

Le texte d'appui comme élément d'étayage pour l'appropriation du FLE : application à la production écrite

Résumé :

Notre étude s'inscrit dans la didactique des langues étrangères, elle porte sur l'exploitation du texte d'appui comme élément d'étayage dans la production écrite au primaire pour faciliter la tâche d'écriture à l'apprenant. À partir de productions écrites d'une classe de fin de cycle primaire, nous avons essayé de montrer l'efficacité d'une démarche qui se base sur l'articulation entre la lecture-écriture à partir du texte d'appui.

Abstract:

Our study is part of the didactics of foreign languages; it covers the operation of supporting text as shoring element in the primary written production to facilitate the writing task to the learner. From written productions of a late primary school class, we tried to show the effectiveness of an approach which is based on the relationship between the read-write from the supporting text.

Le niveau social n'est pas sans importance dans la vie scolaire, comme l'a bien montré Lahire, qui pense que les élèves qui *échouent* « ne saisissent jamais le langage indépendamment de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lesquelles il trouve tout son sens et sa fonction. Sociologiquement, ce qui distingue l'école à partir d'autres pratiques du langage, d'autres formes de relations sociales et donc d'un autre type de rapport au langage, est totalement dépourvu de sens pour les élèves » (1995, p. 183).

Ce que les enfants de milieu défavorisé ne comprennent pas, ce n'est pas seulement le métalangage¹, ce sont surtout les activités purement gratuites de travail sur la langue : pour eux, le langage est avant tout fonctionnel. Ainsi, beaucoup d'apprenants se retrouvent devant des consignes d'écriture par lesquelles ils ne se sentent pas concernés.

La question est de savoir comment aider ces apprenants pour les amener à s'appropriier la langue étrangère et surtout à écrire dans cette langue. Nous pensons que l'étayage, et plus précisément le texte d'appui, peut y contribuer. Comme son nom l'indique, le texte d'appui sera le point de départ pour produire d'autres textes et une boussole pour maintenir l'apprenant sur le droit chemin vers la production écrite attendue. Pour vérifier l'efficacité de cet outil, nous avons mené une expérimentation avec des élèves de 6^e année primaire en 2008 dans une commune de la wilaya de Boumerdès où le français est absent dans le milieu social et familial des apprenants. En effet, nous avons présenté trois séquences à l'enseignante pour amener les apprenants à écrire : une comptine, un poème et une saynète. Dans ce travail, nous nous contenterons de présenter le déroulement de la 2^e séquence et les résultats obtenus. Mais, avant de le faire, nous allons expliquer ce qu'est l'étayage — le texte d'appui — et ses caractéristiques.

¹ Métalangage : ensemble des discours tenus sur la grammaire, sur le langage et sur les activités d'enseignement/apprentissage s'y rapportant.

La théorie de Bruner et l'étayage

Bruner a introduit dans sa théorie l'aspect socioculturel de l'apprentissage. Il insiste sur l'importance de la maturation psychologique, de la motivation intrinsèque et de la participation de l'élève dans un processus de découverte. Il met en avant l'utilité d'une structuration cohérente des connaissances pour faciliter le processus d'appropriation des savoirs.

Bruner affirme que le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une *interaction* sociale. Une condition au moins doit être remplie, « l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide ». Donc, « la compréhension de la solution doit précéder sa production » (1983, p. 263).

Pour Bruner, il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de coopération entre enfant et adulte, où ce dernier agit comme médiateur de la culture. Bruner met l'accent sur la nature sociale interactive et tutoriel du développement. Il infirme le caractère individualisé de la majorité des théories du développement. Pour lui, l'enfant agit et réagit en imitant l'adulte ou en suivant ses conseils. Il insiste sur la notion de tutelle et d'imitation. L'observation de l'autre permet l'apprentissage. L'imitation n'est pas un processus passif, c'est une conduite essentiellement active puisque toute l'attention de l'enfant est mobilisée pour assurer une conformité avec l'activité du modèle observé. De ce fait, l'imitation devient un processus interactif car elle fait l'objet d'adaptations réciproques entre l'enfant et l'adulte.

