de la cohérence des propos.

Dans son « Art poétique », Boileau dit :

Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement

Et les mots pour le dire arrivent aisément

Ces deux vers du XVII^e siècle, repris d'Aristote, pourraient être la devise de chacun au moment de prendre la parole en public, car quand il faut dire les réalités du monde, il faut trouver ses mots, ses phrases pour structurer ses idées, ceci n'est cependant pas aisé pour tout le monde. Néanmoins, ce serait une erreur de croire que les facteurs conditionnant l'efficacité de la communication diffèrent radicalement en fonction de la modalité prise en compte. L'oral et l'écrit sont pour partie identiques, même s'il existe des éléments spécifiques à chaque modalité. Quelle que soit donc la forme de transmission du message, chacun doit avoir à l'esprit les préoccupations suivantes :

- Trouver les termes adéquats
- Construire correctement ses phrases
- Veiller à l'exactitude des formes grammaticales
- Avoir un style agréable

C'est à partir de là que nous allons entamer une analyse des deux corpus oral et écrit. Cette démarche se basera essentiellement sur les critères suivants :

Les critères d'analyse du corpus oral :

La parole est un flux acoustique qui n'est pas découpé, quand on comprend un énoncé, cela signifie que l'on est capable d'extraire, d'isoler et de combiner les unités linguistiques (mots, syllabes, phonèmes). Ce découpage se fait sans douleur et de façon naturelle dans la langue maternelle. Mais, ce n'est pas le cas quand il s'agit d'une langue étrangère. Cela a trait généralement à l'écoute dans une langue étrangère, en effet, dans le cas d'une langue nouvelle, l'apprenant, observateur néophyte, entend et reconnaît des

voyelles, des consonnes et des syllabes : il perçoit des unités phonétiques mais il ne les associe pas à du sens ; il ne comprend pas et par voie de conséquence, il ne peut pas produire lui-même ces nouveaux paysages sonores, en tout cas, en produire qui soient acceptés puisque intelligibles, c'est-à-dire reconnaissables par la communauté linguistique dont il ne fait pas encore partie. Étant donné que nous reconnaissons que l'expression orale est un tout complexe, ses composantes pourraient se décliner comme suit :

- Au niveau de la phrase :

Dans l'idéal, en effet, l'expression doit être claire et aisée, c'est-à-dire que les phrases doivent venir spontanément, sans hésitation, en évitant les tics de parole (heu, bon, alors, voilà...), ou les silences trop prolongés. Achever les phrases est nécessaire, car cela montre que l'on maîtrise le sujet de conversation ou de discussion, une phrase inachevée peut désavantager le locuteur et laisser place à des interprétations négatives, ce qui est souvent défavorable aux propos de l'émetteur.

- Le choix des mots :

Lors d'une discussion d'un sujet précis, le vocabulaire doit être précis : pour exprimer son point de vue, expliquer une notion, décrire une réalité...un lexique approprié s'impose, de même que pour rendre compte d'un aspect spécifique ou technique.

Le locuteur évitera l'utilisation d'un vocabulaire familier, d'un jargon quelconque, ainsi que l'utilisation abusive de sigles particuliers qui sont souvent obscurs pour les non-initiés, ce qui le conduit nécessairement à adapter son discours au public concerné.

- Le ton :

Il doit être expressif, ici le locuteur doit éviter une diction monocorde qui pourrait avoir un effet d'ennui sur ses interlocuteurs ou son auditoire. Pour cela, on peut varier l'intonation, prendre son public à témoin, employer des questions rhétoriques pour rendre son propos vivant, il faut également parler suffisamment fort pour être entendu, lever la tête pour que la voix porte le plus loin possible, tout en évitant de mettre la main devant la bouche – cela arrive souvent- car le son est alors étouffé, on pensera enfin à bien articuler ses mots et à prendre un accent neutre qui ne connote pas les propos.

- Le choix du vocabulaire :

Pour une bonne maîtrise d'une prestation orale, il est important de travailler la langue et d'enrichir son vocabulaire. Cet aspect est d'ailleurs très important aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, nécessitant précision et concision. Ces aspects sont à soigner tout particulièrement, étant donnée la diversité des contextes qui imposent la variété et la richesse du vocabulaire relatif à chaque situation de communication. En effet, il est important de disposer d'un lexique varié et adapté afin de s'exprimer avec justesse. Voici, à ce propos ce que disait Jules Renard : « les mots ne doivent être que le vêtement ; sur mesure de la pensée ». Au final, dans toute situation de communication il convient d'adapter son discours en fonction des questions fondamentales suivantes : à qui s'adresse-t-on ? Dans quel but ? Le vocabulaire devra donc être choisi avec minutie, en fonction du destinataire.

- Adaptation du lexique au destinataire :

Toute situation de communication suppose la prise en compte du destinataire de l'acte de communication. Les mots seront donc choisis en fonction de leurs sens – la précision du vocabulaire est essentielle-, mais aussi des effets recherchés : veut-on convaincre, persuader, émouvoir son auditeur, souhaite-t-on expliquer, démontrer, confronter des points de vue ? Il est important de prendre en compte ces aspects de la prise de parole, où il faudra également veiller à employer le registre de langue approprié. Enrichir le vocabulaire et veiller à sa précision est donc nécessaire à une expression qui se veut claire et rigoureuse, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette précision sera d'autant plus aisée que le lexique sera riche, il convient donc de se pencher, pour l'atteindre, sur certains procédés enrichissants du langage tels que la synonymie, la polysémie, l'antonymie, la paronymie et l'homonymie, qui élargissent les champs lexicaux de l'expression. Ils appartiennent ainsi à des classes grammaticales variées et produisent un réseau à l'intérieur d'un texte. L'utilisation des champs lexicaux revêt un intérêt particulier du point de vue stylistique et peut produire des effets variés.

Enfin, la communication orale suppose de prendre en compte des interlocuteurs et un message à transmettre (qu'il soit simple ou complexe), dans une situation donnée, commune aux différents partenaires. La correction du langage, le vocabulaire approprié, le ton de la voix, l'articulation de la parole sont des garants d'une transmission correcte et compréhensible du message.

En somme, bien s'exprimer oralement, c'est savoir rester simple dans ses propos, sans tomber dans le simplisme. Un vocabulaire attrayant demande de la part du locuteur, de la clarté dans les propos, un choix minutieux ainsi qu'un maniement souple et vif des mots. C'est ce qu'on appelle la fluidité verbale, c'est ainsi que les mots deviennent mobilisables et couleront d'un débit régulier, à force de s'entraîner à parler, étant donné que les mots dits en permanence resteront à jamais au service de l'utilisateur, et plus ils sont familiers, plus ils seront disponibles, de là, ils s'acquièrent aisément et la pensée paraît plus structurée. Il faut signaler que les deux critères qui vont suivre, en l'occurrence la structure de la pensée et par conséquent l'ordre dans les idées restent valables aussi bien pour l'oral que pour l'écrit.

- Structure de la pensée :

S'exprimer pour se faire comprendre est l'objectif de tous les locuteurs. Transmettre des informations, communiquer des sentiments ou des impressions exige donc d'apporter ses idées sous une forme plus cohérente, de les organiser, les structurer. En effet, tout message transmis est véhiculé par une intension, il doit suivre une certaine démarche logique pour qu'il soit reçu d'une manière intelligible, correcte et sans nuisance.

