Volume 24 Issue 26
Originally issued as G5



Global Journal of human-social science: G
Linguistics & Education
Volume 24 Issue 5 Version 1.0 Year 2024
Type: Double Blind Peer Reviewed International Research Journal
Publisher: Global Journals
Online ISSN: 2249-460X & Print ISSN: 0975-587X

Pleasure of Describing in the College Cycle: The Documentary Film

By Samira Malaki, Bouchra Aainouch & Mohamed Mahrir

Abstract- Describing in our present study presupposes the exploitation of a new didactic support in French in the college Cycle, the documentary Film in the learning process. Our objective is to improve French among our learners in their communications by describing in a foreign language which is French.

Motsclés: *le film documentaire, la didactique, la description, l'écriture et la production.*

GJHSS-G Classification: *LCC: PN1995.9.D6, LB1631*



Strictly as per the compliance and regulations of:



© 2024. Samira Malaki, Bouchra Aainouch & Mohamed Mahrir. This research/review article is distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0). You must give appropriate credit to authors and reference this article if parts of the article are reproduced in any manner. Applicable licensing terms are at https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Pleasure of Describing in the College Cycle: The Documentary Film

Plaisir de Décrire au Cycle Collégial: Le Film Documentaire

Samira Malaki [α], Bouchra Aainouch [σ] & Mohamed Mahrir [ρ]

Résumé- **Décrire dans notre présente étude présuppose l'exploitation d'un nouveau support didactique en français au Cycle collégial, le Film documentaire dans le processus d'apprentissage. Notre objectif consiste à améliorer le français chez nos apprenants dans leurs communications en décrivant dans une langue étrangère qui est le français.**

Motsclés: le film documentaire, la didactique, la description, l'écriture et la production.

Abstract- **Describing in our present study presupposes the exploitation of a new didactic support in French in the college Cycle, the documentary Film in the learning process. Our objective is to improve French among our learners in their communications by describing in a foreign language which is French.**

Le film documentaire, un nouveau départ pour mieux décrire au collège

> *« Lorsqu'on nous dit que nous sommes dans la civilisation de l'image. On commet une erreur: en fait nous sommes dans une civilisation de l'audiovisuel(ou l'audiovisible) c'est-à-dire d'une domination de l'image parlante. »*
>
> *Paul Virilio*

Introduction

Lorsqu'on dépiste chez nos apprenants d'énormes difficultés en activité d'écriture qui semble être le travail le plus problématique pour tous, il ne faut pas les réprimander de ce désintérêt dont ils ne sont pas responsables. Il faut se dire que le vrai coupable, ce sont les pratiques d'enseignement de l'écrit. Les enseignants, eux, se trouvent souvent gênés au manque de participation active de la plupart des apprenants ou à des hors sujets lors des productions. Il n'est pas rare de voir des enseignants qui préfèrent bannir la séance de production écrite et la remplacer par d'autres activités, notamment l'activité « lire» ou « écouter/s'exprimer»

Les enseignants constatent souvent la grande hétérogénéité de leurs élèves dont les difficultés sont variées. N'est-ce pas une raison pour diversifier ses méthodes et faire appel à des supports différents ? «Ecrire» en français, constitue un défi majeur pour tout enseignant soucieux de créer ou d'initier une culture littéraire à ses apprenants. Effectivement, l'écriture en français a toujours posé des problèmes. Comme le souligne le *Rapport Analytique* relatifà *La Mise En Œuvre de La Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013*, «L'évaluation des acquis en langues met en évidence un déficit linguistique des élèves qui constitue un des facteurs entravant les processus d'apprentissage.(…) Et comme le montre l'évaluation à partir des différentes données des enquêtes signalées dans le rapport d'évaluation, les acquis des élèves sont dans l'ensemble faibles en lecture et en écriture. Toutefois, écrire et lire constituent l'initiation de base à l'éducation et au code éducatif. » Le souci majeur, selon le *Rapport*, consiste, avant tout, à « garantir à travers l'apprentissage, le socle indispensable de connaissances: lire, écrire, s'exprimer, réfléchir (…) perceptible dans l'évaluation des acquis des élèves.» (pp.21-22) .Ce qui nous conduit à nous demander quels sont les moyens susceptibles de déclencher l'envie de s'exprimer voire de décrire? Quels vecteurs initiateurs suscitant la parole?

C'est à partir de toutes ces questions que nous avons choisi de mener une réflexion sur les pratiques enseignantes et d'explorer l'impact des supports à l'enseignement de la communication. Parmi les vecteurs peu utilisés et innovants, nous sélectionnons un support audio-visuel, en l'occurrence le film documentaire (désormais FD), afin d'étudier de près ses apports aux activités de communications afin de dépasser l'échec des pratiques d'écriture. Quoiqu'il en soit, il est communément admis qu'au niveau de l'écrit, l'apprenant n'apprend véritablement pas à écrire et que cette activité ne stimule que peu sa curiosité et son intérêt.

A cet effet, on peut se demander comment nous sommes arrivés à cet état ?

Plusieurs facteurs peuvent être évoqués. En écriture, nous avons souvent eu recours à d'autres modes d'expression comme l'image fixe et mobile, ainsi que le texte sans épargner le modèle prescrit par le professeur pour réaliser une expression écrite. Toutefois le problème de l'écriture persiste toujours. Les élèves écrivent- si peu en classe :

Author α: Enseignante Chercheure au Centre Régional des Métiers de l'éducation et de la Formation, Rabat, Maroc.
e-mail: Malaki.crmef@gmail.com
Author σ: Enseignante Chercheure au Centre Régional des Métiers de l'éducation et de la Formation, Rabat, Maroc.
e-mail: Bouchraainouch@yahoo.fr
Author ρ: Professeur de l'Enseignement Supérieur (PES), CRMEF-Kénitra, Maroc. e-mail: Mahrirmed@yahoo.fr

© 2024 Global Journals

– Dans quel sens certaines pratiques d'enseignement de l'écrit entravent la motivation et l'autonomisation des apprenants?
– Comment déclencher l'envie d'écrire et de décrire? Quels vecteurs facilitateurs mettre en place pour susciter l'écrit (-ure)?

De là découle notre réflexion sur les pratiques enseignantes et visant l'exploration de nouveaux supports à l'enseignement de l'écriture. Le contexte marocain recourt à l'image et au texte pour écrire. Les OP(2009) suggèrent, dans la liste des compétences à construire aux « compétences technologiques »: « on pourra compléter le travail proposé par les manuels à travers des tâches qui sollicitent l'utilisation des nouvelles technologies. » (p. 12).

Pourtant, aucune des cinq compétences énumérées ne fait clairement mention de l'intérêt d'une utilisation didactique de l'image filmique ou du film, notamment documentaire, en classe de langue, en vue de favoriser les apprentissages variés des collégiens. L'audio-visuel y est timidement pris en compte surtout dans sa dimension technologique et non fonctionnelle pour (encore une autre « frilosité »)… amener les élèves à écrire. En outre, dans le *Livre Blanc*, la période « Lire les médias » est particulièrement dédiée à la presse écrite et, dans la partie consacrée dans les *OP* au rapport périodes/ genres/ compétences/ séquences, la *lecture des médias* figure parmi les genres de discours retenus; or, là aussi, l'accent est mis, avant tout, sur la *presse écrite* (p.20).

