Revue TDFLE

N° 78 | 2021
La résistance à l'apprentissage des langues

Les facteurs et les formes de résistances des apprenants marocains face à l'acte d'écrire

Nour EL HOUDA EL ABBADI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-78/387-les-facteurs-et-les-formes-de-resistances-des-apprenants-marocains-face-a-l-acte-d-ecrire
DOI : numerev_1701
Date de publication : 30/09/2021

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : EL HOUDA EL ABBADI, N. (2021) Les facteurs et les formes de résistances des apprenants marocains face à l'acte d'écrire. *Revue TDFLE*, (78). https://doi.org/10.34745/numerev_1701

Les élèves marocains rencontrent plusieurs obstacles lors de la production de l'écrit, notamment l'émergence d'un sentiment de résistance qui agit sur leur motivation et influe sur leurs comportements. En passant en revue les différents travaux sur la notion, la résistance apparaît ambivalente : elle renvoie à plusieurs significations et appartient à plusieurs champs scientifiques, ce qui nécessite sa délimitation dans le domaine éducatif. Ainsi, notre recherche vise dans un premier temps à analyser le discours théorique qui renvoie à la notion de résistance en vue de cerner ses contours épistémologiques. Ensuite, nous recueillons le discours des élèves en situation d'apprentissage de l'écrit afin de détecter une attitude de résistance. En petit groupe de travail, les apprenants commentent leurs démarches et leurs sentiments, ce qui permet de déceler certains aspects de leurs rapports à la tâche et aux pairs. Notre recherche montre l'intérêt pédagogique de la notion de résistance pour l'éducation et ouvre des pistes de médiation qui s'intéressent aux pratiques enseignantes.

Mots clés : résistance, apprentissage, production écrite, rapport au savoir, rapport à autrui, rapport à la tâche, métacognition, tâche

Abstract

Moroccan students encounter several obstacles when producing writing, including the emergence of a feeling of resistance which acts on their motivation and influences their behavior. In reviewing the various works on the concept, resistance appears ambivalent: it refers to several meanings and belongs to several scientific fields, which requires its delimitation in the educational field. Thus, our research aims initially to analyze the theoretical discourse which refers to the notion of resistance in order to identify its epistemological contours. Then, we collect the discourse of students in a writing learning task situation in order to detect an attitude of resistance. In small groups, the learners comment on their actions and their feelings, which makes it possible to detect certain aspects of their relationship to the task and to peers. Our research shows the educational value of the notion of resistance for education and opens up avenues of mediation that are focussing on teaching practices.

Key Words: *resistance, learning, written production, in relation to knowledge, in relation to others, in relation to task, metacognition, task*

Mots-clés :
Production écrite, Apprentissage, Résistance, Rapport au savoir, Tâche, Métacognition, Rapport à autrui, Rapport à la tâche

Par Nour El Houda El Abbadi

Laboratoire LERIC, Université Chouaib Doukkali, El Jadida, Maroc

Laboratoire ADEF, Université Aix-Marseille, Aix, France

nourelabbadi@gmail.com

1. INTRODUCTION

La classe est un univers assez complexe dans lequel se déroulent plusieurs interventions d'ordre didactique et pédagogique (Reuter, 2010). En effet, ces interventions ont pour but de développer chez les apprenants des compétences nécessaires à leur socialisation en tant que citoyen.

De ce fait, la mission de l'enseignant demeure assez difficile : il est contraint de répondre aux besoins éducatifs de chaque apprenant et de l'accompagner dans sa quête de l'épanouissement. Ayant des niveaux hétérogènes en français, les élèves réagissent différemment aux interventions pédagogiques : une bonne partie manifeste son intérêt aux objets de l'enseignement alors que d'autres y semblent moins intéressés.

Partant de cela, le succès ou l'échec d'un enseignement quelconque est significativement tributaire de la réaction des apprenants face à une tâche précise : l'adhésion des élèves aux propos de l'enseignant n'est pas toujours au rendez-vous, une attitude que nous pourrions appeler « résistance ».

Comprendre cette résistance et la réduire s'avèrent un enjeu de taille qui engage moult acteurs : concepteurs, enseignants, chercheurs, pédagogues, etc.

De notre côté, nous nous intéresserons à la notion de « résistance » face à l'apprentissage des disciplines, en l'occurrence le français. Notre préoccupation majeure est de faire adhérer les sujets concernés par l'étude aux propos pédagogiques.

Notre problématique se fonde sur le constat ci-dessus et nous la formulons ainsi : dans quelle mesure la notion de résistance à l'apprentissage est-elle susceptible d'expliquer les difficultés des élèves face à une tâche de production écrite ?

Pour y répondre, nous adopterons deux démarches successives : dans un premier temps, il s'avère nécessaire de clarifier la notion de résistance et ce qu'elle recouvre en termes de significations. Dans un deuxième temps, nous allons effectuer une étude de terrain visant à déceler ses manifestations dans une situation d'enseignement-

apprentissage de l'écrit. Opter pour l'observation directe de classe permettrait de récolter les propos spontanés ou provoqués qui s'offrent à nous. Cette situation aidera à identifier explicitement l'expression diversifiée de ce qui entrave ou favorise l'apprentissage.

Concernant la démarche méthodologique, nous allons solliciter des élèves de 1ère année du baccalauréat confrontés à une tâche de production écrite. Autrement dit, les propos d'élèves constitueront l'objet de l'étude : leurs attitudes face à la consigne du travail seront la base de notre recherche. Nous détaillerons par la suite nos principaux résultats et exposerons les implications pédagogiques de notre travail.

Volet théorique : que disent les auteurs ?

Ce premier volet fait le tour des recherches qui ont eu pour objet le concept clé de cet article à savoir la résistance. Nous passons également en revue quelques travaux qui ont porté sur le processus d'écriture et sur la production écrite en langue étrangère.

1.1. Résistance, sources et répercussions

La recherche documentaire que nous avons effectuée pointe la pénurie des données relatives à la notion de résistance : le vocable *n'apparait ni dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) ni dans le *Dictionnaire des sciences du langage* (Neveu, 2004).