Puisqu'il ne suffit pas de bien « dire » seulement le monde, il est indispensable de s'assurer qu'on a été non seulement entendu mais surtout compris. Notre message doit répondre donc aux questions suivantes : qu'est-ce que je veux dire vraiment à mes interlocuteurs ? Dans quel objectif ? Qu'est-ce qui est essentiel dans mes propos ? Comment le dire ? Et surtout, qu'est-ce que mes interlocuteurs attendent de moi ? Pour ce faire, il faut avoir de l'ordre dans les idées.

- De l'ordre dans les idées :

Chaque individu possède une pensée personnelle, acquise par sa propre expérience, celles des autres, ses lectures, ses échanges, son activité professionnelle, en somme de sa vie. Tous ces éléments étant en perpétuel changement peuvent s'enrichir en fonction de son observation du monde, de sa recherche, d'informations, de documentation, d'écoute d'autrui.... Acquise, cette pensée s'exprimera spontanément, selon le contexte.

L'essentiel lors d'un échange verbal est que tout s'ordonne en précisant l'objectif à atteindre, en faisant le tri des idées, puis en les classant par ordre d'importance, pour enfin les développer en s'assurant qu'elles couvrent l'ensemble de la question traitée.

Analyse du corpus oral :

Ce sont particulièrement les questions 3, 4, 8 et 9 qui ont conduit la trame de cette analyse.

- 1- Quelle est la profession de vos parents ?
- 2- Précisez la profession et les diplômes de vos parents
- 3- Par quels moyens pouvez-vous acquérir ces savoir- faire (lire, parler, écrire)?
- 4- Recourez- vous aux parents pour faire vos exercices ?

En regardant de près les réponses proposées par les apprenants, nous nous sommes rendus compte que ce sont seulement 21 élèves sur 25 qui ont répondu au questionnaire. Sur les 21 réponses, ce sont seulement 4 élèves qui ont affirmé recourir à leurs parents pour les aider à faire leurs exercices (ce sont les numéros 4, 18, 20, 23), les autres ont répondu « non », « jamais », « des fois », « pas tellement », « je les fais seul(e) », « quand j'étais élève au primaire ».

Aussi, si nous retournons à l'analyse des productions écrites, nous nous apercevons que ce sont les copies des élèves n°1,2,3,7,8,9,10,12,13,14,16,17,20 qui répondent plus ou moins bien aux exigences du texte narratif, ce qui nous place devant l'interrogation suivante : comment se fait- il que les élèves qui ne recourent pas aux parents pour faire leurs exercices scolaires parviennent-ils à écrire plus ou moins correctement en FLE ?

En effet la majorité des apprenants ont admis explicitement que « les parents ne sont pas d'un grand secours à leurs enfants lorsqu'il s'agit de les aider à faire leurs devoirs à domicile. Pour les uns, les parents ne sont pas en mesure de les aider car, eux-mêmes n'ont pas cette faculté donc cette compétence en langues étrangères, en particulier le français. Pour les autres, même si les parents possèdent les moyens linguistiques en FLE. Ils sont trop pris et n'ont donc pas le temps de les aider,

De nombreuses études empiriques traitent de ces rapports entre classe sociale, pratique linguistique et réussite scolaire, d'où la contribution de la théorie particulièrement importante à laquelle la plupart des travaux actuels sur les disparités sociolinguistiques font référence ; celle de Basil Bernstein, dont l'aspect théorique le plus discuté est celui « des deux codes linguistiques » qui fait référence à deux modalités d'utilisation du langage qui supposent deux orientations cognitives, ou deux façons de voir et d'expliquer le monde à l'aide des mots : le « code restreint » désigné primitivement comme « langage commun » et le « code élaboré » ou encore le « langage formel »

Nous sommes partis de cet aspect théorique dans notre analyse d'échantillons de discours oraux des apprenants, construits à partir du questionnaire élaboré à cet effet. Cette analyse met en évidence d'après la théorie de Bernstein que les élèves issus de classes moyennes ou favorisées, dont les parents sont cadres ou instruits (voir les propos des élèves n°1,2,3,7,8,9,10,12,13,14,16,17,20, voir CD) usent de choix lexicaux différenciés, montrent leur capacité d'utiliser de manière souple différentes catégories grammaticales, ils utilisent des haltes leur permettant de mettre en œuvre un rapport au langage plus réfléchi, usant de tournures sémantiques, syntaxiques et rhétoriques plus riches et plus spontanées, contrairement à ceux issus de milieux défavorisés. Ce qui favorise, dans ce sens davantage les liens logiques, la hiérarchisation des concepts, l'appréhension ou la production « aisée » des structures complexes, tandis que le code restreint semble davantage convenir à l'identification des apprenants de certains milieux défavorisés.

D'une manière générale, les intentions du locuteur paraissent donner lieu à une manifestation linguistique plus pertinente chez les uns que chez les autres, où les silences et les gestes remplacent le plus souvent la parole. Ce qui pourrait avoir des implications intéressantes sur le plan cognitif aussi bien que sur les plans affectif et social.

Avec les élèves des milieux défavorisés, l'expérience a montré qu'un énoncé dont la structuration syntaxique, la composition lexicale ou la signification (ou parfois les trois à la fois) sont inattendus, est rarement compris à la première écoute (c'est le cas dans les propos des apprenants n°: 4,5,6,11,15,18,19,21,22,23,24,25, voir CD), ici nous demandons à nos interlocuteurs une répétition partielle ou complète des propos prononcés par ces derniers. Dans ce cas, l'anticipation est mal aisée ; nous essayons de comprendre difficilement ce que les apprenants tentent de dire, en mobilisant toutes les informations dont nous disposons sur le sujet et qui impliquent un certain vocabulaire, ainsi qu'un certain style et certains registres de la langue. Il se trouve que ces élèves parlent en utilisant certaines formules linguistiques qui leur sont personnelles, dont la compréhension devient alors difficile. Pour dépasser les malentendus qui peuvent survenir lors des conversations, nous avons dû produire tout un travail de recherche de formules verbales, ce qui suppose de part et d'autre des interlocuteurs, des ajustements successifs qui nous permettent de communiquer dans des langages sémantiquement proches, mais nous avons constaté que parfois cela reste presque impossible vu que les élèves des milieux défavorisés s'expriment à l'aide de bribes de mots en FLE, pour parvenir ainsi à une certaine inter-compréhension. Nous pourrions conclure ainsi que l'anticipation joue un rôle fondamental dans la réception du parler de l'autre. En effet, pour être en mesure d'anticiper, en entendant l'énoncé d'autrui, il est impératif que chacun de nous dispose, à peu près des mêmes repères lexicaux, sémantiques, syntaxiques, dans l'objectif de percevoir, des éléments informatifs, sans quoi, ils ne peuvent être compris ni par l'un ni par l'autre lors de cet échange verbal.

Pouvoir anticiper reste donc indispensable pour comprendre le parler de l'autre, cette capacité est non seulement intimement liée à l'expérience de tout un chacun aussi bien sur le plan culturel que social, mais elle dépend également du fonctionnement de son langage qui lui assure une verbalisation de sa pensée et la perception de la pensée de son interlocuteur. Ce qui nous conduit à l'instar de Lentin, à penser que comprendre ce que dit l'autre suppose une activité productive et non réceptive passive. Néanmoins cette action d'anticipation demeure sans effet et vaine si l'énonciation verbale perçue se réalise dans une langue ou dans un système syntaxique qui ne sont pas les mêmes que ceux de l'auditeur, ou si le contenu sémantique du propos reçu n'entre pas dans le champ de compétence, de connaissances ou dans les habitudes de raisonnement des deux interlocuteurs. Il ne subsiste alors qu'une succession sonore ne pouvant pas être intégrée dans le fonctionnement cognitif de celui qui écoute.