D'un autre côté, dans les différents manuels scolaires, le nombre des exercices et des pistes de travail en rapport avec l'activité « écrire » est inférieur à ce celui réservé à d'autres moments d'enseignement-apprentissage comme « lire », « langue-communication » ou « écouter/s'exprimer ».

En somme, il n'y a pas de rapport étroit entre le curriculum, les programmes et les manuels scolaires. Pour mener à bien notre recherche, nous avons effectué des enquêtes, des questionnaires, des entretiens et l'analyse des copies décelant les causes de l'échec de l'écrit relevés ci-dessus. Les dysfonctionnements relevés ci-dessus nous incitent à nous demander si le texte écrit est l'unique support susceptible d'aider les élèves à « produire » et s'il n'y a pas lieu de se tourner vers d'autres modalités de travail plus « incitatives », et donc plus fécondes.

I. Le Film Documentaire (FD) Dans L'apprentissage de L'écriture

De nos jours, l'image filmique et documentaire constitue une réalité indéniable, voire un médium incontournable (pour ne pas dire hégémonique). Sollicité de toutes parts, l'apprenant d'aujourd'hui a, en principe, le droit et le devoir d'y être préparé pour, d'une part, savoir « s'y retrouver » et, surtout, défendre sa liberté, par un recul analytique et critique nécessaire et, d'autre part, pour en tirer profit en réinvestissant les acquis générés par ce support qui traverse notre quotidien et nos pratiques sociales .Le recours au film documentaire bannit plusieurs problèmes que nous vérifierons à la lumière des enquêtes et expérimentations du FD au service de l'acte d'écrire en contexte scolaire:

- Quels sont les obstacles liés à l'écriture pour les élèves, notamment en langue seconde ?
- Les textes, le manuel, sont-ils les seuls supports possibles à l'écriture ? Dans quelle mesure l'audio-visuel invite-il à s'interroger sur les supports traditionnels dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit ?
- En quoi le FD peut-il motiver à écrire et changer le rapport à l'écriture ?
- Sur le plan cognitif, l'exploitation didactique du FD peut-elle développer, en classe de français, les savoirs et les compétences langagières, en particulier d'ordre scriptural?

Comment est vécue, par les élèves, la séance de production écrite ? C'est souvent un *moment d'angoisse,* voire une *sanction* pour l'élève. Dans les pratiques d'enseignement, n'est-ce pas aussi une *activité ingrate* pour de nombreux enseignants qui la relèguent vers des plages horaires (trop) réduites ?

Notre objectif est de tenter de mettre ce dispositif en place dans la perspective de conduire le groupe-classe vers un rapport plus stimulant à l'écriture en lui offrant des *jalons* préalables, à extraire du corpus filmique, et à « mettre en œuvre » lors du travail de textualisation.

Dans une optique progressive, l'expérimentation menée porte successivement sur un travail pédagogique abordant les aspects de la description, pour voir concrètement les retombées didactiques d'une telle approche. Avant d'y procéder, nous souhaitons éclaircir le processus d'écriture en référence à Bucheton.

© 2024 Global Journals

a) Le Processus D'écriture Selon Dominique Bucheton

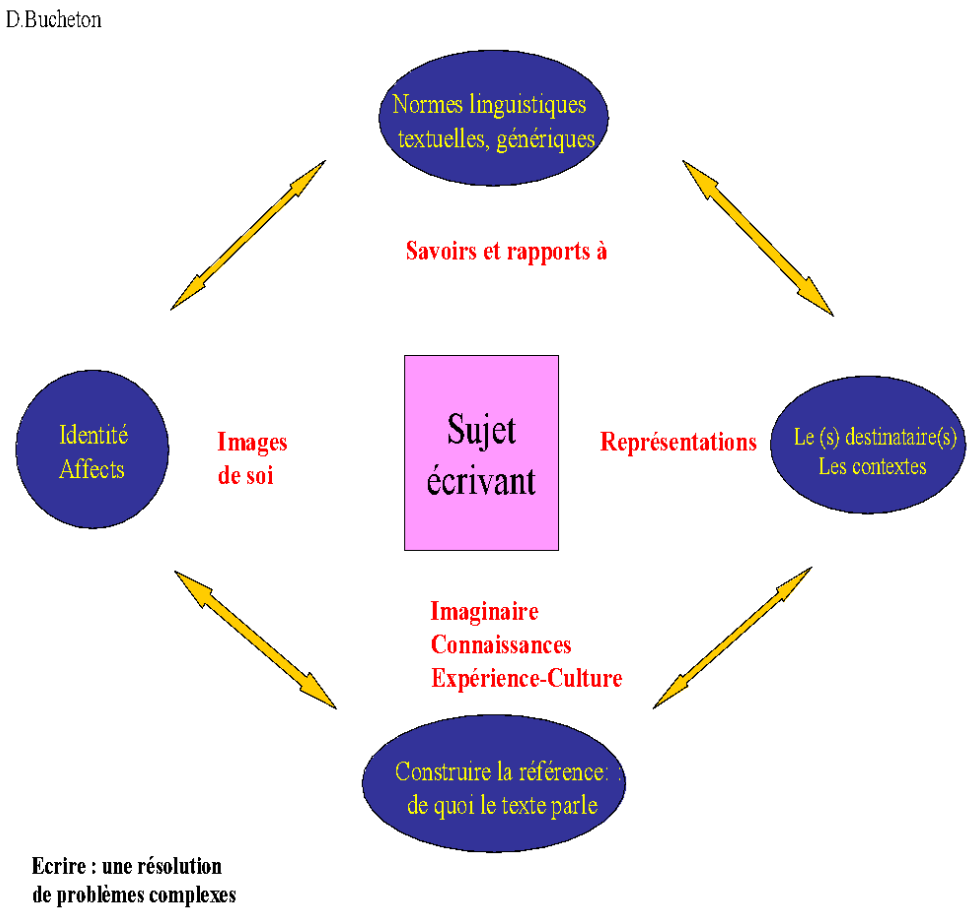


Figure 1

Notre *sujet écrivant* est un apprenant d'une langue étrangère ou seconde, un usager de la langue étrangère ou seconde (ou langue d'arrivée, puisque pratiquant, déjà, une langue de départ, dite « langue maternelle »).

De même, selon l'approche de Dominique Bucheton, ce sujet écrivant *signe* nécessairement sa production en inscrivant - consciemment ou non - quelques indices renvoyant à son *identité* ou à ses *affects* et fait part, de façon claire ou déguisée, des images qu'il a de lui-même et qu'il essaie de transmettre, de « faire passer » L'écriture reste, par définition, un acte de communication « en différé » : le scripteur cherche donc à adapter son acte d'écrire aux images qu'il se fait de ce « pôle » et des conditions de sa réception. Et, comme le précise Sartre, « tous les ouvrages de l'esprit contiennent en eux-mêmes l'image du lecteur auquel ils sont destinés. » ([1])

Erik Orsenna n'écrivait-il pas que « lire ressemble à regarder l'horizon. D'abord on ne voit qu'une ligne noire. Puis on imagine des mondes.»?