Toutefois, elle entretient des rapports avec deux notions connexes : la motivation et l'insécurité linguistique.

L'insécurité linguistique est un concept (inventé par Labov en 1966) qui renvoie à un sentiment se caractérisant par le manque de sûreté dans la prise de parole. Elle est fortement liée à la culture éducative et à ses représentations, aux normes linguistiques et aux stéréotypes des locuteurs natifs. La motivation de son côté renvoie à une source d'énergie psychique nécessaire à l'action (Decker, 1988) ou encore à une force qui provoque un ensemble de conduite (Cuq, 2003).

Peu d'auteurs ont examiné la notion de résistance du point de vue sociologique (Lahire, 2008), psychanalytique (Chatellier, 2007) ou encore pédagogique (Meirieu, 2007). De notre côté, nous entreprenons une recherche qui tente à cerner les contours épistémologiques de la notion de « résistance » (Merieu, 2007).

Dans ce qui suit, nous survolerons la littérature sur la notion afin de présenter les définitions différentes selon les auteurs qui s'y sont intéressés.

De prime abord, le mot résistance renvoie à plusieurs sens (dans le *Dictionnaire français Larousse*[1]) :

· Généralement, il désigne la capacité ou l'action par laquelle un individu

s’oppose à quelqu’un, à une autorité, à un groupe de personnes.

· En électricité, la résistance est un dispositif qui possède une résistance au courant.

· En géologie, c’est l’aptitude d’une roche à conserver les éléments qui la composent.

· En psychanalyse, le terme désigne le refus d’un sujet de reconnaître ses désirs inconscients.

Nous remarquons que la notion de résistance appartient à plusieurs champs scientifiques : le vocable véhicule une ambiguïté considérable étant donné ses diverses possibilités sémantiques.

La notion de résistance apparaît chez les fondateurs et philosophes du siècle des Lumières (dans les propos de Rousseau en l’occurrence) et chez les pédagogues contemporains.

Pour Hétu (1990), la résistance est un moyen qu’adopte inconsciemment l’individu pour protéger l’organisation de ses structures cognitives internes et éviter d’aller rapidement vers le changement. Hétu ajoute que ce feed-back exige une analyse approfondie pour aider le sujet à le surmonter.

Sa définition pointe donc le caractère auto-défensif des structures cognitives internes qui se manifestent lorsque le sujet se trouve dans une situation d’insécurité.

Nous citons également Simon et Albert (1990) qui nous éclairent la notion : selon les deux auteurs, elle renvoie à une sorte d’auto-défense générée par un sentiment d’insatisfaction et de danger. Ce reflexe automatique semble une issue de secours, mais en vérité, il peut constituer une menace au changement lorsqu’il devient systématique.

Outre les définitions ci-dessus, nous faisons référence à Meirieu (2007) où l’auteur évoque la notion de résistance dans le domaine éducatif. Meirieu catégorise trois types de résistances : la première concerne l’enseignant, la deuxième a trait à l’élève et à son apprentissage et la dernière est liée au cadre institutionnel.

Enfin, Perrenoud (et dans la suite de la pensée piagétienne) attire notre attention sur la construction du savoir par l’apprenant, une construction qui passe par l’ajustement de son action et de ses représentations, ce qui peut générer la résistance. Dans la même lignée, Shaules (2015) effleure la question en associant le phénomène à un réflexe « d’auto-protection », une réaction défensive face à une situation jugée menaçante par le sujet. Dans ce sens, et dans son livre pionnier *The Intercultural Mind - Connecting Culture, Cognition, and Global Living* (2015), Shaules expose les résultats issus de plusieurs recherches en psychologie culturelle et en neuroscience. Ces résultats traduisent essentiellement l’influence qu’exerce la culture de l’individu sur son

inconscient en l'empêchant de vivre une expérience interculturelle et de s'ouvrir sur le monde des autres. Partant de cela, la culture des sujets peut générer une résistance : la personne concernée a peur de changer ses habitudes, souhaite sauvegarder sa cohérence interne et évite de s'avancer très rapidement vers le changement.

Dans notre propos, nous allons nous focaliser sur les résistances des élèves dans une situation d'apprentissage de la production écrite. Nous évoquons par conséquent les représentations des sujets qui entravent l'apprentissage, ce que Brousseau (1983) nomme *l'obstacle didactique*.

Les sources de résistance diffèrent d'une école de pensée à une autre. Pour Alain (1968), il en existe trois : à soi (quand la personne ressent un sentiment d'incompétence face à une tâche jugée motivante), à autrui (se manifeste quand un individu travaille au sein d'un groupe et a besoin de s'adapter aux exigences de l'équipe) et au mode d'implantation (face à une innovation, le changement est tributaire de la motivation de l'individu et de sa volonté de changer des habitudes enracinées depuis longtemps).

Résister à l'apprentissage peut entraîner plusieurs retombées négatives :

· Disponibilité physique de l'élève qui est indisponible « mentalement ».

· Faibles interactions à la fois horizontales (entre pairs) et verticales (entre enseignant et élève).

· Absence d'autonomie : la résistance met à l'épreuve l'autoévaluation de l'élève.

Au final, la résistance est inhérente au processus de l'apprentissage. Rien d'étonnant : l'individu résiste puisqu'il est contraint à remodeler sa vision du monde, et pour lui, c'est une prise de risque assez énorme. De ce fait, explorer les résistances des élèves est un champ assez prometteur : c'est un levier de taille qui va prévenir le désengagement et l'échec scolaires. Dans ce sens, nous évoquons Gilles Monceau (2002) qui considère la résistance comme un outil d'élucidation qui permet d'analyser les pratiques enseignantes et de répondre efficacement aux besoins des apprenants.

La résistance apparaît en situation d'apprentissage, lorsque l'apprenant est confronté à des contenus d'enseignement qu'il doit maîtriser de manière progressive. Il attribue du sens, de l'utilité à ces contenus, d'où l'importance de considérer le concept du « rapport à » qui revoie à l'idée du contact et de la mise en relation de soi avec les savoirs et l'environnement.