Par ailleurs les exemples que nous avons analysés révèlent la difficulté d'expression, lorsqu'il s'agit de répondre aux questions posées par l'enseignante. L'enchaînement, les relations logiques articulant les éléments du propos, supposent de la part des élèves déjà, la compréhension des questions posées ad-hoc et la capacité d'utiliser la langue française pour y répondre. En outre, ils doivent maîtriser les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires à la verbalisation de leurs vécus hors de la situation de classe.

Cependant, lors de l'échange verbal avec les apprenants sous forme de questions-réponses, ce dernier révèle la difficulté de compréhension de certains messages de notre part, nous avons essayé alors d'apporter de nouveaux éléments d'information, qui passent nécessairement par la langue française - étant donné le cadre pédagogique- la classe. Nous avons constaté que pour certains élèves cette langue constitue le plus souvent un obstacle difficile à surmonter.

Conclusion

Au final, nous pouvons dire que les propos oraux enregistrés des apprenants ont été réécoutés puis transcrits. À la lecture de ces transcriptions, nous avons été amenés à croire qu'il est certain que les apprenants essaient de transmettre un message qui soit intelligible. Or, étant donné la situation pédagogique, il convient de ne pas voir un seul phénomène là où il y en a deux : l'oral et l'écrit. En effet, suite à l'observation minutieuse et à l'évaluation des copies des élèves, nous pouvons conclure que leurs écrits concordent, à quelques exceptions près avec ce que nous avons constaté lors de l'échange verbal. En effet, de tous les élèves qui présentent un profil d'écrit plus ou moins réussi, seul le n°20 (dont les parents sont directeur des études à l'école paramédicale et enseignante) recourt aux parents pour faire ses exercices, les trois autres (le n°4 dont les parents sont commerçant et femme au foyer, le n° 18 dont les parents sont fonctionnaire pour le père et la maman ayant un niveau de 3^{ème} A.S, et le n° 23 dont la maman est professeur d'enseignement moyen) disent ne jamais recourir à leurs parents pour les aider dans leurs exercices scolaires. Ce qui ouvre de nouvelles pistes de recherche, comme par exemple la question posée plus haut des apprenants qui réussissent à écrire en FLE sans recourir à l'aide parentale.

A entendre parler les élèves ayant réussi leurs écrits, nous avons constaté qu'ils s'expriment plus ou moins bien à l'oral en FLE, ils utilisent avec fluidité, un assez grand nombre de phrases variées pour répondre aux questions. Aussi, prennent-ils leur temps, en marquant des haltes, histoire de chercher les termes adéquats pour construire des phrases grammaticalement correctes, dans un style agréable, parfois avec le sourire (qui dénoterait une certaine assurance et habitude face à la communication en FLE). Sans hésitation, ils vont au bout de leurs idées, en achevant les phrases utilisées, usant d'un certain vocabulaire précis, recherché, où les mots sont bien articulés, dans un ton assez expressif, qui coulent dans un débit régulier répondant aux exigences du contexte, témoignant d'un certain ordre dans les idées, favorisant une expression spontanée. Cela nous parle pour nous dire à la fin que ces apprenants ont acquis cette compétence en dehors de l'école, c'est-à-dire dans leurs milieux socio-familiaux.

Conclusion générale

Conclusion générale

Les profils du public scolarisé sont tributaires de plusieurs facteurs. D'une part, les enseignants qui sont appelés à connaître les différents profils des apprenants pour en déterminer les besoins spécifiques et leur dispenser par conséquent des enseignements différenciés et adéquats. D'autre part, les parents, à travers les pratiques familiales dont ils usent pour agir sur le travail scolaire de leurs enfants, ont une part importante dans la réussite- échec scolaires de ces derniers. L'enfant devenu « élève » adopte alors l'habitus de sa classe sociale, qui n'est pas sans conséquence, sur sa manière de concevoir sa propre réussite scolaire.

Emile Durkheim (Pierre-Michel Menger, 2018), dans son rapport qui traite de l'école dans un contexte politique, avance que cette école, avec les objectifs qu'elle s'est assignée et qui sont souvent plutôt proches de la culture des milieux dits « favorisés », n'a pas donné les mêmes chances de réussite à tous les apprenants, oubliant de considérer le facteur social et son rôle prépondérant dans la réussite- échec scolaires.

Par ailleurs, c'est la caractéristique de la clarté de l'organisation textuelle qui impose aux enseignants de procéder à l'évaluation du travail scolaire sous toutes ses formes. Les apprenants de 3^{ème} A.S. qui sont appelés à différents moments de leur cursus scolaire à produire des textes par écrit, seront donc soumis au procédé de l'évaluation de leurs compétences scripturales.

Deux aspects fondamentaux font l'objet de la réflexion didactique car considérés comme critères de réussite de l'écrit en FLE : la cohésion et la cohérence, dont l'identification n'est pas aisée si l'on se réfère aux propos de Shirley Carter-Thomas. Ceci est justifié par Marielle Rispaïl qui avance que le geste d'évaluation est nécessaire en milieu scolaire mais n'est pas facile, étant donné qu'un apprentissage efficace de l'expression écrite exige particulièrement une attention à la mise en forme du discours et à son organisation inter-phrastique. Acquérir cette compétence que Gérard Vigner nomme « la compétence textuelle » n'est pas aisé.

Aussi, étant donné la complexité de l'acte d'enseignement-apprentissage, l'école qui ne peut endosser seule cette responsabilité, favorise l'engagement parental dans le processus scolaire, où les pratiques langagières ; dire, parler, partager, échanger, confronter ensemble, sont à l'honneur pour assurer la communication interpersonnelle. Ainsi, l'échange verbal aide-t-il l'apprenant à construire un langage personnel lui permettant selon J.F.Halté d'entrer dans un processus communicatif langagier, grâce au groupe qu'il fréquente assidument.

Étant donné que les pratiques langagières sont des pratiques sociales, elles visent d'un côté à réguler les comportements sociaux des individus, par référence aux normes, conventions ou règles sociales en vigueur, mais en même temps, elles sont organisatrices d'une fonction interne : la cognition, c'est-à-dire les procédures et les modes de raisonnement qui permettent à l'homme de penser le monde.

Ceci étant fait, l'enfant acquiert, un fonctionnement diversifié des usages de la langue, qui vont lui ouvrir la voie vers l'apprentissage des langues étrangères, aussi bien en milieu naturel qu'en classe, où il sera appelé à passer de son parler, à l'écrit de son parler.

L'intérêt grandissant pour l'école aujourd'hui, est le retour de l'oral sur le devant de la scène scolaire, promu au centre d'intérêt de tous les enseignants, comme moyen fondamental, véhicule de tous les apprentissages.