Ce lecteur (-auditeur), engagé dans l'interaction, saura, en fin de parcours, apprécier les écrits produits, saisir partiellement l'«image» de l'auteur, voire interpréter le sens des voix qui habitent ses mots (et celui des voies, cette fois, qu'il aurait empruntées pour élaborer l'architecture de ses textes et la variété des gammes de ses énoncés). Cette prise de conscience de la dimension interactionniste de l'acte d'écrire revêt une grande importance dans le processus de l'écriture car, comme l'a bien souligné le psychosociologue Mead, le « «Moi» - écrivant- n'existe que par et dans les interactions sociales et le processus même de la pensée est de nature interactionniste puisqu'il trouve sa source dans l'aptitude progressive à adopter le point de vue d'autrui sur soi."([2]) D'où la valeur d'une *approche par compétences* qu'on cherche à mettre en place(en classe) puisque la prise en compte de ce paradigme s'inscrit dans la ligne de mire des *O.P.* en vigueur (2009).

[1] Là encore, le « recul réflexif » reste bénéfique pour bien analyser les processus complexes de l'écriture et de lecture. *Cf J.-P Sartre,Qu'est-ce que la littérature ?*, Gallimard, 1948

[2] Cité par Alex Mucchielli et Jeannine Guivarch in *Nouvelles méthodes d'étude des communications*, Armand Colin/Masson, 1998, p.323

© 2024 Global Journals

b) Le Film: Un Support Scripto-Audio-Visuel Motivant

Le support filmique représente aussi une puissante re-source d'images et de sons (qui nourrissent les esprits et façonnent les imaginations modernes) mais aussi un puissant moteur de renseignements et un générateur de…rêves et, lorsque nous recevons ce type de « message polychrome », nous avons recours à une « gestion mentale » des informations qu'il génère en fonction de notre profil. Ainsi si nous sommes dotés d'un profil dit « visuel », nous transformons les mots, les informations et les paroles en *images* et nous voyons « *un film* » dans notre tête. Ainsi, ces informations reçues sont plus facilement retenues quand elles sont écrites ou visualisées. En revanche, si nous sommes d'un profil « auditif ou verbal », nous transformons les mots, les images et les paroles en sons et nous réentendons la voix des autres et *parlons dans notre tête*. Il nous est alors facile de retenir les informations reçues ou transmises quand elles sont dites, verbalisées. Nous estimons donc, à juste titre, que le film documentaire se présente comme un *support multidimensionnel* (ou faisceau) où ces différents profils d'apprenants ([3]) peuvent trouver leur compte en y «butinant» avec profit, dépassant de loin, sur ce plan, les « offres » qui leur sont faites par certains textes écrits du manuel.

Pour Conclure:

Le FD peut ainsi changer le rapport à l'écriture. Et c'est en s'inscrivant dans cet esprit, où il s'agit de « redonner goût à l'écriture », en revoyant les pratiques de son enseignement, que l'intervention didactique revêt tout son intérêt: l'apprenant prend alors conscience des progrès, comme l'affirme Jean Houssaye, « l'élève sera véritablement disposé à apprendre si les activités qui lui sont proposées ont *un sens pour lui*.» ([4])

II. Expérimentation: Analyses et Résultats

Dans le domaine de l'enseignement, le FD, en tant que document audiovisuel, réussirait-il à améliorer l'écriture des élèves dans des types discursifs majeurs, telle que la description ?

Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès de différents acteurs intervenant au cycle collégial (élèves et enseignants pour se faire une idée quant aux supports auxquels ils recourent mettre les élèves en écriture) et une exploration du manuel.

a) Enquête: que disent les enseignants ? Quels supports utiliser en classe de français et dans quelles conditions ?

Un autre questionnaire a été proposé aux enseignants du cycle collégial pour avoir un aperçu des supports auxquels ils recourent pour planifier, gérer et évaluer les apprentissages de leurs élèves.

L'échantillon interrogé est composé d'un total de 58 professeurs dont 45 femmes et 13 hommes ayant une expérience professionnelle variable s'étalant entre 1 et 37 ans.

Concernant le recours au FD comme support pour travailler en classe, 11enseignants (soit un pourcentage de 18,9) déclarent avoir déjà travaillé dans leurs classes au moyen d'un FD alors que 40 déclarent ne pas avoir eu recours à ce moyen (68,9%). Seule une minorité d'enseignants exploite donc le FD.

Concernant l'impact de cette exploitation du FD sur les interactions en classe, l'écart entre ceux qui déclarent que leurs élèves sont très intéressés (12) et le seul qui dit sa classe peu intéressée par le FD est significatif. Les apprenants manifestant de l'intérêt vis-à-vis du FD représentent un effectif important, selon plus de 20% d'enseignants. Le corollaire en est le constat fait par 16 d'entre eux qui déclarent que le FD a un impact certain sur le développement des compétences de leurs élèves ; de même, pour 14 d'entre eux, l'impact du FD sur l'atteinte des objectifs visés est positif.

La conclusion qui se dégage de l'ensemble de cette enquête auprès du personnel enseignant est la suivante :

- le manuel scolaire reste l'outil le plus prisé en classe, toutes activités confondues avec, dans une moindre mesure, l'image fixe et les documents sonores. L'image filmique, elle, y occupe une toute « petite place » ; elle est presque inexistante pour la production écrite ;
- un certain conservatisme, voire un manque de créativité caractérise les pratiques enseignantes qui restent en décalage avec les supports et langages actuels, et ne forment donc pas les enfants au monde et à la culture du XXIe siècle ;
- certes l'un des freins réside, notamment dans l'insuffisance des infrastructures adéquates, ou une sous-exploitation de celles-ci lorsqu'elles existent, mais, cet état de fait s'explique aussi par un manque d'initiation à la méthodologie d'exploitation de l'image filmique et une déficience sur le plan de la formation initiale et continue.

Paradoxalement, pourtant, l'on constate un véritable intérêt au sujet du FD comme étant une alternative aux supports classiques pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

[3] Audrey Akoun, Isabelle Pailleau, *Apprendre autrement avec la pédagogie positive, édit. Fayolles*, coll. «*Apprendre autrement*», 2013
[4] *Cf.* Cécile Delannoy, *Ibidem*. C'est l'auteure qui souligne.

© 2024 Global Journals

b) Entretiens avec les élèves: Ecrire, posture-enseignant/regard-apprenant

L'entretien avec les élèves s'inscrit, d'une part, dans une perspective exploratoire et tend, d'autre part, à renseigner sur la pratique de l'écrit en classe et à permettre de vérifier le bien-fondé des hypothèses avancées.

Les entretiens dont nous rendons compte se sont déroulés avec 38 élèves de 1ère et de 2èmeannées du collège Ibn Hazm à Kénitra. Ils se sont étalés sur deux séances durant 27 minutes (1ère) et 20 minutes (2ème). La méthode choisie a été de faire l'entretien directif avec toute la classe. Ce genre de questions peut perdre les élèves qui ne savent pas ce que l'enseignant attend exactement d'eux. Au fur et à mesure que nous posions les questions, nous ajustions les réponses pour obtenir des termes précis et éviter que l'élève ne soit livré à lui-même. Les questions posées étaient ouvertes à propos des acquis, de l'apprentissage, des composantes du savoir et des difficultés rencontrées.