Bruner parle de tutelle qui est un processus de soutien pour rendre l'enfant capable de résoudre un problème ou de réaliser une tâche qui aurait été impossible sans cette aide. La tutelle permet à chaque enfant de faire de son mieux par les conseils verbaux ou l'intervention directe quand il n'arrive pas à appliquer l'aide orale. Pour que l'aide soit efficace, il faut respecter les six fonctions de l'étayage :

- enrôlement : éveiller l'intérêt de l'enfant pour la tâche ;
- procéder à la réduction des difficultés : faire que les tâches soient plus accessibles pour l'enfant ;
- maintenir l'orientation par rapport à l'objectif : rappeler régulièrement le but de la tâche à l'enfant afin qu'il ne s'égaré pas dans des détails ;
- signaler les caractéristiques déterminantes et pertinentes pour l'exécution de la tâche (la validation) : cela permet à l'enfant de mesurer ce qu'il a fait et ce qu'il faut qu'il fasse pour que cela soit correct ;

— contrôler la frustration par l'encouragement : fournir à l'élève des informations sur sa performance afin de maintenir ses motivations au niveau le plus élevé possible ;

— démontrer : reprendre un essai de solution non réussi par l'enfant et montrer ce qui aurait pu être fait pour que cet essai aboutisse.

Quant à l'acquisition du savoir-faire, Bruner insiste sur l'importance des modèles donnés par l'adulte.

C'est dans cette perspective — à partir d'un texte d'appui — que nous pensons que l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère doit être conduit dans ses débuts.

Le texte d'appui

Le texte d'appui est le point de départ pour amener l'élève à voir ce qu'il peut écrire d'intéressant et produire un texte à la manière d'un écrivain. Marcel Aymé, cité par Nussbaum (1969) souligne que « l'imitation est à la fois recherche, reproduction et valorisation d'un modèle ». Le texte est là comme objectif de production et non pas comme un savoir pour le savoir. Le texte lu est une réserve, une richesse pour celui qui n'a pas de mots pour commencer. Il permet l'articulation de la lecture-écriture.

Sans des consignes claires et précises, le texte d'appui ne peut remplir sa fonction d'élément d'étayage. Il doit donc être suivi de consignes de lecture et d'écriture en fonction de l'objectif final de la séquence.

Les consignes de lecture sont de deux ordres : celles qui portent sur la compréhension du texte et celles qui portent sur son écriture (comment il est fait). Elles prennent en compte le signifié et le signifiant.

Les consignes d'écriture précisent le rapport qu'elles entretiennent avec le texte : pastiche, reprise d'un type de discours, d'un mécanisme, etc.

Elles ne sont jamais uniquement thématiques. Elles imposent la reprise d'une partie du matériau lexical, grammatical, syntaxique, rythmique ou structural du texte d'appui.

Elles n'imposent jamais l'exhibition du sujet. Elles n'exigent pas que l'élève dise le vrai de sa vie afin de ne pas le mettre en danger dans le groupe, contrairement à l'écriture spontanée où le sujet expose sa subjectivité, son intimité devant tout le monde, et peut se sentir en danger.

Les contraintes techniques pourront alors servir à l'élève pour justifier ses choix d'écriture autrement que par le recours à une explication biographique. Tout le monde n'écrit pas la même chose avec la même règle, le « je » est masqué (j'obéis à des règles : ce n'est pas moi qui écris c'est la règle, donc je suis protégé).

Corpus et données recueillies

En nous référant à la méthode d'O. Boyer (2004) et en l'adaptant à notre public, nous avons élaboré trois séquences didactiques afin d'amener les élèves d'une classe de 6^e année primaire à écrire en français. Ces élèves sont issus d'un milieu défavorisé, le cours de français est le seul espace où ils sont en contact avec la langue française.