A l'instar de Vygotski, Bruner porte un intérêt particulier aux jeunes apprenants, en ce qui concerne l'acquisition du langage et par la suite l'apprentissage des langues à travers différentes pratiques langagières dans différents contextes. Il en est venu à conclure que, une fois portés par ce processus, les apprenants n'agissent pas par imitation passive, au contraire, ils agissent d'une manière active fondée sur une intention de mise en conformité de l'activité langagière propre à l'individu avec l'activité du modèle, où l'ajustement est progressif et continu, se déroulant dans une dynamique interactive réciproque adulte-enfant.

Selon J.Piaget, le développement de l'être humain est fonction de deux groupes de facteurs distincts : l'hérédité et la transmission par interactions sociales. C'est ce qui nous autorise à dire que le droit à l'éducation trouve ses amorces dans le facteur social, donc affirmer que l'individu ne saurait acquérir ses structures mentales les plus essentielles sans un apport extérieur exigeant un certain milieu social de formation, et que, à tous les niveaux, des plus élémentaires aux plus élevés, le facteur social ou éducatif en constitue une condition sine qua non. Il en résulte que, pour l'apprenant, la catégorie sociale d'appartenance des parents n'est pas sans rapport avec la manière d'être avec l'école.

Cela rencontre la thèse de Bernard Lahire, qui soutient que les pratiques langagières scolaires ou écrites sont marquées par les exigences du langage écrit. Il propose à cet effet, les notions de « formes sociales scripturales » et « formes sociales orales » pour rendre compte de rapports au langage, différenciés et socialement construits (retourner à la page 141).

Dans ce sens, les démarches cognitivistes reposent sur deux postulats fondamentaux, d'abord la construction d'une connaissance, qui implique la sélection et l'interprétation de l'information perçue par l'individu-apprenant, ensuite ce même sujet agissant ou pensant met en œuvre des stratégies acquises dans le milieu (retourner à la page 148) développées et modifiées, au gré des contextes, dans un dessein de résolution de problèmes pédagogiques.

C'est ainsi que des didacticiens tel que Hervé Gaudron, sont parvenus au résultat que les connaissances élaborées en situation d'apprentissage peuvent être étroitement dépendantes du contexte dont elles ont surgi, ce qui constitue un enjeu didactique important, du moment que, la notion de « milieu » est pensée, en ce qu'elle facilite ou entrave la construction du savoir.

Par ailleurs l'école dont le rôle est de faire en sorte que tous les élèves, par-delà, leurs différences sociales et culturelles parviennent à s'approprier les mêmes savoirs, n'y arrive

pas toute seule. Pire que cela, cette même école divise, du moment qu'elle transmet une culture proche de celle des milieux aisés renforçant par conséquent les inégalités sociales et scolaires.

Au vu des constats desquels nous avons été témoins et des résultats disparates auxquels nous sommes arrivés, nous pouvons penser avec l'auteur que le milieu scolaire fait sens différemment selon les univers socio-culturels dont sont issus les élèves. Il assure qu'au lieu de supposer une capacité naturelle « le don » inégalement répartie chez les élèves, indépendamment de leurs origines sociales, elle prend en considération ce qu'on appelle couramment l'influence du milieu qui, par son influence négative pourrait représenter un désavantage, à partir du moment où tous les milieux n'offrent pas les mêmes chances de réussite à l'école.

Néanmoins, Plaisance et Isambert Jamati considèrent, ce « mal » comme illusoire, ils ne sont pas convaincus qu'il y ait des groupes « culturellement handicapés », en soi, il n'y a que des groupes défavorisés face à l'école qui est, elle-même, en grande partie responsable de l'échec scolaire des enfants des milieux populaires, parce qu'elle véhicule une culture fondamentalement étrangère à leur culture. D'où la proposition de Tyler, de ce qu'il nomme, l'enseignement de compensation, ayant pour objet principal d'apporter à l'enfant, en situation d'échec scolaire un certain nombre de stimulations éducatives, préalablement ou parallèlement à l'éducation scolaire « normale », afin de contribuer à corriger ou à compenser les carences culturelles du milieu familial. Cette intervention éducative, pourrait être de nature à augmenter l'éducabilité, c'est-à-dire la capacité d'acquérir des connaissances scolaires chez l'enfant considéré comme « culturellement handicapé », « déficitaire » ou « désavantagé ».

Un des trois aspects fondamentaux de la communication que nous avons vus auparavant, a éveillé notre intérêt, c'est le rôle de la communication orale dans les relations interpersonnelles ou sociales, celui-ci nous a conduits vers un autre aspect ; celui du rapport entre la communication orale et la communication écrite. C'est ainsi que nous nous sommes orientés directement avec Pascale Garnier, Martine Kherroubi et Gilles Monceau vers le milieu socio-familial et son implication dans le processus scolaire. Ces auteurs ont pu prouver, suite à une analyse sociologique des rapports école-famille, qu'on est resté pendant longtemps centré sur une problématique des inégalités sociales devant l'école, dans laquelle, la famille n'avait pas d'épaisseur propre. Pour eux, le rôle actif de la famille dans le processus de scolarisation était largement sous-estimé.

En effet, dans les qualifications attribuées à la communication orale, la caractéristique la plus fréquemment mentionnée concerne le rôle que celle-ci joue dans la cohésion sociale et ses répercussions sur tous les domaines de la vie. De là, nous pouvons dire, que tout parent se trouve d'une façon ou d'une autre impliqué dans une relation éducative dont les problèmes scolaires font partie intégrante.

Ceci vient appuyer la thèse, selon laquelle l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et même leur revenu, exercent une influence décisive, d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre

part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre. Ce qui renseigne sur les différents styles éducatifs parmi les parents et la manière dont l'identité sociale de l'enfant affecte la relation pédagogique.

C'est ainsi que le travail et les résultats scolaires de l'enfant ne se trouvent plus considérés comme une entité isolable de sa vie quotidienne et de son éducation, mais apparaissent plutôt comme intimement dépendants de tout ce que l'enfant trouve dans son milieu de vie, étant donné qu'il a le droit à ce que son travail scolaire soit suivi et dirigé, dans la mesure du possible par son entourage.

De ce point de vue, il reste vrai que certains parents prennent l'initiative – quand ils le peuvent évidemment – d'aide aux activités scolaires de leurs enfants, pouvant ainsi échanger avec eux, leur délivrer une information qui manque ou suppléer à une insuffisance de leur savoir-faire. Ceci met l'enfant dans une position de force, il sera par conséquent avantagé par rapport à ses camarades qui n'ont pas la chance de bénéficier de l'aide parentale dans la pratique des activités scolaires.

Vu ainsi, contrairement à ce qu'a avancé Piaget, concernant le processus d'intériorisation des connaissances en contexte, Vygotski déclare que le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais au contraire, le procédé se dirige du social vers l'individuel, grâce au langage qui permet ainsi aux significations des mots échangés de se développer et de se modifier.

Pour l'auteur de « pensée et langage », les deux concepts en question se chevauchent et sont par conséquent indissociables, d'où l'intérêt du contexte social « le milieu », où les pensées naissent puis s'actualisent à travers le langage échangé entre les individus renforçant ainsi la compétence à la communication orale des apprenants.

C'est dans ce sens, que la théorie vygotkienne a pu prouver que le développement de l'intelligence chez les enfants trouve son origine dans les relations interpersonnelles, lorsqu'ils sont exposés à des situations de communication les confrontant à des conflits socio-cognitifs. Ces derniers parviennent à un stade de modification de leurs pensées, ce qui les rend, au final, aptes à utiliser les nouvelles compréhensions acquises, lorsqu'ils se trouveront seuls dans d'autres contextes, face à d'autres personnes, traitant des thèmes différents et inhabituels pour eux.