Les résultats sont presque homogènes:

(i) La majorité des élèves pense que l'activité qui pose le plus de difficultés est l'écriture.

(ii) Les élèves ont déclaré qu'« écrire » est le couronnement des autres activités et sont unanimes sur l'inauguration de la semaine didactique par l'activité de lecture et sur le cloisonnement habituel : lire/langue-communication-écouter/s'exprimer/écrire.

(iii) L'activité de l'écrit est généralement exécutée individuellement. Le temps consacré à l'écriture varie entre 20 et 45 mn, d'après les réponses, et les apprenants disent que ce temps est suffisant. La rédaction se fait à partir d'une grille élaborée par l'enseignant au tableau, laquelle-grille comporte des idées, des indications, des expressions, du vocabulaire, etc. Mais, quand le sujet est difficile, le professeur procède par groupe. Si certains préfèrent travailler seuls, la plupart vote pour le travail de groupe ; ils justifient leur choix du travail collaboratif par la diversité et la richesse des idées mais à condition que tous les membres du groupe soient rentables et actifs. Ainsi, le faible n'a pas de place car il sollicite constamment le leader qui acquiert le rôle de traducteur ; ce qui est un obstacle pour les bons élèves. Malgré ces handicaps, ils préfèrent travailler avec leurs camarades plutôt qu'avec les adultes qui s'imposent par leurs avis.

(iv) Les élèves de la 1ère année ne sont pas accompagnés par leur professeur lors de la rédaction et rédigent seuls sans être orientés, alors que ceux de la 2ème année disent le contraire.

(v) La correction est rarement faite par les élèves. C'est le professeur qui corrige et les élèves donnent des remarques ou font des commentaires à propos du titre, de la conjugaison, de la ponctuation ou du vocabulaire. Nous avons remarqué la motivation des apprenants d'après les questions qui leur ont été posées.

A l'issue de ces entretiens, les indications recueillies auprès des élèves interrogés sont révélatrices pour notre recherche : l'activité « écrire » est celle où les élèves ont plus de difficultés ; de plus, cette activité est toujours reléguée à la fin de la semaine. Le rapport à l'écrit et à la culture livresque a perdu en attractivité compte tenu de la prédominance de la technologie qui a bouleversé les mœurs des apprenants. Ceux-ci sont imbibés par tout ce qui est numérique, ce qui confirme nos hypothèses initiales, que le numérique (FD) pourrait être un déclencheur pour écrire.

c) Quelle Conception de L'écrit dans le Manuel ?

On le sait, le manuel est un outil incontournable, comme l'écrivent de nombreux chercheurs et, en particulier Toraille[5]:« *on a toujours pensé qu'au fur et à mesure que se développe la scolarité, le livre était appelé à pénétrer progressivement dans l'enseignement, confirmant, consolidant, et synthétisant les idées acquises* ».Certes, le livre revêt une importance considérable. C'est une banque de données conformes aux programmes officiels : « Elle propose à l'enseignant des exemples de démarches et des orientations afin qu'il puisse à partir du programme, des manuels scolaires, de l'équipement dont il dispose, façonner et mener son activité pédagogique […] on pourra compléter le travail proposé par les manuels à travers des tâches qui sollicitent l'utilisation des nouvelles techniques… »[6]

Comme on le voit,les instructions officielles insistent sur la nécessité de compléter le manuel par les nouvelles technologies. Toutefois, la situation montre un écart flagrant entre les pratiques de classe et ces recommandations dans la mesure où on fait du manuel un usage constant et exclusif.

Or si le livre est un écrit, en quoi le livre qu'est le manuel facilite-t-il l'entrée dans l'écrit pour les élèves ? A partir de quoi les élèves écrivent-ils le plus souvent ? Quelle est la méthode prédominante?

d) Le FD au Service de L'écriture de la Description

R. Toraille et al. (1972) écrit sur la civilisation de l'audio-visuel : « Nous sommes plongés dans une civilisation de l'image, une nouvelle civilisation de l'image conviendrait-il sans doute de dire, car avant le développement d'une civilisation livresque, civilisation dont il y aurait lieu de déterminer les limites vraies dans le temps et dans l'espace, il existait déjà une civilisation de l'image ». Effectivement, le rôle de la civilisation livresque se réduit au profit de la civilisation de l'image. Les élèves marocains ont beaucoup de mal à produire,

[5] Toraille R. et al. (1972 : 219), *Psycho-pédagogie pratique,* Istra
[6] *Orientations pédagogiques* (2009 : 7/12)

© 2024 Global Journals

voire ne produisent pas, des textes en français. En quoi le FD peut-il favoriser cette écriture, leur donner confiance pour s'exprimer en langue française qui n'est pas leur langue maternelle?

Dans la terminologie cinématographique, le terme documentaire apparaît dès la fin de 1920. En France, Marcel Ichacest ainsi l'un des premiers à utiliser une caméra mobile, qu'il accroche à des skis dans le film *36 chandelles*, en 1936. Au début, c'était des scènes de bataille, des documentaires de montagne (*le Tonnelier*, 1942), des documentaires scientifiques (Jacques-Yves Cousteau et Louis Malle). Un documentaire répond toujours à une démarche, celle de son auteur, et propose donc une vision particulière (choix du sujet, montage…). C'est une véritable œuvre de création : rareté du langage, mise en scène, appel de la réalité à soi, effets de sens, voix *off*, la prise sur le vif…). C'est une manière d'écrire avec des images et des sons.

Saisissante, l'image filmique[7] est un puissant instrument de culture générale, améliorant le savoir et enrichissant le vocabulaire. Chaque mot est suivi automatiquement d'une image le schématisant. Ainsi, le FD offre le champ d'immenses découvertes à un large public (enfants, adultes) et à des milieux différents (ruraux, urbains). Le problème socioculturel ou identitaire ne se pose pas (comme dans le manuel). Au contraire, l'image filmique est propice à véhiculer des messages d'ouverture civilisationnelle et culturelle. Selon R.Toraille et al., « elle permet de frapper davantage l'imaginaire des enfants. » (*Ibid*)

Perrenoud. P. (1997 :35) écrit « Une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe.»

En effet, le développement des compétences se fonde sur l'activation des savoirs face à de nouvelles situations. Lors de l'expérimentation du FD, les élèves ont collecté des savoirs. Suffisamment armés à la phase d'expression écrite, ils peuvent produire un texte écrit, voire réaliser plusieurs jets d'écriture : semer des graines fait germer et développer les compétences.

En somme, le FD renforce les compétences langagières en situation de réception et en situation de production, l'objectif étant de développer l'écrit, de donner le plaisir d'écrire, de former des esprits actifs en changeant les paradigmes et les habitus des enseignants pour un renouveau de l'apprentissage. C'est un métier qui devient en plus en plus technique.