Rappelons qu'une séquence est une suite de séances organisées selon une progression qui aboutit à une production finale. Selon cette démarche, chaque séquence vise des objectifs d'apprentissage concernant la liaison lecture-écriture-langue. Par ailleurs, chaque séquence comporte les éléments suivants : titre de la séquence, page annonce de la séquence, texte d'appui, indications de lecture avec la description détaillée du travail proposé à l'enseignant, consignes de lecture et d'écriture à donner aux élèves.

Page-annonce de la séquence

Objectif de production : écrire une comptine à partir des mots-clés ou autour d'une phrase afin de l'étoffer.

Savoirs linguistiques :

- faire écrire un texte poétique sur le modèle d'une suite arithmétique ;
- reprendre l'unité précédente en y ajoutant un élément ;
- le complément de nom ;
- afin de + infinitif + nom ;
- emploi des verbes sortir, envoyer, chercher, mordre, manger, assommer, brûler, éteindre, boire, tuer, juger.
- emploi des noms biquette, chou, chien, loup, bâton, feu, eau, bœufs, boucher, juge, bourreau.
- le complément du nom en série, l'expansion du groupe nominal.

Savoirs stylistiques :

- la cohérence thématique, la notion de refrain, l'exclamation, l'anaphore.

Textes d'appui :

Texte 1 : Extrait de P. Lemailloux, M.-H. Arnaud, R. Jeanjard, *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, 1993.

Texte 2 : Extrait de M. Bloch, *365 contes pour tous les âges*, A.C.E, 1985.

Durée : 2 à 3 séances.

Gestion de la séquence :

Il est possible de travailler individuellement ou en petits groupes. Le procédé de l'addition est largement utilisé dans les comptines qui sont faites pour être répétées par les jeunes enfants car la répétition aide à la mémorisation.

Contenu et déroulement de la séquence

Séance 1

Étape 1 : présenter le texte 1 aux élèves. Il s'agit d'une chanson populaire intitulé « Biquette ne veut pas sortir du chou ».

Consignes de lecture

- Que fait Biquette ? (Elle ne veut pas sortir du chou.)
- Qui a-t-on cherché pour la faire sortir du chou ? (Le chien.)
- Pourquoi ? (Pour la mordre.)
- Est-ce que le chien veut mordre Biquette ? (Non, le chien ne veut pas mordre Biquette.)
- Est-ce que Biquette veut sortir du chou ? (Non, Biquette ne veut pas sortir du chou.)
- Qui a-t-on cherché après le chien ? (Le loup.)
- Pourquoi ? (Pour manger le chien.)
- Est-ce que le loup veut manger le chien ? (Non, le loup ne le veut pas.)
- Avec quoi veut-on punir le loup ? (Avec le bâton.)
- Que va faire le bâton au loup ? (Il va l'assommer.)
- Le bâton veut-il assommer le loup ? (Non, le bâton ne veut pas assommer le loup.)

Relevez le début des parties 2, 3 et 4.

- On envoie chercher le chien – le loup – le bâton.
 - Que remarquez-vous ? C'est presque la même phrase : « On envoie chercher ».
 - Quels sont les mots différents ? Le chien - le loup - le bâton.
 - Relevez la deuxième phrase de chaque partie : Afin de *mordre Biquette* – Afin de *manger le chien* – Afin d'*assommer le loup*.
 - Comment est composée chaque phrase ? Afin de + infinitif + nom.
 - Comment s'appellent les phrases qui se répètent entre les parties ?
- Le refrain.

Consignes d'écriture

Répondez à ces questions :

- Le loup veut-il manger le chien ?
- Le chien veut-il mordre Biquette ?
- Biquette veut-elle sortir du chou ?

Avec les mots clés des amorces suivantes, rédiger les parties suivantes sur le modèle du texte :

— le feu (brûler) – l'eau (éteindre) – les bœufs (boire) – le boucher
(tuer)

— le juge (juger) – le bourreau (tuer).