En effet, pour Vygotski, à l'instar des chercheurs de l'école occidentale, il est souvent question de primauté du social, lorsqu'il s'agit de transmission du savoir, c'est pour eux une condition sine qua non ; on ne peut apprendre seul, comme l'a prétendu Piaget, à un moment donné de sa recherche, pour venir adhérer à la fin à la thèse de Vygotski.

Dans ce domaine qui intéresse particulièrement les cognitivistes, les interactions sociales et les processus cognitifs sont vus telles deux modalités complémentaires d'un type particulier de connaissances, d'une part « les connaissances procédurales : knowing how », de l'autre « les connaissances déclaratives : knowing what ».

C'est la remise en question de la théorie de Piaget et ses limites, dans l'explication de certaines résolutions de problèmes, qui a poussé Shneuwly à souligner qu'il n'y a pas de séparation chez Vygotski entre la psychologie de développement et la psychologie de

l'éducation. Nous convenons avec lui qu'il est inconcevable d'envisager le développement cognitif de l'enfant indépendamment des situations éducatives et d'apprentissage dont il résulte. En d'autres termes, ce développement est à considérer comme conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté, et son étude passe nécessairement par l'analyse des situations socio- familiales, au sein desquelles l'individu construit son appareil psychique.

Nous pouvons aisément affirmer par conséquent que la multiplicité des contextes sociaux implique la disparité des pratiques langagières. C'est « la théorie des deux codes » de Basil Bernstein, à laquelle réfèrent de nombreuses études traitant des rapports entre classe sociale, pratique linguistique et réussite scolaire, qui semble expliquer le mieux la situation des disparités linguistiques entre les différents groupes sociaux, grâce à l'opposition entre deux modalités d'utilisation du langage, supposant deux orientations cognitives différentes de structuration du monde, « le code restreint » des milieux populaires et « le code élaboré » des milieux aisés.

Pour l'élaboration de notre recherche, nous avons recouru à la théorie de Vygotski selon laquelle « l'apprentissage trouve son ancrage dans le social ». Pour la mener à bien nous avons retenus des instruments oraux ou enregistrements des propos des apprenants scripteurs répondant à un questionnaire élaboré à cette fin, rassemblant des questions relatives à la participation et à l'aide octroyée par les parents aux enfants quand il s'agit de faire leurs exercices à domicile, augmenté d'un corpus écrit répondant à une consigne précise qui consiste en la production d'un texte narratif.

Nous sommes partis en effet, de l'hypothèse selon laquelle les interactions sociales, à travers les pratiques langagières développent chez l'apprenant des attitudes inégalement favorables à l'investissement et à l'accomplissement des tâches scolaires.

Nous l'avons aussi conçue comme une tentative d'analyse nécessaire dans le champ de la didactique, conçue comme discipline d'articulation et d'interaction de multiples disciplines, en rapport avec la théorie Vygotskienne de « l'inter vers l'intra ».

Notre enquête avait pour unique vocation de servir d'adjuvant aux recherches de caractère expérimental et de constituer des points de repères à l'intention de la formation. Cette enquête a été menée en 2009/2010 au lycée Temmimi- M'Sila, et s'est présentée sous la forme d'une production écrite jumelée à un questionnaire oral d'abord enregistré sur vidéo puis transcrit. Elle a permis de collecter les réponses de 25 élèves , ce qui constitue un effectif assez important pour autoriser une étude analytique, ayant pour visée de dégager les spécificités des milieux socio-familiaux des apprenants afin de faire apparaître les implications de ces derniers dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, notamment à l'écrit par le biais de l'oral pratiqué à domicile, et les effets de ce dernier sur l'échec ou la réussite de cette activité scolaire de l'écrit -ce qui est notre propos fondamental. Les réponses collectées ont été suffisamment étoffées et développées pour donner une image riche et nuancée des représentations que se font certains parents de l'apprentissage des langues étrangères. Le premier commentaire qu'elles suscitent concerne

l'intérêt manifesté par les parents pour les questions relatives à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et leur implication dans ce processus.

Les apprenants qui ont répondu à notre enquête se répartissent ainsi en fonction de la maîtrise du français pris comme langue étrangère aussi bien à l'oral qu'à l'écrit et du milieu socio-familial auquel ils appartiennent.

En regardant de près les réponses proposées par les apprenants, nous nous sommes rendus compte que ce sont seulement 21 élèves sur 25 qui ont répondu au questionnaire. Sur les 21 réponses, ce sont seulement 4 élèves qui ont affirmé recourir à leurs parents pour les aider à faire leurs exercices (ce sont les numéros 4, 18, 20, 23), les autres ont répondu « non », « jamais », « des fois », « pas tellement », « je les fais seul(e) », « quand j'étais élève au primaire ».

Aussi, si nous retournons à l'analyse des productions écrites, nous nous apercevons que ce sont les copies des élèves n°1,2,3,7,8,9,10,12,13,14,16,17,20 qui répondent plus ou moins bien aux exigences du texte narratif, ce qui nous place devant l'interrogation suivante : comment se fait-il que les élèves qui ne recourent pas aux parents pour faire leurs exercices scolaires parviennent-ils à écrire plus ou moins correctement en FLE ?

En effet la majorité des apprenants ont admis explicitement que « les parents ne sont pas d'un grand secours à leurs enfants lorsqu'il s'agit de les aider à faire leurs devoirs à domicile. Pour les uns, les parents ne sont pas en mesure de les aider car, eux-mêmes n'ont pas cette faculté donc cette compétence en langues étrangères, en particulier le français. Pour les autres, même si les parents possèdent les moyens linguistiques en FLE. Ils sont trop pris et n'ont donc pas le temps pour les aider. La seule différence entre les deux groupes réside dans le fait que les parents des uns, contrairement aux autres, sont francophones et pratiquent par conséquent le français langue dans leur parler quotidien.

De nombreuses études empiriques traitent de ces rapports entre classe sociale, pratique linguistique et réussite scolaire, d'où la contribution de la théorie particulièrement importante à laquelle la plupart des travaux actuels sur les disparités sociolinguistiques font référence ; celle de Basil Bernstein, dont l'aspect théorique le plus discuté est celui « des deux codes linguistiques » qui fait référence à deux modalités d'utilisation du langage qui supposent deux orientations cognitives, ou deux façons de voir et d'expliquer le monde à l'aide des mots : le « code restreint » désigné primitivement comme « langage commun » et le « code élaboré » ou encore le « langage formel »

Nous sommes partis de cet aspect théorique dans notre analyse d'échantillons des discours oraux des apprenants, construits à partir du questionnaire élaboré à cet effet. Cette analyse met en évidence d'après la théorie de Bernstein que les élèves issus de classes moyennes ou favorisées, dont les parents sont cadres ou instruits (voir les propos des élèves n°1,2,3,7,8,9,10,12,13,14,16,17,20, voir CD) usent de choix lexicaux différenciés, montrent leur capacité d'utiliser de manière souple différentes catégories grammaticales, ils utilisent des haltes leur permettant de mettre en œuvre un rapport au langage plus réfléchi, usant de tournures sémantiques, syntaxiques et rhétoriques plus riches et plus spontanées, contrairement à ceux issus de milieux défavorisés.