1.2. Rapport au savoir et la résistance à l'apprentissage

Le concept « rapport au savoir » est indissociable de toute intervention didactique ou pédagogique. Dans cette logique, il s'avère nécessaire de dégager le phénomène de

résistance des différents rapports à l'apprentissage que les élèves peuvent développer.

Charlot (2002) définit le concept du « rapport au savoir » par le biais des relations que le sujet apprenant entretient avec les contenus disciplinaires. Il le définit comme suit : « Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 2002 : 93).

Dans la littérature, le concept du « rapport au savoir » diffère d'une théorie d'apprentissage à une autre (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme).

En prônant l'approche socioconstructiviste, notre travail se focalise sur deux rapports à l'apprentissage :

- Le rapport à la tâche qui renvoie à une mise en relation du sujet avec une situation réelle qui le met en interaction avec ses pairs. Dans notre cas, il s'agit du rapport de l'élève à une tâche de production de l'écrit.

- Le rapport à autrui (à ses pairs) qui dépend principalement de la médiation de l'enseignant pour bannir toute tension susceptible de défavoriser le bon fonctionnement des échanges entre apprenants.

Le présent travail s'intéresse particulièrement au rapport des élèves à une consigne de production écrite, ce qui nous amène à pointer les obstacles de cet apprentissage dans le contexte marocain.

1.3. L'écrit : une tâche complexe ?

Dans notre travail, nous nous focalisons sur l'apprentissage qui implique l'acte d'écrire.

Pour Vygotsky, écrire est une tâche complexe qui requiert un réel engagement cognitif ayant trait à la fois à la syntaxe, à la symbolisation et à l'abstraction. Hayes et Flower (1980) présentent de leur côté les composantes de cette activité complexe en mettant en avant trois étapes : l'élaboration conceptuelle, la formulation-exécution et la révision.

Meirieu évoque la complexité de la tâche d'écriture comme étant une menace, « une menace d'être humilié, menace d'être renvoyé à la fatalité, menace d'être stigmatisé, évalué en permanence, raillé par les autres, exclu parce qu'on n'y arrive pas, pas assez bien ou pas assez vite » (Merieu, 2002 : 4).

Il s'agit donc d'une compétence qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances, de savoir-faire et de ressources non seulement en quantité, mais aussi en matière d'organisation et d'analyse.

En ce qui nous concerne, nous nous intéresserons à la notion de résistance pour éclairer

les difficultés des apprenants dans une situation complexe d'apprentissage en l'occurrence la production écrite. Une situation qui sous-entend des tensions qui affectent négativement le rapport des apprenants à la tâche demandée.

1.4. Écrire en langue étrangère

Écrire en langue étrangère est un processus complexe qui ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques ou une suite de propositions bien organisées, mais à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire respectant une visée communicative. Du côté des théories, depuis les années soixante-dix, plusieurs modèles se sont développés pour tenter d'expliquer les différents aspects qui génèrent l'activité écrite. S'appuyant sur les données fournies (contributions sérieuses) par la psychologie cognitive, John R. Hayes et L.S. Flower (cités par Cuq et Gruca, 2005) conçoivent un modèle qui éclaire les processus mis en jeu dans l'activité de production écrite. Ce processus de production comporte trois sous-processus majeurs :

· La planification ou l'élaboration conceptuelle : cette étape permet au scripteur de puiser dans les connaissances stockées pour récupérer celles qui sont requises pour élaborer le plan de sa production. Il sélectionne les informations selon plusieurs critères : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes.

· La textualisation ou la formulation-exécution : durant cette étape, le rédacteur établit des choix lexicaux, syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en texte les idées de sa rédaction. Elle permet de linéariser les différents éléments de la mémoire de travail en un texte, respectant les principes de la langue (cohésion, connexité et cohérence du discours).

· La révision : cette étape est une étape de modification. Le scripteur procède à la revue du texte produit à travers une lecture minutieuse pour établir d'éventuelles améliorations (ayant trait à l'organisation globale du texte, aux formes linguistiques et aux idées) pour présenter le produit fini.

Ainsi, plusieurs recherches se sont focalisées sur les processus *supra* pour déceler les différences entre l'écriture en langue maternelle et l'écriture en langue étrangère : les études effectuées ont porté sur les stratégies utilisées par un scripteur bilingue lors de la production de l'écrit en langue étrangère (Edelsky, 1986 cité par De Koninck et Boucher, 1993).

Le contexte d'écriture en langue étrangère diffère bien évidemment de celui de l'écriture en langue maternelle. Néanmoins, des liens existent entre les stratégies mobilisées par le scripteur lors de sa production en L1 et celles utilisées en L2. En effet, les études effectuées ont fait ressortir des similarités entre les processus utilisés pour composer en L1 et L2. Lors de la planification par exemple, « le processus d'écriture utilisé en L1 est transféré, indépendamment d'autres facteurs, aux travaux exécutés en

L2 » (De Koninck et Boucher, 1993 : 31). Un scripteur qui compose un texte en L2 est tenté de maintenir un certain niveau de qualité auquel il a été habitué dans sa L1 : il établit des choix syntaxiques ou réfléchit sur le choix du vocabulaire.

La deuxième partie traite le contexte général de notre recherche. Elle permet une connaissance du paysage linguistique marocain et une meilleure compréhension des difficultés auxquelles sont confrontés nos apprenants quand il s'agit d'un enseignement / apprentissage lié à l'écriture.

2. Contexte de l'étude

2.1. Un peu d'histoire

L'introduction de la langue française dans la société marocaine est intimement liée à l'histoire du royaume. En effet, depuis 1912, la langue française acquiert un statut de langue officielle étant donné que le pays devient protectorat. Toutefois, depuis l'indépendance du pays, la langue française est reconnue (implicitement) comme la première langue étrangère (*Charte Nationale d'Education et de Formation*, 1999 ; *Constitution*, 2011). Il s'agit bien d'un statut de fait et non de jure.

Ainsi, l'apprentissage du français est encouragé dès les premières années de scolarisation, comme le stipulent à la fois la *Charte Nationale d'Education et de Formation* (COSEF 2000 : article 117) et la *Vision Stratégique 2015-2030* (CSEFRS 2015 : levier 13).