Réponse :

On envoie chercher le loup
Afin de manger le chien
Le loup ne veut pas manger le chien,
Le chien ne veut pas mordre Biquette,
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.
On envoie chercher le bâton
Afin d'assommer le loup
Le bâton ne veut pas assommer le loup
Le loup ne veut pas manger le chien
Le chien ne veut pas mordre Biquette
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.
On envoie chercher le feu
Afin de brûler le bâton.
Le feu ne veut pas brûler le bâton,
Le bâton ne veut pas assommer le loup.
Le loup ne veut pas manger le chien
Le chien ne veut pas mordre Biquette
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.
On envoie chercher de l'eau
Afin d'éteindre le feu
L'eau ne veut pas éteindre le feu
Le feu ne veut pas brûler le bâton,
Le bâton ne veut pas assommer le loup
Le loup ne veut pas manger le chien
Le chien ne veut pas mordre Biquette
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.
On envoie chercher les bœufs
Afin de boire, toute l'eau
Les bœufs ne veulent pas boire toute l'eau
L'eau ne veut pas éteindre le feu
Le feu ne veut pas brûler le bâton,
Le bâton ne veut pas assommer le loup
Le loup ne veut pas manger le chien
Le chien ne veut pas mordre Biquette
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.

On envoie chercher le boucher
Afin de tuer les bœufs
Le boucher ne veut pas tuer les bœufs
Les bœufs ne veulent pas boire toute l'eau
L'eau ne veut pas éteindre le feu
Le feu ne veut pas brûler le bâton,
Le bâton ne veut pas assommer le loup
Le loup ne veut pas manger le chien
Le chien ne veut pas mordre Biquette
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.
On envoie chercher le juge
Afin de juger le boucher
Le juge ne veut pas juger le boucher
Le boucher ne veut pas tuer les bœufs
Les bœufs ne veulent pas boire toute l'eau
L'eau ne veut pas éteindre le feu
Le feu ne veut pas brûler le bâton,
Le bâton ne veut pas assommer le loup
Le loup ne veut pas manger le chien
Le chien ne veut pas mordre Biquette
(Refrain)
Biquette ne veut pas sortir du chou.
On envoie chercher le bourreau
Afin de tuer le juge
Le bourreau veut bien tuer le juge
Le juge veut bien juger le boucher
Le boucher veut bien tuer les bœufs
Les bœufs veulent bien boire toute l'eau
L'eau veut bien éteindre le feu
Le feu veut bien brûler le bâton,
Le bâton veut bien assommer le loup
Le loup veut bien manger le chien
Le chien veut bien mordre Biquette
(Refrain)
Biquette veut bien sortir du chou.
Ah, tu es sortie, Biquette, Biquette
Ah, tu es sortie, de ce chou-là.

Réponse à la consigne de la deuxième étape.

Consignes de lecture

— Lire les productions de la consigne d'écriture par les élèves.

Étape 2 :

Consigne d'écriture

Demander aux élèves de choisir un animal à la place de Biquette, un autre verbe à la place de sortir, un autre élément à la place du chou pour construire une autre comptine selon le modèle vu. Chercher les éléments qui peuvent se succéder de manière à ce que le suivant punisse le précédent. Trouver les verbes qui correspondent à la nature de l'élément choisi.

Production collective : réponses convenables à la consigne d'écriture de la 1^{re} étape.

Séance 2

Nous présentons la réponse collective à la consigne de la deuxième étape.

Poulette

Poulette ne veut pas picorer les grains.

Refrain :

Ah! Tu les picoreras, Poulette.

Ah! Tu picoreras, ces grains-là.

On envoie chercher le coq.

Afin de piquer Poulette

Le coq ne veut pas piquer Poulette

Poulette ne veut pas picorer les grains

(Refrain)

On envoie chercher le renard

Afin de dévorer le coq

Le renard ne veut pas dévorer le coq

Le coq ne veut pas piquer Poulette

Poulette ne veut pas picorer les grains.

(Refrain)

On envoie chercher le chien

Afin de mordre le renard

Le chien ne veut pas mordre le renard

Le renard ne veut pas dévorer le coq

Le coq ne veut pas piquer Poulette

Poulette ne veut pas picorer les grains.