Ce qui favorise, dans ce sens davantage les liens logiques, la hiérarchisation des concepts, l'appréhension ou la production « aisée » des structures complexes, tandis que le code restreint semble davantage convenir à l'identification des apprenants de certains milieux défavorisés.

D'une manière générale, les intentions du locuteur paraissent donner lieu à une manifestation linguistique plus pertinente chez les uns que chez les autres, où les silences et les gestes remplacent le plus souvent la parole. Ce qui pourrait avoir des implications intéressantes sur le plan cognitif aussi bien que sur les plans affectif et social.

Avec les élèves des milieux défavorisés, l'expérience a montré qu'un énoncé dont la structuration syntaxique, la composition lexicale ou la signification (ou parfois les trois à la fois) sont inattendus, est rarement compris à la première écoute (c'est le cas dans les propos des apprenants n° : 4,5,6,11,15,18,19,21,22,23,24,25, voir CD), ici nous demandons à nos interlocuteurs une répétition partielle ou complète des propos prononcés par ces derniers. Dans ce cas, l'anticipation est mal aisée ; nous essayons de comprendre difficilement ce que les apprenants tentent de dire, en mobilisant toutes les informations dont nous disposons sur le sujet et qui impliquent un certain vocabulaire, ainsi qu'un certain style et certains registres de la langue. Il se trouve que ces élèves parlent en utilisant certaines formules linguistiques qui leur sont personnelles, dont la compréhension devient alors difficile. Pour dépasser les malentendus qui peuvent survenir lors des conversations, nous avons dû produire tout un travail de recherche de formules verbales, ce qui suppose de part et d'autre des interlocuteurs, des ajustements successifs qui nous permettent de communiquer dans des langages sémantiquement proches, mais nous avons constaté que parfois cela reste presque impossible vu que les élèves des milieux défavorisés s'expriment à l'aide de bribes de mots en FLE, pour parvenir ainsi à une certaine inter-compréhension. Nous pourrions conclure ainsi que l'anticipation joue un rôle fondamental dans la réception du parler de l'autre. En effet, pour être en mesure d'anticiper, en entendant l'énoncé d'autrui, il est impératif que chacun de nous dispose, à peu près des mêmes repères lexicaux, sémantiques, syntaxiques, dans l'objectif de percevoir, des éléments informatifs, sans quoi, ils ne peuvent être compris ni par l'un ni par l'autre lors de cet échange verbal.

Pouvoir anticiper donc reste indispensable pour comprendre le parler de l'autre, cette capacité est non seulement intimement liée à l'expérience de tout un chacun aussi bien sur le plan culturel que social, mais elle dépend également du fonctionnement de son langage qui lui assure une verbalisation de sa pensée et la perception de la pensée de son interlocuteur. Ce qui nous conduit à l'instar de Lentin, à penser que comprendre ce que dit l'autre suppose une activité productive et non réceptive passive. Néanmoins cette action d'anticipation demeure sans effet et vaine si l'énonciation verbale perçue se réalise dans une langue ou dans un système syntaxique qui ne sont pas les mêmes que ceux de l'auditeur, ou si le contenu sémantique du propos reçu n'entre pas dans le champ de compétence, de connaissances ou dans les habitudes de raisonnement des deux interlocuteurs, Il ne subsiste alors qu'une succession sonore ne pouvant pas être intégrée dans le fonctionnement cognitif de celui qui écoute.

Par ailleurs les exemples que nous avons analysés révèlent la difficulté d'expression, lorsqu'il s'agit de répondre aux questions posées par l'enseignante. L'enchaînement, les relations logiques articulant les éléments du propos, supposent de la part des élèves déjà, la compréhension des questions posées ad-hoc et la capacité d'utiliser la langue française pour y répondre. En outre, ils doivent maîtriser les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires à la verbalisation de leurs vécus hors de la situation- classe.

Cependant, lors de l'échange verbal avec les apprenants sous forme de questions-réponses, ce dernier révèle la difficulté de compréhension de certains messages de notre part, nous avons essayé alors d'apporter de nouveaux éléments d'informations, qui passent nécessairement par la langue française - étant donné le cadre pédagogique, la classe- . Nous avons constaté que pour certains élèves cette langue constitue le plus souvent un obstacle difficile à surmonter.

Au final, nous pouvons conclure que les propos oraux enregistrés des apprenants ont été réécoutés puis transcrits. À la lecture de ces transcriptions, nous avons été amenés à croire qu'il est certain que les apprenants essaient de transmettre un message qui soit intelligible. Or, étant donné la situation pédagogique, il convient de ne pas voir un seul phénomène là où il y en a deux : l'oral et l'écrit. En effet, suite à l'observation minutieuse et à l'évaluation des copies des élèves, nous pouvons conclure que leurs écrits concordent, à quelques exceptions près avec ce que nous avons constaté lors de l'échange verbal. En effet, de tous les élèves qui présentent un profil d'écrit plus ou moins réussi, seul le n°20 (dont les parents sont directeur des études à l'école paramédicale et enseignante) recourt aux parents pour faire ses exercices, les trois autres (le n°4 dont les parents sont commerçant et femme au foyer, le n° 18 dont les parents sont fonctionnaire pour le père et la maman ayant un niveau de 3^{ème} A.S, et le n° 23 dont la maman est professeur d'enseignement moyen) disent ne jamais recourir à leurs parents pour les aider dans leurs exercices scolaires. Ce qui ouvre de nouvelles pistes de recherche, comme par exemple la question posée plus haut des apprenants qui réussissent à écrire en FLE sans recourir à l'aide parentale.

À entendre parler les élèves ayant réussi leurs écrits, nous avons constaté qu'ils s'expriment plus ou moins bien à l'oral en FLE, ils utilisent avec fluidité, un assez grand nombre de phrases variées pour répondre aux questions. Aussi, prennent-ils leur temps, en marquant des haltes, histoire de chercher les termes adéquats pour construire des phrases grammaticalement correctes, dans un style agréable, parfois avec le sourire (qui dénoncerait une certaine assurance et habitude face à la communication en FLE). Sans hésitation, ils vont au bout de leurs idées, en achevant les phrases utilisées, usant d'un certain vocabulaire précis, recherché, où les mots sont bien articulés, dans un ton assez expressif, coulant dans un débit régulier selon les contextes, témoignant d'un certain ordre dans les idées, qui favorise par conséquent une expression spontanée. Cela nous parle pour nous dire à la fin que ces apprenants ont acquis cette compétence en dehors de l'école, c'est- à- dire dans leurs milieux socio-familiaux.