De ce fait, le français a un statut particulier : dans les textes officiels, c'est une langue étrangère, toutefois, elle est la seule langue étrangère au Maroc qui demeure visible dans différents domaines : administration, presse, enseignes, restauration. En outre, la langue française est la langue véhiculaire des sciences et des techniques au supérieur et s'impose comme un instrument de sélection scolaire, sociale et professionnelle.

Il importe de signaler que la langue française est aussi une langue de communication : le dialecte marocain est souvent mêlé de mots français, ce qui confère au français une place assez privilégiée.

2.2. Rapport des élèves au français

Dans le cadre de notre thèse, nous avons mené une enquête auprès de 205 apprenants du secondaire qualifiant afin d'élucider leur rapport au français et à la culture française. Pour ce faire, nous avons diffusé par voie électronique un questionnaire (disponible en annexe) portant sur leur rapport à la langue française et à l'écriture. Il ressort de cette étude que les élèves trouvent cette langue intéressante mais difficile à maîtriser comparativement à la langue anglaise. Pour certains (52 %), le français est une langue pratiquée par les familles aisées, pour les autres (34 %), c'est une langue qui se

rattache à l'école où ils apprennent. 14 % des enquêtés pensent que c'est une langue nécessaire à l'insertion dans le marché du travail.

Les élèves sont étonnamment incapables de caractériser la culture française par de mots simples. L'image que se font la plupart des enquêtés (environ 92 %) est souvent stéréotypée et associée au racisme et au temps de la colonisation. Une minorité (environ 7 %) rattache la culture française au domaine de la littérature et de l'art. Ceci illustre parfaitement le choc culturel et ses répercussions, détaillé dans les travaux des auteurs cités *supra*.

A ce stade, nous parvenons à la conclusion suivante : bien que le volume horaire imparti à l'enseignement de la langue française soit important (environ 240 heures annuellement), les élèves marocains n'ont pas pu se forger une représentation claire et solide de la culture française (Afnakar, 2020).

3. Problématique

L'importance de la maîtrise des langues étrangères, en l'occurrence le français, se trouve à l'origine des différentes réformes du système éducatif qui visent à repenser les méthodes d'enseignement. Néanmoins, ces réformes n'ont pas pu atteindre tous les objectifs tracés au départ : le *rapport*[2] du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique souligne les diverses difficultés que rencontre l'élève marocain concernant la maîtrise de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Cette situation est expliquée par des facteurs d'ordre didactique ou pédagogique (méthodes d'enseignement, programmes et curricula, faiblesse du système d'évaluation), individuel (motivation des élèves, résistance face à l'apprentissage, inégalités sociales, manque de besoins langagiers chez l'élève) ou par tous ces facteurs combinés à la fois. D'autres motifs peuvent s'y ajouter à savoir le manque d'adoption des moyens audiovisuels dans le processus d'apprentissage.

Pendant les observations que nous avons effectuées lors de l'élaboration de notre thèse, nous avons constaté que la majorité des apprenants interagissent avec propos des professeurs observés : ils commentent, répondent ou posent des questions. En revanche, d'autres élèves (généralement ceux qui se mettent au fond de la classe) ne présentent aucun signe de participation, soit parce qu'ils sont timides, soit parce qu'ils ne « désirent » pas « mettre la main à la pâte ».

Ce constat frappant nous invite à mener une étude de terrain afin d'élucider ce phénomène de « résistance » (Hétu, 1990 ; Shaules, 2015) et ce, dans une situation d'apprentissage liée au domaine spécifique de l'écriture.

4. Méthodologie et collecte de données

Notre travail cherche à explorer le phénomène de résistance des apprenants en pointant ses caractéristiques dans une séance dédiée à la production de l'écrit. Pour cela, nous avons convoqué le terrain pour recueillir (sur le vif) des paroles d'élèves susceptibles de répondre à notre question de départ. Se situant dans une démarche compréhensive, nous avons effectué une enquête qualitative basée sur des observations directes et des entretiens semi-directifs.

4.1. Choix de la population

L'étude s'est déroulée dans deux lycées marocains (Homman El Fatwaki de Rabat et Ahmed El Bouanani à Temara) relevant de l'Académie Régionale d'Education et de Formation Rabat-Salé-Kénitra. Notre échantillon est composé de 72 participants, caractérisé comme suit :

· 37 filles et 35 garçons

· Même niveau d'étude : première année du baccalauréat.

· Catégorie d'âge : 16-18 ans

Il importe de signaler que nous avons procédé préalablement à la diffusion de questionnaire (voir annexes) par voie électronique afin de mieux connaître notre échantillon.

4.2. Collecte de données

Deux méthodes de collecte de données ont été mises en place : l'entretien semi-directif et l'observation directe. Le choix de l'entretien comme moyen de collecte de données se justifie par le fait qu'il permet l'accès efficace aux représentations et aux opinions de l'interviewé. C'est une conversation qui engage les interlocuteurs à s'exprimer librement ce qui favorise une certaine qualité des données recueillies (Blanchet, 1985). A ce stade, nous orientons notre appareillage méthodologique suivant l'approche socioconstructiviste en favorisant la métacognition de nos enquêtés : les apprenants commentent leurs démarches lors de la composition d'un texte argumentatif.

L'observation directe, de son côté, permet d'étudier les comportements des apprenants en temps réel. Des grilles ont été élaborées spécialement pour observer les séances de production écrite auxquelles nous avons assisté. Cet outil d'analyse appréhende la réalité de la classe suivant trois dimensions : relationnelle, pragmatique et didactique épistémique (Altet, 2012). Hamre (2013) propose les appellations suivantes : domaine relationnel, domaine organisationnel et domaine instructional. Les échanges notés pendant l'acte de production écrite permettent d'éclairer les attitudes des apprenants. Toutefois, notre analyse n'inclut pas le non-verbal.

Les séances observées ont trait au domaine de l'écriture, un domaine qui correspond à la maîtrise de l'habileté « écrire » qui compose la macro-compétence de la maîtrise de la langue française, item : rédiger un texte argumentatif cohérent et correct en répondant à une consigne de production écrite.