Pour que les apprenants dépassent leurs difficultés en écrit, l'enseignant doit veiller à

- Planifier les processus à long, à moyen et à court terme (Ecrire et réécrire).
- Augmenter le nombre de séances d'écrit en classe.
- Varier les méthodes d'enseignement des activités de l'écrit.
- Innover en optant pour les méthodes les plus modernes.
- Varier les supports (bande dessinée, image, FD…).

Nous pouvons relever le défi et aider les élèves à devenir de bons scripteurs.

e) Qu'observons-nous dans les copies des élèves de deuxième année du collégial ?

- Un exemple : « Ecrire la description d'une personne ».

Qu'est-ce qu'écrire en français ?Pour J. Goody (1997), l'acte d'écrire: *« ce n'est pas seulement enregistrer la parole,c'est aussi se donner le moyen d'en découper et d'en abstraire les éléments de classer les mots en listes et combiner les listes en tableaux (…) «*

Ainsi définie, l'écriture n'est en aucun cas une simple application de règles orthographiques ou grammaticales ,mais une pratique sociale tendant vers la construction du sens entre des interlocuteurs ; c'est un processus complexe, comme l'explique D. Bucheton (voir le schéma p.…) : il implique un sujet écrivant qui peut ajuster son message à des destinataires différents, qui mobilise toutes ses ressources cognitives et culturelles (Imaginaires, savoirs, cultures, expériences…) pour réaliser un message dans les codes de la langue utilisée.

Qu'en est-il des compétences manifestées dans les productions écrites de nos apprenants ?

Nous nous basons sur 100 écrits recueillis en deuxième année du collège, répondant à la consigne de « Décrire une personne » : les apprenants ne dépassent pas l'âge de 14 ans ; ils sont issus de milieux sociaux hétérogènes et représentatifs de deux types d'établissements publics : le milieu urbain à Kénitra, le milieu rural à Sidi Slimane au Maroc.

Les programmes du collégial précisent les compétences langagières et linguistiques de référence pour la production écrite : cohérences énonciatives et textuelle (structuration et orientation discursive, cohérence et cohésion textuelles…) outre la dimension linguistique : voir les références utilisées aux examens du collégial (pertinence, cohérence…..). Produire un texte cohérent conformément aux attentes institutionnelles est l'une des priorités de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Souvent considéré comme source d'angoisse, l'apprentissage de l'écrit constitue un véritable calvaire pour certains apprenants qui ne sont pas outillés pour

[7] Voir Vincent Pinel (1996), *Vocabulaire, technique du cinéma*, Nathan - Jacques Aumont (2005), *L'Image,* Armand Colin.

© 2024 Global Journals

réinvestir leurs acquis dans l'écrit[8]. Odile Dot (1983 : 26)[9] « sélectionne deux types de difficultés inhérentes aux élèves. Pour les premiers, ils n'acquièrent pas les connaissances pour les fixer. Les seconds, les retiennent, mais ne parviennent pas à les utiliser ».

En quoi le FD peut-il améliorer l'écriture, notamment la cohérence et la cohésion textuelles des écrits des apprenants ? A quelles conditions ?

C'est ce que nous avons cherché à explorer dans les expérimentations qui sont présentées dans ce qui suit.

f) Déroulement de L'activité de L'écriture de la Description

C'est pourquoi nous nous sommes posé la question : le FD peut-il servir *d'auxiliaire à l'écrit ?* Quelle part lui revient-il dans *l'écriture ?* Pour tenir compte autant que possible de l'apport du FD, nous avons gardé le même discours, celui de la description que nous avons déjà essayé de cerner auparavant à travers l'analyse de certaines copies d'élèves, bien avant de nous engager dans cette phase, consacrée prioritairement à l'expérimentation.

L'expérimentation a suivi deux étapes : La première a eu lieu lors d'une séance de lecture de FD sur le thème animalier (Les animaux de la ferme[10]), en deuxième année-collège. Notre visée était de familiariser nos jeunes élèves avec de nouvelles pratiques en intégrant le numérique dans les méthodes d'enseignement-apprentissage. C'est un essai de pratique pédagogique qui n'a pas abouti à une production écrite. Mais les postures d'élèves nous ont encouragés à tenter la présente expérimentation pour mener une activité d'écriture avec le FD comme support.

La deuxième étape s'est focalisée sur l'expression écrite à partir d'un FD, autour du thème touristique (un voyage à la place Jemmaa el fna[11]), auprès des élèves de première année du collège Ibn Hazm à Kénitra à public homogène. Cette expérience a pour objectif de voir l'apport du FD sur les écrits des élèves.

Notre démarche consiste à insérer le FD dans une séquence intitulée : « *Dégager les caractéristiques de la description* ». Nous travaillons sur un échantillon de deux classes de la première année du cycle collégial, un équivalent de 40 copies d'élèves.

Dans le déroulement de l'activité, nous observons trois phases effectuées par l'enseignante[12], pour amener les élèves à écrire un texte descriptif.

A) *Phase 1 - FAIRE OBSERVER (ORAL) - Durée : 15 mn*

L'enseignante, avant d'entamer la séance, écrit sur le tableau l'intitulé de l'activité « écrire », l'objectif et le sujet de la production écrite « décrire un lieu », la grille à remplir par des éléments décrits par le FD (à savoir la place Jemmaa el fna) et les critères à respecter pour écrire**.** Elle ferme le tableau, puis fait entrer les élèves. L'installation des élèves est rapide et silencieuse.

Elle débute par *une mise en situation* qui s'effectue *oralement* durant 9 mn. Celle-ci se décline en questions ouvertes pour inciter l'activité réflexive et élargir le champ d'investigation :

Table 1

Questions de L'enseignant	Réponses des Elèves
– Quel type de film vous regardez ?	– un film documentaire.
– Vous regardez quel type de film d'habitude ?	
– Quoi d'autre?	– je vois un film géographique
	– *un film d'action.*
	– *un film de Zambie.*
	– *un film d'horreur.*
– *…un film comique. Aujourd'hui, on va voir un FD comme l'a dit votre camarade. Quelle est l'activité d'aujourd'hui ?*	– *Ecrire.*
– *Quel est le titre de l'activité ?*	– *Décrire un lieu.*

Elle communique l'objectif aux apprenants : « décrire un lieu à partir d'un FD », puis elle commence les activités de la discipline : « *on va faire l'activité écrire à partir d'une image filmique* ». L'objet d'enseignement c'est *l'écriture,* transformer le *texte-source* (FD) en texte-cible : écriture d'un texte descriptif. Cette étape débute par la découverte du support, à savoir le FD. Ainsi, elle lance la première projection, d'une durée de 1mn 36s, qui restitue la présentation du Maroc en général. Puis, elle visionne la séquence suivante qui dure presque 4mn qui concerne Marrakech. On constate, dans ce début de lecture du film, que l'enseignante procède comme en lecture de texte : des questions invitent les élèves à repérer le genre du film et à repérer l'objectif de la séance.

[8]

[9] Odile Dot (1983) « Vaincre les difficultés et prévenir les échecs scolaires. »

[10] Veaux, vaches, cochons… Le quotidien d'une ferme (2013) : www.youtube.com

[11] LeMaroc au coeur des traditions : la place Jemmaa el fna (2016) : www.youtube.com

[12] D'après le concept de« gestes didactiques », (voir Bucheton D., 2008, 2009, 2014).