Finalement, nous pourrions affirmer que le fait d'apprendre en classe, avec l'enseignant à faire des devoirs à la maison devient une exigence essentielle de l'école. Ce serait la condition fondamentale de l'égalité des chances. Chaque professeur doit donner un modèle d'emploi du travail scolaire à ses élèves. Le travail à domicile ne devrait pas constituer un handicap pour certains élèves, qui n'ont pas d'aide dans leur milieu familial. Aussi, certains parents devraient avoir cette conviction qu'ils ne doivent pas se désintéresser de l'aide à domicile de leurs enfants scolarisés. Pour que cet apport parental soit efficace, il faut qu'il soit conjugué avec le travail de l'enseignant, qui doit leur expliquer comment s'y prendre en leur donnant les consignes et en leur livrant les modes d'emploi d'exercices scolaires. Les parents se mettront ensuite au service de leurs enfants et les aideront à trouver leur propre chemin, en suivant la devise de la pédagogue Maria Montessori : « Aide-moi à faire tout seul »

Certes, les enseignants restent les « professionnels de l'apprentissage », mais l'éducation, par définition, nécessite la collaboration de tous ceux qui sont concernés. La réussite à l'école requiert donc la mise en place d'un véritable partenariat entre les parents et l'école, en développant toutes les formes de collaboration possibles sur toutes les questions qui les intéressent. En un mot l'évolution interne de l'individu ne fournit qu'un nombre plus ou moins considérable, selon les aptitudes de chacun, d'ébauches susceptibles d'être développées, annihilées ou laissées à l'état inachevé. Mais ce ne sont que des ébauches, et seules les interactions sociales et éducatives les transformeront en conduites efficaces ou les anéantiront à tout jamais.

Au terme de cette recherche, nous pouvons aisément conclure après l'expérience que nous avons menée que, « qu'il fuie ou accepte la responsabilité, tout parent d'élève se trouve impliqué dans une relation éducative dont les problèmes scolaires font partie intégrante. Qu'il le veuille ou non, qu'il ait conscience ou non, qu'il en soit capable ou non, il intervient dans le travail scolaire de son enfant, non seulement par ce qu'il peut faire ou dire dans ce domaine, mais simplement par sa présence personnelle et par ses attitudes. Presque tous les comportements du parent d'élève, perceptibles par l'enfant sont susceptibles d'influer de façon ou d'autre sur le travail scolaire ».

Cet échange scientifique permettra de déboucher sur d'innombrables interrogations et considérations pédagogiques et d'ouvrir de nouvelles perspectives de recherches, entre autres, celle que nous avons décryptée chez certains apprenants du corpus analysé, qui montrent le profil d'élèves qui réussissent leurs activités scolaires à l'oral comme à l'écrit malgré la précarité linguistique en FLE dans le milieu social. Comment, pourquoi, avec quels moyens, en usant de quelles stratégies ? C'est la question à laquelle les chercheurs sont invités à réfléchir.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES

1. ACHOUR Christiane, **Convergences critiques**, Ed. O.P.U. Alger, 1995.
2. Ali BOUACHA Abdelmadjid, **La pédagogie du français langue étrangère**, Ed. Hachette, 1978.
3. ASTOLFI Jean Pierre, **Mots clés de la didactique des sciences, repères, définitions, bibliographies**, Ed. De Boeck, 1977.
4. AUBREE. Maurice, **Parlons français, écrire et s'exprimer en français**, Ed. Glyphe, Paris, 2005.
5. AUTIER Elisabeth et al. , **Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E**, Ed. Clé International, Paris, 1980.
6. BAK Fabrice et TANTÖT Monique, **Maman, j'aime pas l'école, les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain**, Ed. L'Harmattan, 2012.
7. BENBOUZID Boubaker, **La réforme de l'éducation en Algérie, « enjeux et réalisations »**, Ed. Casbah, Alger, 2009.
8. BENTOLILA Alain et al. , **La lecture, apprentissage, évaluation et perfectionnement**, Ed. Nathan, Paris, 1991.
9. BERNARD Michel et al. **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche, recueil de notes de synthèse publiées par la Revue de pédagogie française**, Ed. L'Harmattan, 1990.
10. BIZOUARD Colette, **Invitation à l'expression orale, 6^{ème} édition**, Ed. Chronique sociale, Lyon, 1996.
11. BLANC Nathalie et al. , **Mémoire et compréhension, lire pour comprendre**, Ed. In Press, 2003.
12. BLANC Nathalie et al. , **Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs**, Ed. In Press, 2005.
13. BONICHON Gilles et DANIEL Martina, **Métier d'enseignant, dix compétences professionnelles**, Ed. Vuibert, Paris, 2009.
14. BORNES VAROL Marie Christine, **Chocs des cultures et des langues ?**, Ed. PUV, 2011
15. BOYER Henri et al. , **Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère**, Ed. Clé International, 2001.
16. BOYER Jean Yves et Lorraine Savoie- Zajc, **Didactique du français, méthodes de recherche**, Ed. Logiques, 1997.
17. BRUNO Françoise et al. , **Apprendre à parler, parler pour apprendre, l'oral à l'école primaire**, CRDP de L'académie de Nice, 2009.
18. CALVET Louis Jean, **La sociolinguistique**, Ed. PUF, Que sais- je ?1993.
19. CATACH Nina, **L'orthographe française**, Ed. Nathan, 1995.
20. CATACH Nina, **L'orthographe française**, Ed. PUF, Que sais- je?, 1998.
21. COURTILLON Jeanine, **Elaborer un cours de FLE**, Ed. Hachette, 2003.
22. CREPIN. F. et al. , **Français méthodes et techniques**, Ed. Nathan, 1988.
23. CUQ Jean Pierre et Isabelle GRUCA, **Cours de didactique du FLES**, Ed. PUG, 2002.
24. CYR Paul, **Les stratégies d'apprentissage**, Ed. Clé International, 1998.
25. Desclaux Bernard et B. Rayon « L'échec scolaire ; histoire d'un problème public », l'orientation scolaire et professionnelle, n°30/27 mai 2001(lire en ligne, consulté le 07Août 2018)
26. FERROEL Gilles et Noel Flageul, **Méthodes et techniques d'expression écrite et orale**, Ed. Armand Colin, 1996.
27. FEVE Guy, **Le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche des systèmes d'apprentissage**, Ed. OPU, Alger, 1985.
28. FRANCINE Best, **Vers une liberté de parole**, Ed. Nathan, 1977.
29. GALISSON Robert, **D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères**, Ed. Clé International, 1980.
30. GALISSON Robert et al. , **D'autres voies pour la didactique des langues**, Ed. Hatier, Paris, 1982.
31. GALISSON Robert et al. **Lignes de force du renouveau actuel en DLE**, Ed. Clé International, Paris 1980.
32. GALISSON Robert et Daniel Coste, **Dictionnaire des didactiques des langues**, Ed. Hachette, 1976.
33. GAONAC'H Daniel, **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive**, Ed. Hachette, Rennes, 1990.