Nous signalons toutefois que nous avons exclu l'approche didactique (l'analyse textuelle et phrastique des productions écrites) et nous avons privilégié la démarche métacognitive, en recueillant le discours de nos enquêtés.

A cet égard, nous avons observé des apprenants qui travaillent collectivement (en petit groupe de 4 personnes) : la situation n'est pas une situation d'examen et les exigences orthographiques ne sont pas mises en avant. Nous rappelons que nous avons obtenu avant l'observation le consentement de tous les participants (élèves et enseignants).

4.3. Analyse de données

Notre analyse porte sur deux volets : premier volet lié aux données obtenues à partir des observations de classe et le second lié aux données obtenues à partir de la retranscription des enregistrements des entretiens. L'analyse thématique des données recueillies a permis de constituer une base de données selon deux paramètres : le rapport de l'apprenant à la tâche et à son groupe de travail. Ces différents niveaux nous ont permis de faire émerger un ensemble de résultats que nous détaillerons dans la partie *infra.*

5. Discussion des résultats

Sur la base des discussions que nous avons eues avec les apprenants, nous sommes parvenue à éclairer les facteurs qui entravent la réponse à une consigne de production écrite : ceux liés à la tâche et ceux liés au groupe de travail. Ces facteurs génèrent une attitude négative de la part des apprenants et sont cohérents avec notre cadre conceptuel.

5.1. Rapport à la tâche

Comprendre une consigne de travail exige que l'apprenant en dénote les informations explicites (données), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin d'avoir une idée assez claire de la tâche demandée et de mettre en exergue un processus de réalisation (Reuter, 2010).

Les propos recueillis mettent en avant le degré de facilité et de difficulté exprimé spontanément au regard de la consigne proposée. Nous avons élucidé par conséquent les différents obstacles qui rendent complexe l'acte d'écrire et qui affectent négativement la qualité des productions : l'obstacle de la disponibilité cognitive de l'élève (faire appel à ses représentations antérieures), l'obstacle du rappel des

représentations mentales liées à la consigne, l'obstacle de l'élaboration de l'idée (trouver le filon, le formuler en code langagier), l'obstacle de la maîtrise du code (disponibilité des structures langagières).

Concernant l'échantillon étudié, les élèves évaluent leurs prédispositions au regard de la compréhension de la consigne. A ce stade, les opinions s'opposent : pour les uns, c'est une consigne facile alors que pour les autres, c'est tout à fait le contraire (83 % des sujets affirment qu'ils ne sont pas inspirés par le sujet).

De surcroît, 47 % des apprenants pensent que la consigne proposée n'est pas du tout adaptée à leur niveau jugé trop « modeste ». Pour Omar, le travail demandé nécessite des ressources *que lui ne possède pas*. Pour Malak, *la professeure est ambitieuse, la consigne exige une bonne réflexion*. Sara pointe le *caractère difficile des mots-clés.* Karim manque *d'inspiration* par rapport au sujet.

Toutefois, l'absence quasi-totale des idées fait défaut : Hasna dit *qu'elle ne sait pas par où commencer*, Leila *explique qu'elle est à court d'idées.* Oussama *sait tout dire mais pas en français.*

78 % des apprenants attestent que leur bagage linguistique en français est très modeste : bien que huit heures de français soient programmées hebdomadairement (soit 280 heures annuellement), les élèves éprouvent toujours des difficultés à écrire en langue française. Toutefois, les mêmes élèves annoncent qu'ils sont capables de répondre à la même consigne en arabe dialectal.

Nous retenons que le premier contact des apprenants avec la consigne peut affecter significativement la réalisation de la tâche en déclenchant un processus émotionnel qui la favorise ou l'entrave : ce processus concerne principalement la confiance en soi du sujet, son implication, sa motivation et son attitude.

Ce même processus est responsable de l'émergence des idées : pour Ahlam (très inspirée par le sujet), les idées s'enchaînent rapidement : *je suis très contente, voilà un sujet qui me parle*. Pour Rayan, c'est l'inverse : *aucune idée ne me vient en tête, je suis bloqué.*

Nous remarquons que les élèves qui s'intéressent au sujet sont ceux qui ont un sentiment de bien-être dès le début. A contrario, ceux qui ont été démotivés ont éprouvé de grandes difficultés à trouver des idées.

En dépit de l'absence des exigences orthographiques, les apprenants hésitent beaucoup avant d'écrire : la non-maîtrise des règles grammaticales constitue un obstacle de taille pour les apprenants. Dans ce sens, Amal dit : *j'ai des idées, mais j'ai du mal à écrire correctement et de manière assez cohérente.*

Compte tenu des différents feedbacks des apprenants, nous attestons que la résistance ne provient pas d'une même source, mais dépend de l'expérience singulière de chaque apprenant. Ceci amène l'enseignant à revisiter la prise en compte des besoins de

l'apprenant face à la consigne du travail. Les données empiriques mettent en évidence un autre facteur qui provoque l'opposition du sujet dans l'apprentissage : il s'agit essentiellement de l'évaluation des échanges horizontaux avec les pairs en tant que fournisseurs de ressources externes.

5.2. Rapport aux pairs

Les enseignants concernés par l'étude ont voulu mettre leurs apprenants en groupe de quatre pour favoriser la coopération et la confrontation des idées. Conformément à l'approche socioconstructiviste, cette démarche peut promouvoir l'émergence du plaisir collaboratif et le travail d'équipe. Toutefois, les interactions entre pairs peuvent constituer une source supplémentaire de résistance. Le discours des élèves va nous renseigner sur le type de rapport qu'ils entretiennent avec leurs pairs.

Après explication collective de la consigne, chaque groupe est sollicité à produire un texte argumentatif : cette tâche met en valeur la confrontation des idées entre les acteurs.