© 2024 Global Journals

Il n'y a aucune différence entre l'approche d'un film et l'approche d'un texte dans la pratique de questionnement.

B) *Phase 2 - FAIRE COMPRENDRE (ORAL) - Durée : 15 mn*

L'enseignante a visionné la séquence réservée à la ville de Marrakech et, plus précisément, celle de la place Jemmaa el fna s'étendant de la 31,33mn jusqu'à la 34,51mn. L'échange oral commence par l'identification de certains procédés de l'image filmique (la *voix off*) et c'est d'ailleurs la seule occasion où l'enseignante fait référence aux techniques propres à l'image filmique. Dans cette première étape, elle formule des questions autour de la personne qui raconte et des lieux évoqués et essaie d'orienter les élèves vers la bonne réponse :

Table 2

Questions Enseignant	Réponses Elèves
– *Vous avez entendu une voix, de qui ?*	– *Du journaliste*
– *Cette voix, on l'appelle la « voix off ».*	
– *A qui parle-t-il ? A qui s'adresse t-il ?* – *Il parle à qui ?*	– *Aux spectateurs.*
– *Quel endroit décrit-il ?*	– *Il décrit la place Jemmaa el fna.*
– *La place Jemmaa el fna se trouve à… ?*	– *Marrakech*
– *Est-ce qu'elle se trouve à l'entrée ou à la* – *sortie de la médina ?*	– *Elle se trouve à l'entrée de la médina.*

Cette phase qui consiste à comprendre ce qui se passe et ce qui est raconté et décrit dans le FD est conduite par l'enseignante par un questionnement identique à celui qu'on utilise pour comprendre un texte : les élèves y répondent, de la même façon, par un mot ou une phrase qui correspondent à l'information attendue. On est donc dans une activité de lecture-compréhension.

Comment passer à l'écriture ?

L'enseignante implique les élèves et écrit au tableau la teneur des échanges oraux. Les échanges alimentent le plan langagier, thématique et contextuel sans épargner la dimension linguistique :

- Professeur : *Comment est-elle la place* ?
- *Elle est incroyable, touristique*.
- Professeur : *Comment elle est le jour* ?
- *Le jour, elle est ensoleillée*.
- Professeur: *Le soir, comment elle est* ?
- *Il y a les lumières, elle est illuminée*

La plupart des élèves manifeste un grand intérêt. L'enseignante dresse alors un tableau dans lequel elle recueille les réponses des élèves (éléments décrits, indicateurs spatio-temporels)

- Professeur : *Il décrit quels éléments* ?

Les élèves retiennent les composantes de la place Jemmaa el fna (les restaurants, les calèches, les plats, les boissons, les tagines…). Et le tableau recueille ce qui a déjà été vu et exprimé par le groupe : c'est une synthèse du texte-source après le débat collectif : « l'écriture au tableau s'inscrit parmi l'ensemble plus large de conduites de transmission, d'étayage ou de médiation, que déploie l'enseignement pour orienter les activités d'apprentissage.»[13]

C) *Phase 3 - FAIRE FAIRE (Ecriture) - Durée : 15 mn + 15 mn*

Produire de l'écrit nécessite la mise en place d'un travail d'écriture en classe, afin d'apporter une aide méthodologique aux apprenants pour améliorer leurs écrits. Lors de cette phase, les apprenants sont invités à formuler par écrit ce qu'ils ont retenu et l'appliquer dans cette nouvelle situation.

L'activité a pour objectif d'écrire un texte descriptif composé de phrases simples, à l'instar du texte étudié et du FD visionné, ce qui rétablit des liens entre ce qui se fait au sein de l'école et le vécu ou le quotidien des apprenants. L'enseignante lit la consigne qu'elle inscrit au tableau : « *Complète la lettre suivante : tu écris à un ami français en décrivant la place Jemmaa el Fna pour l'inciter à venir la visiter. Décrire ce qu'on a entendu et ce qu'on a vu*. »

Elle lit la grille d'auto-évaluation affichée en bas du tableau :

Table 3

Critères	Evaluation
- J'ai bien employé la ponctuation	
- J'ai introduit des indicateurs de lieu pour avoir un texte cohérent.	
- J'ai utilisé des indicateurs de temps.	
- J'ai respecté la caractérisation.	

Les élèves écrivent individuellement. Le temps d'écriture est de 15 mn sur le brouillon et 15 mn au propre (15 mn) et l'enseignante ne ferme pas le tableau contenant les informations (éléments décrits et indicateurs spatio-temporels). Nous n'avons pas relevé de cas d'élève distrait. Ils réussissent à réécrire leur

[13] Bucheton D. (2008: 198).

© 2024 Global Journals

texte, il n'y a pas de copie vide. D'habitude, on trouve 5 ou 6 élèves qui arrivent à écrire quelques lignes dans une classe de 30 apprenants; le reste, rend une feuille blanche. Après cette séance d'écriture à partir du FD, les élèves sont très motivés.

Après le visionnage du FD, l'enseignante sollicite les réactions des élèves, puis, les invite à puiser les réponses dans le FD (*Le Maroc au cœur des traditions, la place Jemmaa el* fna). Nous constatons que les résultats sont meilleurs sur *la posture des élèves* (avec le FD comme support) : ils *reformulent,* adoptent des gestes d'étude et *tissent* des liens entre les images filmiques mémorisées et les informations correspondantes. C'est ce qui se dégage à travers leurs réponses :

Table 4

Questions Enseignante	Réponses Elèves
- Comment est-elle la place ?	*- Elle est touristique, incroyable*
- Comment elle est le jour ?	*- Le jour, elle est ensoleillée*
- Le soir comment elle est ?	
- Il y a les lumières	*- Elle est illuminée*

L'enseignante a eu recours à plusieurs ressources[14] pour animer la situation :

Elle établit la confiance en soi pour inciter, à travers une participation active des élèves, à exprimer ce qu'on a retenu sur la place Jemmaa el fna :

Table 5

Questions Enseignante	Réponses Elèves
- Comment avez-vous trouvé les charmeurs, les musiciens ?	*- Spectacle amusant, séduisant pour les touristes*
- Et les restaurants ?	*- Sont bien soignés, présentés*
- Comment sont les calèches ? agréables ?	*- Bien soignés*
- Et les restaurants, des plats marocains traditionnels comme les tagines, Harira, et les boissons, le thé à la menthe, le jus d'orange très connu	
- Les calèches sont à la sortie ou à la rentrée de la médina ?	*- A la sortie*
- Il y a des boissons	*- Des jus d'orange et du thé à la menthe après.. manger des tagines*

- Elle sollicite aussi des ressources visuelles (ce qu'ils voient) et culturelles (ce qu'ils découvrent des pratiques sociales et culturelles montrées dans le film), qu'ils formulent à l'oral en français :

Table 6

– Où se trouvent ces tagines ?	*– Dans des restaurants*
– Où est ce qu'ils se trouvent ces restaurants ?	
– Est-ce qu'ils sont couverts ?	*– Des restaurants en plein air*
– A la sortie, un moyen de transport	*– Des chevaux*
– C'est ce qu'on appelle des calèches	

Ce sont toutes ces ressources à la fois visuelles, auditives et verbales qui seront mobilisées dans l'écriture. Le lexique, les expressions que les élèves verbalisent désignent le cadre spatio-temporel, le cadre de vie et le qualifient.