34. GAONAC'H Daniel et Caroline Golder, **Manuel de psychologie pour l'enseignant**, Ed. Hachette, 1995.
35. GARCIA- DEBANC Claudine et Sylvie PLANE, **Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? INRP**, Ed. Hatier, 2004.
36. GARNIER Catherine et al. , **L'après Vygotski et Piaget, perspective sociale et constructiviste. Ecole russe et occidentale**, Ed. De Boeck, 2004.
37. GATE Jean Paul, **Eduquer au sens de l'écrit**, Ed. Nathan Pédagogie, 1998.
38. GAUDRON Hervé, **Des idées claires pour enseigner, 40 questions- réponses**, Ed. Tempes, 2003.
39. GEORGES Jean, **Bachelard, l'enfance et la pédagogie**, Ed. Scarrabée, Cemea, Paris, 1983.
40. GRANGUILLOT Marie Claude, **Enseigner en classe hétérogène**, Ed. Hachette, 1993.
41. GRANVAL Daniel, **Projet éducatif et famille, comment faire participer la famille ?**, Ed. L'Harmattan 2010.
42. JORRO Anne, **L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question**, Ed. De Boeck, 2006.
43. KELLERHALS Jean et al. , **Les stratégies éducatives des familles, milieu social, dynamique familiale et éducation des pré- adolescents**, Ed. Delachaux et Nestlé, 1991.
44. KHERROUBI Martine, **Des parents dans l'école**, Fondation de France, Ed. Erès, 2008.
45. LEHMANN Denis, **La didactique des langues en face à face**, Ed. Hatier, Paris, 1988.
46. LEHMANN Alise et al. , **Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie**, Ed. Nathan, 2000.
47. LENTIN Laurence, **Apprendre à penser, parler, lire et écrire**, Ed. ESF, 1998.
48. LENTIN Laurence, **Du parler au lire, interaction entre l'adulte et l'enfant**, Ed. ESF, 1999.
49. LESCARLET Odette et De LEONARDIS Myriam, **Séparation des sexes et compétences**, Ed. Bibliothèque de l'éducation, 1996.
50. LIDIL, **Autour du multilinguisme, n°6**, juin 1992.
51. LOTH Elisabeth, **Enseigner l'oral en interaction**, Ed. Hachette, Paris, 1995.
52. MALBERT Thierry, **L'éducation familiale ? Quels nouveaux défis ? Parents, enfants et école**, Ed. Karthala, 2014.
53. MARTINEZ Pierre, **La didactique des langues étrangères**, Ed. PUF, Que sais- je ?, 2004.
54. MEIRIEU Philippe, **L'école et les parents**, Ed. Nord COMPO, Oct 2000.
55. MIALARET Gaston, **Pédagogie générale**, Ed. PUF, 1991.
56. MOIRAND Sophie, **Enseigner à communiquer en langue étrangère**, Ed. Clé International, 1982.
57. MOIRAND Sophie, **Une grammaire des textes et des dialogues**, Ed. Hachette, 1990.
58. NARCY- COMBES Marie France, **Précis de didactique**, Ed. Ellipses.
59. PELPEL Patrice, **Se former pour enseigner**, Ed. Dunod, Paris, 2002.
60. RAVOTTO Mireille Blanc, **L'expression orale et l'expression écrite en français**, Ed. Ellipses, Paris, 2005.
61. PIAGET Jean et Danôel Gontier, **Où va l'éducation ? Comprendre c'est inventer**, Ed. Unesco, Paris.
62. PIAGET Jean, **De la pédagogie**, Ed. Odile Jacob, 1998.
63. REUTER Yves, **Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture**, Ed. ESF, 2002.
64. REUTER Yves et al. **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**, Ed. De Boeck, 2007.
65. ROEGIERS Xavier, **L'approche par les compétences dans l'école algérienne**, Ed. Unesco, Nov 2006.
66. ROSEN Evelyne, **Le point sur le CECR pour les langues**, Ed. Clé International, 2007.
67. ROSIER Jean Maurice, **La didactique du français**, Ed. PUF, Que sais- je ?, 2002.
68. RIZZI Felice et al. , **L'implication parentale au sein de l'école**, Ed. L'Harmattan, 2011.
69. SIMARD Claude, **Eléments de didactique du français langue première**, Ed. De Boeck, 1997.
70. TAGLIANTE Christine, **L'évaluation et cadre européen commun**, Ed. Clé International, 2005.
71. TAVOILLOT Henri, **Les parents et le travail scolaire**, Ed. Le Centurion, 1997.
72. THOMAS- CARTER Shirley, **La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit**, Ed. L'Harmattan, 2000.
73. VIGNER Gérard, **Ecrire, éléments pour la pédagogie de la production écrite**, Ed. Clé International, Paris, 1982.
74. VYGOTSKI Lev, **Pensée et langage**, 4^{ème} Edition, La Dispute, 2013.
75. **Programme de français, 3^{ème} A.S.**, 2006.

76. *Document d'accompagnement de français, 3^{ème} A.S, 2006.*

II. DICTIONNAIRES

1. REUTER Yves, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Ed. De Boeck, 2007.
2. GALISSON Robert et al. , *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed. Hachette, 1976.
3. DUBOIS Jean, *Dictionnaire de linguistique*, Ed. Larousse, 1980.
4. GALISSON Robert et Daniel COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Ed. Hachette, 1976.
5. **Le PETIT ROBERT**, Ed. Société du nouveau littré, 1982.

III. WEBOGRAPHIES

1. www.el-mouradia.dz « L'Algérie, l'enseignement du français »
2. www.leparisien.fr
3. <http://www.lepoindufle.net/didactiqueflehtm>
4. « l'échec scolaire », www.larousse.fr(consulté le 07 Août 2018) en ligne, consulté le 07 Août 2018).
5. Bernard Desclaux, B. Rayon. « **L'échec scolaire. Histoire d'un problème public.**», *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 30/4,27 mai2001, (lire en ligne, consulté le 07 Août 2018).
6. « **le retard scolaire à l'entrée en 6è : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés / Insee** », sur www.insee.fr (consulté le 08 Août 2018).

Annexes

- 1- Productions écrites des apprenants**
- 2- Réponses des apprenants au questionnaire**
- 3- Oral des apprenants (enregistrements vidéos, voir CD)**

Résumé:

Les méthodes d'enseignement- apprentissage de l'écrit en FLE nécessitent d'être repensées, étant données que leurs exigences sont constamment renouvelées.

Il s'agit pour nous dans la présente recherche d'une réflexion fondamentalement orientée vers le rôle du milieu socio-familial dans l'optimisation de la compétence scripturale scolaire, à travers l'oral pratiqué dans ce même milieu.

Nous nous sommes appuyés sur la théorie de " l'intra- inter" du psychologue Lev Vygotski, pour montrer comment les facteurs d'intégration de l'individu, dans ses rapports avec le milieu sont intimement liés au développement du langage.

Tout cela, dans l'objectif de démontrer que, ce qui distingue l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise et que le contexte de pratique sociale peut en encourager et optimiser le rendement.

Abstract :

The methods of teaching- learning writing in FLE must be reconsidered, given that their requirements are always being improved.

The present research is about a reflection which is essentially oriented towards the role of the socio-family environment in the optimization of the school scriptural competence, through the oral practice in this same environment.

Where lied on the theory of « inter- intra » of psychologist Lev Vygotski, to show how the factors of intergation of the individual, in his relations with the environment, are closely connected to the developement of language.

All this, in order to demonstrate that what differentiates the learning of a language is its character of the language learned and that the context of social practice can boost and augment its performance.

ملخص:

إن طرائق التعليم والتعلم للكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية تستوجب إعادة التفكير والبرمجة لكي تستطيع مواكبة تطلعات الطلبة الدائمة التجديد.

في هذه الرسالة نحاول أن نتجه بتفكيرنا بطريقة أساسية إلى دور المحيط العائلي في تحسين الكفاءة الكتابية المدرسية باللغة الفرنسية عن طريق الشفهي في استعمال هذه اللغة باعتبارها لغة أجنبية.

وللبرهنة على ذلك استعنا بنظرية عالم النفس (inter- intra)Lev Vygotski التي تبين إمكانية الفرد أن يندمج في علاقته مع أفراد المحيط العائلي لتقوية وتطوير استعمال اللغة.

كل هذا من أجل تبيان أن ما يميز اللغة الأجنبية هي صفة "لغة تعلمية" وأن مجال التطبيق الاجتماعي لهذه اللغة يعززها ويزيد من مردودية المتعلم.