De prime abord, nous avons voulu connaître l'avis des apprenants sur le travail en groupe : nous avons obtenu des réponses polarisées qui oscillent entre approbation et désapprobation. Pour Ouissal (groupe A), *c'est tout sauf motivant*. Cette élève dit explicitement qu'elle préfère les travaux individuels. Pour elle, elle *fonctionne plus en solo.* Dans le même groupe, Hassania formule explicitement son ennui : *je préfère faire autre chose, pendant que les autres travaillent, moi je dessine.* Mounaim rit pendant toute la séance. Une fois interrogé, il se montre réservé. Il n'y a que Hiba qui veut travailler au sein du groupe A : elle sollicite en permanence ses camarades, elle propose et veut que leur rédaction soit la meilleure. Elle dit à ce sujet : *personne ne collabore, je travaille seule dans le groupe. C'est épuisant !*

Nous retenons que le groupe A est très déséquilibré, chaque élève exerce une force sur les autres, ce qui peut affecter négativement la réalisation de la tâche. Les comportements des participants entravent les potentialités de autres membres du groupe.

Contrairement au groupe A, le groupe B formule un bilan positif sur ses interactions : pour Marwa, le travail en petit groupe *est une sorte de compétition, on travaille mieux lorsqu'on est en équipe.* Marwa saisit la logique derrière la constitution du groupe à savoir l'ouverture sur l'autre. Pour Miryam, *les discussions entre apprenants permettent d'enrichir la production écrite.* Walid, de son côté, souligne que, parfois, le travail en groupe prend un mauvais tournant : *mes camarades se moquent de mes idées : leurs jugements portent sur ma personne et non pas sur les propositions que je leur ai fournies.* A ce stade, le regard de l'autre peut constituer une difficulté majeure.

Le développement ci-dessus montre que les pouvoirs personnels ont d'une manière ou d'une autre un impact sur la réalisation de la tâche demandée. L'enseignant est donc invité à intervenir pour que le milieu soit favorable à l'émergence de la synergie entre

pairs.

L'observation des répliques des enquêtés nous mène à constater que 84 % des apprenants apprécient particulièrement le travail en binôme : pour Hamza, *travailler à deux est encore mieux : on se complète Adam et moi.* Nora affirme que *le travail en binôme est plus efficace quand on choisit le partenaire, idéalement avec qui on s'entend bien.*

Les outils d'investigation adoptés nous ont permis de mieux comprendre les élèves en difficulté, ceux qui ont des rapports rétifs dans l'apprentissage de l'écrit. Les interactions entre pairs nous ont renseignée sur les attitudes des enquêtés qui traduisent une résistance. Celle-ci est tributaire de la prise de risque des apprenants vis-à-vis des autres.

5.3. Implications pédagogiques

Certes, les résultats obtenus contribuent significativement à éclairer la notion de résistance. Toutefois, nous soulignons que l'étude menée ne prétend pas à l'exhaustivité et le présent travail aurait laissé dans l'ombre des éléments complémentaires à ce que nous présentons.

A l'issue des conclusions soutirées, notre recherche souhaite proposer un certain nombre d'implications pédagogiques qui garantiraient un enseignement efficace et efficient de la production écrite. En effet, les besoins des apprenants diffèrent et chacun exprime un sentiment qui lui est spécifique. C'est pourquoi la prise en compte de ces besoins permettrait d'affiner les méthodes de l'enseignement pour un accompagnement optimal dans le processus d'apprentissage.

Concernant le rapport à la tâche, l'enseignant peut adopter une posture d'étayage (Bucheton, 2008) qui favoriserait la médiation du sentiment de compétence. Il peut proposer en l'occurrence des consignes qui stimuleront le désir d'écrire.

Pour ce qui est du rapport aux pairs, l'enseignant pourrait médiatiser le sentiment de l'appartenance et du partage afin que les comportements des apprenants facilitent la co-construction des savoirs.

En définitive, la compréhension de la situation des élèves, *a fortiori* leur situation de résistance, aidera à atténuer certaines réactions négatives voire à anticiper leur risque d'apparition en amont.

6. CONCLUSION

L'étude que nous avons menée avait pour objectif de traiter la question de la résistance des apprenants face à une tâche de production écrite. Ainsi, le travail a permis d'apporter un éclairage sur la situation des élèves en difficulté à travers un double

apport : premièrement, et concernant le cadre conceptuel, notre recherche contribue à présenter les caractéristiques de la résistance pour lever toute ambiguïté autour de la notion. Elle offre également des pistes pour l'analyse des manifestations de la résistance ainsi que ses multiples répercussions. Deuxièmement, à l'issue des différentes investigations, la recherche étudie le comportement des élèves confrontés à une tâche de production écrite.

Les propos des élèves nous ont renseignée sur deux facteurs de la résistance : d'une part, la proposition pédagogique : la consigne d'écriture conditionne le rapport des élèves à leur propre apprentissage dans la mesure où elle oriente leurs sentiments : pour les uns, c'est une source d'épanouissement et de joie, pour les autres, c'est une source de tristesse et de désengagement. Ces attitudes sont le fruit des expériences antérieures et des situations dans lesquelles se trouvent les apprenants, ce qui les sollicite à évaluer leurs ressources internes (en quantité et en qualité) au regard de la consigne et des obstacles qu'ils aperçoivent.

D'autre part, le rapport aux pairs et au groupe de travail : à l'intérieur d'un même groupe, les comportements des membres pourraient entraver le développement des potentialités des autres, ce qui développe chez ceux-ci des sentiments de vulnérabilité. A ce stade, l'intervention de l'enseignant apparaît nécessaire afin de gérer au mieux les sentiments à valence négative qui émergent.

Outre les apports de notre recherche, le présent travail souffre de plusieurs limites : les résultats obtenus ne pourraient pas être généralisables étant donné le contexte spécifique de notre échantillon. Ainsi, le travail ne comporte pas une analyse didactique des copies, ce qui permettrait une bonne compréhension de la situation. Enfin, la recherche n'inclut pas l'étude du non-verbal. Des recherches futures dans ce sens pourraient estimer les résistances potentielles et prévoir les obstacles qui favorisent le désengagement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles

AFNAKAR, Asmaa, L'interculturel en classe de français au Marocâ¯: Réalité, ambition ou prétentionâ¯? *Langues, cultures et sociétés*, vol. 6, n° 2, 2020, p. 4â14, [En ligne], https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v6i2.23187.