(Refrain)

On envoie chercher le fermier

Afin de punir le chien

Le fermier ne veut pas punir le chien

Le chien ne veut pas mordre le renard

Le renard ne veut pas dévorer le coq

Le coq ne veut pas piquer Poulette

Poulette ne veut pas picorer les grains.

(Refrain)

On envoie chercher le juge

Afin de juger le fermier
Le juge ne veut pas juger le fermier
Le fermier ne veut pas punir le chien
Le chien ne veut pas mordre le renard
Le renard ne veut pas dévorer le coq
Le coq ne veut pas piquer Poulette
Poulette ne veut pas picorer les grains
(Refrain)
On envoie chercher le bourreau
Afin d'exécuter le juge
Le bourreau veut bien exécuter le juge
Le juge veut bien juger le fermier
Le fermier veut bien punir le chien
Le chien veut bien mordre le renard
Le renard veut bien dévorer le coq
Le coq veut bien piquer Poulette
Poulette veut bien picorer les grains.

Séance 3

Texte d'appui : *Dans le pré de ma tante*, de Muriel BLOCH, extrait de *365 contes pour tous les âges*, A.C.E, 1985.

Lecture : le texte de Muriel Bloch est une comptine descriptive. La description se resserre progressivement du pré jusqu'à la plume de l'oiseau. Comme toutes les comptines, celle-ci est faite pour être dite par des enfants et donc mémorisée facilement. Pour cela deux procédés sont mis en œuvre :

— La première phrase est constituée d'un groupe nominal prépositionnel + il y a + un groupe nominal. Celui-ci est intégré au bout de la seconde phrase du paragraphe qui commence par : Oh ! qu'il est joli ;

— Chaque première phrase de chaque paragraphe reprend la deuxième phrase du paragraphe précédent précédé d'une préposition. On obtient ainsi, progressivement, un complément du nom en série.

Consigne de lecture

Lisez la comptine de façon à pouvoir la redire de mémoire. Pour cela, notez les éléments du paysage qui apparaissent l'un après l'autre (c'est le premier nom de chaque première phrase de chaque paragraphe).

Consigne d'écriture

À la manière de Muriel Bloch, écrivez une comptine qui commence par l'une de ces phrases :

- Dans la ville de ma tante...
- Dans la maison de ma tante...

- Dans la bibliothèque de ma tante...
- Dans l'armoire de ma tante ...
- Dans le jardin de ma tante...

Les noms de la comptine « Dans le pré de ma tante » sont interdits.
On peut proposer un début à chaque groupe d'élèves.

Productions d'élèves

Nous présentons à titre d'exemple ces deux productions :

Dans l'armoire de ma tante, il y a un pantalon.
Oh ! Qu'il est joli le pantalon de l'armoire de ma tante !
Dans le pantalon de l'armoire de ma tante, il y a une poche.
Oh ! Qu'elle est jolie la poche du pantalon de l'armoire de ma tante !
Dans la poche du pantalon de l'armoire de ma tante, il y a un porte-monnaie.
Oh ! Qu'il est joli le porte-monnaie de la poche du pantalon de l'armoire de ma tante !
Dans le porte-monnaie de la poche du pantalon de l'armoire de ma tante, il y a une pièce de monnaie.
Oh ! Qu'elle est jolie la pièce de monnaie du porte-monnaie de la poche du pantalon de l'armoire de ma tante !
Sur la pièce de monnaie du porte-monnaie de la poche du pantalon de l'armoire de ma tante, il y a un dessin.
Oh ! Qu'il est joli le dessin de la pièce de monnaie du porte-monnaie de la poche du pantalon de l'armoire de ma tante !
(Youssef et Mounir)

Dans la ville de ma tante, il y a une école.
Oh ! Qu'elle est jolie l'école de la ville de ma tante !
Dans l'école de la ville de ma tante, il y a une salle.
Oh ! Qu'elle est jolie la salle de l'école de la ville de ma tante !
Dans la salle de l'école de la ville de ma tante, il y a une armoire.
Oh ! Qu'elle est jolie l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante !
Dans l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante, il y a un cahier.
Oh ! Qu'il est joli le cahier de l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante !
Dans le cahier de l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante, il y a un paragraphe.
Oh ! Qu'il est joli le paragraphe du cahier de l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante !
Dans le paragraphe du cahier de l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante, il y a une phrase.