D'après Dominique Bucheton (2009) l'interaction entre l'agir élève et l'agir enseignant est fondamentale dans l'efficacité des apprentissages : c'est la dimension interactive de l'enseignement-apprentissage. Elle définit les préoccupations interdépendantes de l'enseignant lorsqu'il conçoit et élabore son projet didactique : « nous avons identifié cinq. L'une est postulée comme étant centrale : la préoccupation didactique spécifique de construction des savoirs scolaires visés ; les quatre autres sont des préoccupations plutôt interactionnelles que nous avons labélisées : atmosphère, tissage, étayage, pilotage spatio-temporel. » (Voir Bucheton, ibid: 58-60)

Comme on le voit dans le schéma ci-dessous, ces gestes professionnels sont interdépendants et l'enseignant les ajuste constamment à la situation et au contexte :

[14] -Voir Masciotra et Medzo (2009).

© 2024 Global Journals

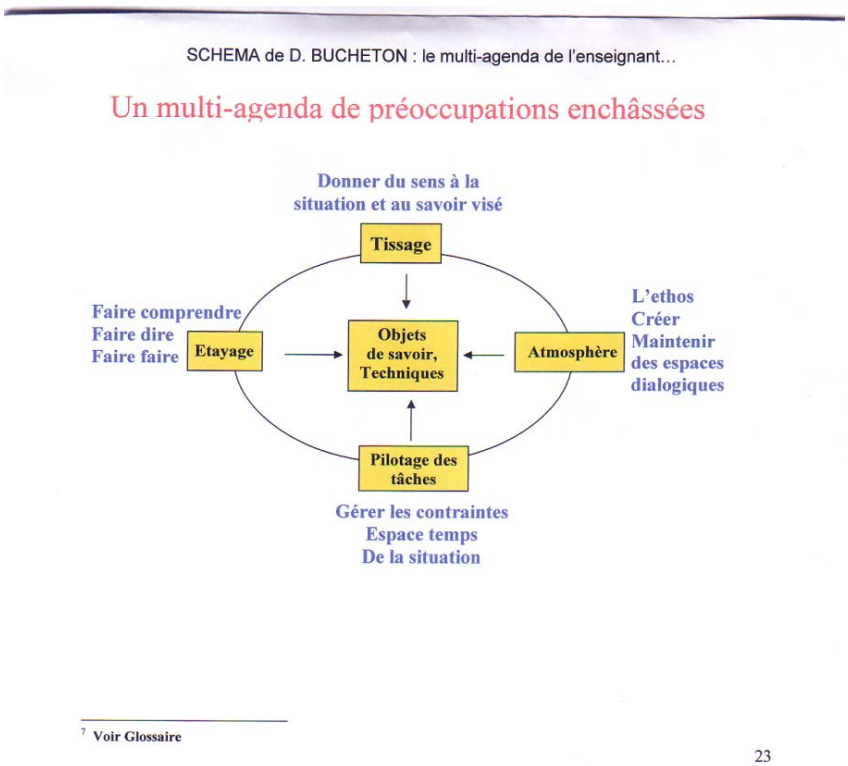


Figure 2

Le but de notre travail est de corréler ces processus avec les situations d'apprentissage de l'écrit dans les expérimentations. Nous *observons de « l'agir enseignant » et de « l'agir élève »*des *gestes mobilisés* dans cette première étape visent le TISSAGE par le *questionnement.* A ce stade, le rôle de l'enseignante est de donner du sens à la progression. *Spatialement,* elle se met au centre, en face des élèves avec un regard qui domine toute la classe. Elle *pilote* l'avancement des données et *étaye* d'une manière variée les propos des élèves en circulant entre les rangs :

– Enseignante *: -Vous avez- vu au début le jour ou le soir ?*
-Le spectacle est donné par qui ?

Elle utilise des astuces langagières pour dissimuler les difficultés, en *les accompagnant* et en les faisant *verbaliser :*

Enseignante : -…*des gens qui font danser les serpents*.
Elève : - *des charmeurs de serpents.*

Il y a là différentes formes de co-activité[8]. Nous remarquons que la *co-activité* adoptée par nos interactants est *partagée.* C'est ce qui crée *« l'atmosphère »* propice aux apprentissages.

- Il y a *rencontre entre l'agir enseignant et l'agir élève concernant la co-activité verticale.* Cela détermine le taux d'engagement de chacun des interactants.
- La co-activité est *horizontale* entre élèves dans l'activité interprétative. Nous relevons des *pratiques langagières* des apprenants afin de construire des phrases dotées de sens.

Du côté de l'enseignante, celle-ci vise la levée *des obstacles à l'échelle collective* dans les interventions entre *faire-observer, faire comprendre,* et *faire-faire.* Il y a progression au niveau du savoir. Il y a un va-et-vient entre les postures de *participation* et de *distanciation.*

Durant la phase d'écriture, l'enseignante n'agit plus ou semble ne plus agir. Ce sont les élèves qui agissent ; elle est en retrait, comme on le voit sur les vidéos. Elle les observe en train d'écrire, se déplace et circule dans les rangs, se met à côté d'un élève pour répondre à une question, pour corriger un écrit. L'enseignante *étaye* donc l'écriture des élèves, mais de manière PERSONNALISEE, non collective : elle répond aux besoins de chacun. Elle a une « posture »[8] d'accompagnement. On constate qu'elle aide souvent les élèves en leur rappelant les mots du film. La prise en charge de la tâche d'écriture relève du *positionnement.*

Ainsi le FD a permis la transformation de *l'agir élève* en enrichissant son inventaire lexical, ses structures grammaticales et ses connaissances, étayé par le soutien de l'enseignante qui assure le tissage entre le film et le texte.

[15] Voir le concept de « *posture* »

© 2024 Global Journals

III. Les Ecrits Réalisés Grâce au FD : Quelles Compétences D'écriture sont Mises en Œuvre (Activées) Dans les Ecrits des Elèves ?