ALAIN, *Spinoza*, Paris, Gallimard, 1968.

ALTET, Marguerite, De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques, dans Alain Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de* l'éducation *: L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2009, p. 31-48, [En ligne], DOI :

0.4000/books.puc.8138

BLANCHET, Alain (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985.

BROUSSEAU, Guy, Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques, *Recherche en didactique des mathématiques*, Grenoble, la Pensée Sauvage, vol. 4, n° 2, 1983, p. 165-198, [En ligne], https://revue-rdm.com/1983/les-obstacles-epistemologiques-et/

BUCHETON, Dominique et DEZUTTER, Olivier (dir). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De BOECK, Bruxelles, 2008.

CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos (2002 [1997]).

CHATELLIER, Marc, *Freud à l'école : quand l'institution résiste*, Nantes, Éditions du Petit Véhicule, 2007.

CUQ, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

DE KONINCK, Zita et BOUCHER, Esther, *Ecrire en L1 ou en L2â¯: Processus distincts ou comparablesâ¯?* vol. 14, n° 5, 1993, p. 27â50.

DECKER, Jean-François, *Être motivé et réussir*, Paris, Organisation, 1988.

HAMRE, Bridget K., PIANTA, Robert C., DOWNER, Jason T., DE COSTER, Jamie, MASHBURN, Andrew J., JONES, Stephanie M., BROWN, Joshua L., CAPPELLA, Elise, ATKINS, Marc, Rivers, Susan E., BRACKETT, Marc A. et HAMAGAMI, Aki, Teaching Through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 classrooms ,*The Elementary School Journal*, vol 113, n° 4, 2013, p. 461-487, [En ligne], https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=psy_fac

HAYES, John R. et FLOWER, Linda, Identifying the Organisation of Writing Processes, dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1980, p. 3-30.

HÉTU, Jean-Luc, *La relation d'aide, éléments de base et guide de perfectionnement*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

LABOV, William, *Sociolinguistique,* traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Editions de Minuit, 1976.

LAHIRE, Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

MEIRIEU, Philippe, *Illettrisme et exclusion*, 2002, [En ligne], http://www.meirieu.com/ARTICLES/ILLETTRISME.pdf

MEIRIEU, Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF, 2007.

MONCEAU, Gilles, Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, 2002, [En ligne], http://eduscol.education.fr/cid46597/implication-et-logiqueinstitutionnelles.html

NEVEU, Franck, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin, 2004.

PERRENOUD, Philippe, Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & psy*, n° 24, 2004, p. 9-17, [En ligne], https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html

REUTER, Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

SHAULES, Joseph, *The Intercultural Mind: Connecting Culture and Cognition*, Boston, Intercultural Press, 2015.

SIMON, Pierre et ALBERT, Lucien, *Les relations interpersonnelles, une approche expérientielle en milieu laboratoire* (édition revue et corrigée), Montréal, Agence d'Arc, 1990.

VINATIER, Isabelle et ALTET, Marguerite, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

VYGOTSKI, Lev Sémionovitch, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, (1997 [1934]).

Textes officiels

Commission Spéciale d'Éducation et de Formation, *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*, Première partie, Article 117, 1999.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Vision Stratégique 2015-2030 pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Levier 13, 2015.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Programme Nationale d'Évaluation des Acquis des Élèves du tronc commun*, 2016, 2018.

I.N.R.P., *Évaluation des productions écrites*, Grille EVA, Paris, 1991.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique Direction des programmes, *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, 2007.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique Direction des programmes, *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, 2009.

ANNEXES

Grille d'observation

L'observation de classe est une méthode d'investigation cherchant à rendre compte des paramètres mis en jeu lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. La richesse et la complexité du milieu scolaire laissent le chercheur ou l'observateur devant une diversité déconcertante de dimensions et de variables : la difficulté de déterminer ce qu'on peut observer demeure un enjeu de taille. Cependant, l'observation de classe renseigne suffisamment le chercheur sur les interventions pédagogiques qui ont lieu dans cet espace de la co-construction du savoir.

Didactiquement parlant, on peut définir la classe comme « *un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation : une compression de l'espace, du temps et de la discipline* »[3].

Cette définition offre plusieurs possibilités d'objets d'observation à savoir : le contexte, les acteurs, la leçon et les interactions (Altet *et al*, 2009). Par ailleurs, le chercheur doit se fixer une problématique avant de se lancer dans l'observation et doit également concevoir une grille orientée selon l'objectif à atteindre.

Pour ce qui est de mon travail, je cherche à observer, à travers la grille *infra*, le déroulement d'une activité de production écrite. Cet outil d'analyse appréhende la réalité de la classe suivant trois dimensions : relationnelle, pragmatique et didactiqueépistémique. (Altet, 2009). Hamre (2013) propose les appellations suivantes : domaine relationnel, domaine organisationnel et domaine instructional.

	Classe : 1ère année du baccalauréat Lieu : Date : Durée prévue de la séance : Durée réelle de la séance : Professeur : Activité : Effectif :
Domaine d'observation	Commentaires
1- Domaine relationnel (climat) - Travail individuel ou collaboratif - Interactions : interactions verticales (enseignant/apprenants) interactions horizontales (apprenants/apprenants) interactions spontanées des apprenants ? Attendent qu'on les désigne ? Echanges en langue maternelle (dans quelle langue) ou en français ? - Profil général des apprenants : réticent ? motivé ? - Participation des élèves : questions ? commentaires ? reformulations ? réponses ? - Gestion de l'erreur : par l'enseignant lui-même ou entre pairs ?	
2- Domaine pragmatique - Contexte : gestion de l'espace : aménagement des tables, gestion du tableau. - Gestion du matériel pédagogique - Gestion du temps : phase de mise en situation, phase d'explication, phase de réalisation, phase de rédaction.	
3- Domaine didactique épistémique - Objectif de la leçon -Place de l'activité dans la planification didactique - Supports didactiques utilisés : texte – image – œuvre intégrale- vidéo - Consigne de la leçon - Etapes suivies par le professeur -Rôle de l'enseignant : accompagnateur, source de savoir, régulateur, médiateur.	