Oh! Qu'elle est jolie la phrase du paragraphe du cahier de
l'armoire de la salle de l'école de la ville de ma tante!
Et cette phrase, c'est le nom de l'école de la ville de ma tante.
(Mahdi et Hamza)

Analyse et interprétation

Malgré les limites de notre recherche, nous avons constaté que tous les élèves ont produit un texte cohérent en français ; pourtant, ils avaient des difficultés à le faire à partir des exercices proposés dans le manuel. En effet, le rythme et la musicalité des mots ont enchanté les élèves au point de les amener à écrire plus d'un texte par binôme car ils ont pu activer leur répertoire lexical passif, ils ont appris des structures nouvelles et ont trouvé du plaisir dans l'utilisation du dictionnaire. Ainsi, tout le monde a cherché à présenter son texte pour montrer aux autres ce qu'il a produit. Grâce au texte d'appui et à la précision des consignes, les élèves ont compris ce qui était attendu d'eux sans éprouver ni inhibition ni démotivation durant la réalisation de l'expérimentation. Il est à noter aussi qu'il s'agit ici d'un premier jet qui pourrait être exploité pour l'amélioration par les élèves eux-mêmes des textes qu'ils ont produits. En effet, l'élaboration d'une grille d'auto-évaluation favorise la détection des passages réussis et des passages ratés ; si les premiers donnent confiance aux élèves, les seconds leur permettent d'améliorer leur connaissance de la langue. L'enseignant, lui, pourra en tirer satisfaction mais aussi repérer les lacunes à combler dans sa tâche d'enseignement/apprentissage.

Le renvoi au texte d'appui incite l'élève à la lecture permanente, à l'observation de la langue et surtout à la prise de conscience de ses structures. Le texte d'appui contextualise le mot et justifie son emploi aux yeux de l'élève.

Les activités d'écriture articulant lecture-écriture-langue permettent de travailler plusieurs aspects de la langue : conjugaison, orthographe, lexicale, syntaxe, phonétique, etc., tout en montrant leur complémentarité.

Conclusion

Pour aider l'apprenant dans sa tâche d'apprentissage du français dès le premier palier, nous pensons qu'il faut l'entraîner à écrire différents types de texte (récit, poème, portrait, conte, etc.) à partir de l'observation de la façon dont l'auteur du texte d'appui a écrit son texte et des consignes qui l'amènent à produire pas à pas son propre texte en étant attentif au langage.

Par cette démarche, l'apprenant acquiert non seulement des connaissances linguistiques et enrichit son bagage mais développe aussi des facultés plus générales (observation, imagination, mémorisation, etc.) qui lui serviront dans d'autres domaines ou d'autres activités d'apprentissage. Les consignes proposées incitent à la reprise, dans la communication ou la production écrite/orale, le lexique étudié, ce qui facilitera la tâche. Cette démarche dédramatise l'acte d'écriture quel que soit le niveau du public ; elle peut être exploitée même à des niveaux supérieurs, nous pensons aux modules d'expression écrite et d'écriture créative.

Références bibliographiques

- BRUNER J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- LAHIRE B., 1995, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAMAILLOUX P., ARNAUD M.-H. et JEANNARD R., 1993, *Pédagogies pour demain : Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.
- NUSSBAUM R., 1969, *L'expression écrite à l'école primaire*, Lausanne, Éd. Payot.
- ORIOU-BOYER C., 2004, *50 activités de lecture -écriture en ateliers*, CRDP Midi- Pyrénées.