Zoom sur les étapes :

- Mise en situation :

Rappel des séances précédentes ?

Précision de l’objectif ?

Lecture individuelle ?

Lecture collective ?

Questionnement enchaîné ?

- Conceptualisation ?

- Trace écrite ?

- Prolongement possible de la séance ?

Guide d’entretien

Dans le cadre de mon travail de thèse, je souhaite mener avec vous un entretien pour vous interroger au sujet des difficultés que vous rencontrez lorsque vous êtes confrontés à une consigne de production écrite. Le but de cette recherche est d’élucider ce qui entrave ou favorise l’engagement des élèves dans la production de l’écrit.

Je souhaite, après l’obtention de votre aval préalable, publier les résultats de cet entretien.

- A ton avis, à quoi sert l'écrit dans l'école ? – à mémoriser - à s’exprimer - à créer - autre

- A quoi sert l'écrit dans la vie de chaque jour ?

- Comment trouves-tu la séance de production écrite ?

- Lorsque le professeur propose une consigne de production écrite, tu es :

Motivé, moyennement motivé, pas du tout intéressé

- Qu'est-ce que tu AIMES écrire ? – des histoires - des poèmes - des messages - des articles - des dissertations

- En classe, lorsque tu commences à écrire : tu as peur - tu as confiance

- Quand tu écris : tu bloques - tu ne bloques jamais

- Aimes-tu le travail en équipe (petit groupe de quatre) ? pourquoi ?

- Comment trouves-tu la consigne proposée dans le cadre de cette séance ?

- D'après toi, qu'est-ce qui est difficile lorsque tu écris ? - trouver des idées - trouver les mots en français - organiser le texte -autre

- D'après toi, comment les profs pourraient t'aider pour que tu ne trouves pas de problèmes en production écrite ? – te proposer de travailler la langue -te proposer des plans de texte - te proposer des sujets d'actualité - t'aider à enchaîner tes idées

Questionnaire dédié aux apprenants

Dans le cadre de mon travail de thèse, ce questionnaire est administré aux élèves du secondaire qualifiant, toutes filières confondues, en vue d'élucider les éventuels facteurs qui compromettent la rédaction d'une production écrite assez cohérente.

Dans ce sens, je souhaite, si vous acceptez de m'accorder un peu de temps, que vous répondiez au présent questionnaire ayant trait aux quatre points suivants :

- Variables sociologiques (âge, sexe, niveau actuel)

- Représentations linguistiques des apprenants

- Pratiques d'écriture des apprenants

- Productions et marqueurs de cohérence préconisés par les apprenants

Le but de cette recherche est d'interroger l'influence des points *supra* sur la production écrite des élèves et d'en dégager les traits dominants.

Je souhaite, après l'obtention de votre aval préalable, publier les résultats.

A- Variables sociologiques

- Sexe : - Garçon - Fille

- Age :

- Niveau actuel : (entourez votre réponse)

· Tronc commun

· - 1ère année du bac

· - 2ème année du bac

- Quel est le niveau d'instruction de vos parents ?

· Analphabète

· Etudes primaires

· Etudes secondaires

· Etudes supérieures

B- Usage et représentations linguistiques des apprenants

- Quelle est votre langue maternelle :

· Arabe marocain

· Amazigh

· Français

· Autre (précisez)

- Dans quels contextes parlez-vous en français en dehors de l'école ? (Entourez les réponses)

· Avec vos parents

· Avec vos amis

· A la récréation

· A la sortie de l'école

- Est-ce que vous aimez la langue française ? plusieurs possibilités

· Oui, elle me plaît beaucoup

· Non, c'est pas du tout intéressant

- Pensez-vous que la langue française soit une langue familière pour les lycéens au Maroc ? - oui - non

- Que représente pour vous la langue française ?

· Langue de tous les jours

· Langue d'enseignement

· Langue de travail

· Langue d'élite

· Langue administrative

· Langue littéraire

· Langue de promotion sociale

· Autre (précisez)

- Croyez-vous que la langue française soit ?

· Une menace pour les langues nationales en l'occurrence l'arabe et l'amazigh ?

· Langue d'expression

· Autre (précisez)

- Que pensez-vous de l'enseignement des matières scientifiques en langues étrangères (français, anglais) ?

· Facilite l'intégration aux études supérieures

· Réduit le champ de la langue arabe

· Permet de s'ouvrir sur d'autres cultures

· Autre

- L'enseignement des matières scientifiques en langue française est :

· Extrêmement utile

· Utile

· Pas utile

C- Pratiques d'écriture des apprenants

- Dans quels contextes écrivez-vous en langue française ?

· À l'école (fiche de lecture, notes)

· Réseaux sociaux (chat, commentaires, statuts…)

· Pour vous-même

· Création (histoires, poésie)

· Autre (précisez)

- Quels types de support utilisez-vous ?

· Papiers

· Email

· Réseaux sociaux

· Autre

- À quoi sert l'écrit en classe de français ?

· A mémoriser les informations importantes

· A s'exprimer

· A apprendre et réfléchir

· Autre (précisez)

D- Productions et marqueurs de cohérence préconisés par les apprenants

- C'est quoi pour vous un texte correct ? Entourez les réponses les plus utiles pour vous

· Compréhensible

· Grammaticalement correct

· Structuré

· Cohérent

· Riche en lexique

· Autre (précisez)

- Est-ce que vous avez suivi des cours sur les techniques de rédaction ?

· Oui pendant le premier semestre

· Oui pendant l'année précédente

· Jamais

- Utilisez-vous des mots de connexion (connecteurs) dans votre rédaction ?

- Quand vous rédigez un texte, quels sont les problèmes que vous rencontrez lors de la production écrite ?

---

[1] ___ Dictionnaire Français Larousse (en ligne). Consulté le 7 avril 2021 sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%c3%a9sistance/68632

[2] ___ Programme Nationale d'Evaluation des Acquis des Elèves du tronc commun, CSEFRS (2016)

[3] ___ Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. P. 73