a) Les Compétences D'écriture a Observer

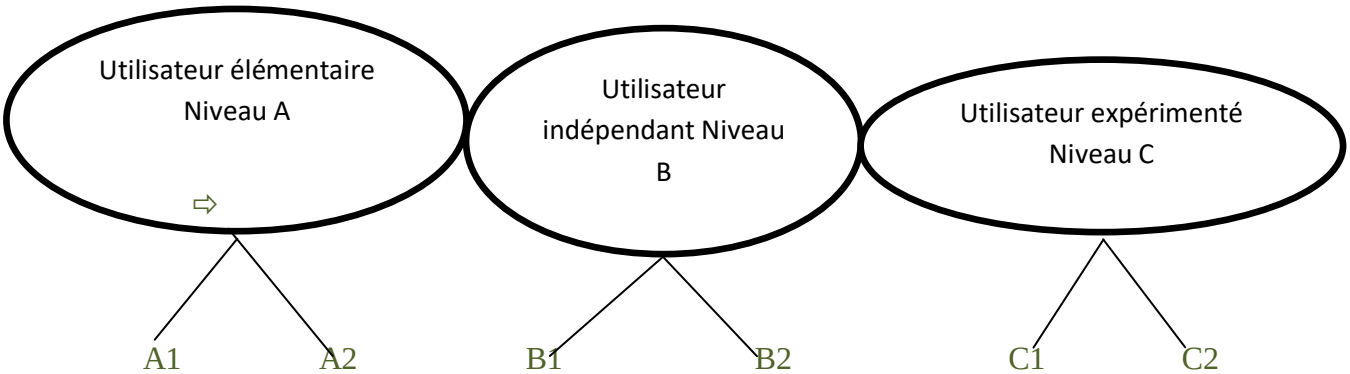
Les recherches sur le langage écrit (Chomsky, Goody, Reuter, Bucheton, et alii) et celles sur les compétences (Romainville, Meirieu, Tardif, Le Boterf, Perrenoud…) ainsi que le Cadre de référence européen des langues (CECRL) se rejoignent pour définir le *développement des compétences scripturales* dans trois dimensions de la communication : la *dimension énonciative* (appelée encore *discursive* ou *pragmatique* : la capacité à s'impliquer dans l'écriture, à mobiliser ses ressources en direction d'un destinataire potentiel pour produire un effet sur lui), la *dimension textuelle* (la capacité à organiser, structurer, et faire progresser un écrit de façon cohérente en fonction de ces buts et intentions : cohérences, cohésion…) et la *dimension linguistique* (respect des codes et normes d'une langue donnée,voir CECREL(2001).

Le CECRL définit les compétences langagières comme « une base commune pour l'élaboration de programmes d'apprentissage et d'évaluation des langues vivantes ». Il décrit quatre compétences langagières en réception et production (comprendre, parler, lire, écrire) :

Table 7

C E : Compréhension Ecrite. Compétence de Réception Ecrite	E E : Expression Ecrite. Compétence de Production Ecrite	C O : Compréhension Orale. Compétence de Réception Orale	E O : Expression Orale Compétence de Production Orale
Comprendre un texte écrit dans n'importe quelle matière	Produire un texte écrit de n'importe quels matière, domaine et genre	Comprendre une ou des personne (s) s'exprimant dans la langue apprise.	Produire un discours oral 2 situations possibles : Produire un discours composé de manière continue (monologal) Expression orale en interaction (situation dialogale et conversationnelle) Dialoguer, réagir, discuter.

⇒ A chaque degré de développement, correspond une échelle de compétence langagière, comme il ressort du schéma ci-dessous dans le CECRL



Ces degrés peuvent correspondre à des niveaux d'enseignement

Elémentaire collège collège lycée autonomie maitrise

Mais d'une manière générale, ils sont surtout à prendre comme des références pour savoir où se situer dans la maitrise d'une langue *quel que soit son cursus.* Un adulte qui arrive dans un pays peut se situer au niveau A2 dans la langue qu'il découvre même s'il a fait un doctorat et des études supérieures très poussées. Le portfolio des langues européennes est un outil qui sert à chaque usager des langues à s'auto-évaluer.

Il y a 12 niveaux de compétences langagières, comme l'illustre ce schéma du CECRL :

Stade 1 : Débutant = Niveau 1 à 4

Stade 2 : Intermédiaire = Niveau 5 à 8

Stade 3 : Avancé = Niveau 9 à 12

En mettant en évidence ces données fondamentales des compétences langagières, l'on peut

© 2024 Global Journals

établir à quel niveau peuvent se situer nos élèves en milieu collégial : ils peuvent évoluer entre le degré « utilisateur élémentaire niveau A » (A2, milieu collège) et « utilisateur indépendant, niveau B » (B1, fin collège).

A titre illustratif, pour la compétence langagière (compréhension écrite), deux niveaux y sont rapportés :

i. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.
ii. Peut décrire les gens, les lieux et choses en termes simples (CECRL, 2001).

b) Les Compétences D'écriture Détectées

Dans les copies que les élèves ont écrites à partir du FD, on peut observer qu'ils ont eu recours lors de la production à la *planification*, adéquation des informations avec la consigne (compétence discursive), structuration des idées (compétence textuelle): « *le tissage* permet aux élèves d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école. Ils sont essentiels pour l'incorporation ultérieure des savoirs enseignés.» (Bucheton, 2009).

Il se dégage des copies (J-H-K), qui traduisent un investissement personnel, une cohérence et une progression thématique adéquates: " Les notions de texte, de cohérence, de cohésion sont essentielles en didactique ». Nous travaillons sur un échantillon de deux classes de la première année du cycle collégial, un équivalent de 40 copies d'élèves.

Dans le déroulement de l'activité, nous observons trois phases effectuées par l'enseignante[16], pour amener les élèves à écrire un texte descriptif.

Table 8

Règles de Cohérence	Eléments	Copie
Un texte comprend des reprises, des substituts	La place Khbazat…le lieu…ce lieu…à Khabazat	Copie -H
	La place Jemmaa el fna…cet incroyable lieu.	Copie- J
Un texte doit présenter des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif (copie H)		Copies: H-J
Le texte doit être exempt de contradictions internes	EX: la place jemma el fna…cet incroyable lieu….	Copies: J-H-K
Le texte ne doit pas présenter des informations en contradiction avec les connaissances	EX: la place Jemma el fna qui se trouve à Marrakech	Copies: H-K

Nous avons noté également une progression de l'information par le biais de plusieurs moyens:

Table 9

Connecteur	*Qui, comme…*	Copie K
Pronom démonstratif	*Cet, ton, t'*	Copie –J
	Cet, ma, ton, ce, te, t'	Copie -H
Adverbe	*Également, partout, toujours, très bien, amicalement*	Copie – H
	Bien, très	Copie – J
Énumérations	*Vêtements, chaussures, accessoires, et le tatouage au henné*	Copie – H

Il y a d'autres moyens qui explicitent la progression de l'information comme les phrases passives (« des beaux spectacles regardés par les touristes »), et aussi les propositions relatives (« la place Jemmaa el fna qui se trouve à Marrakech »). La progression thématique peut s'effectuer également par l'ajout de nouvelles informations qui peuvent se situer dans l'espace. C'est ce qu'on appelle la progression à thèmes dérivés ou éclatés. Ces éléments permettent d'enchaîner les phrases. Ce rôle est aussi rempli par la gestion adéquate du temps et de l'espace. Certaines copies (H-J) ont adopté le présent pour décrire, d'autres ont choisi le temps du passé-composé. L'important est qu'ils aient su employer le temps qu'il faut pour présenter leurs descriptions sans contradictions internes. Ils ont pu surmonter ces difficultés en variant les structures et les outils pour écrire (indicateurs spatiaux : *au centre, à l'entrée, au cœur, à la sortie*..., des indicateurs temporels : *le jour, au soir…*, l'utilisation des paragraphes pour faire la transition, des liaisons chronologiques…).

C'est ce qui nous a permis, après cette séance d'entraînement à partir du FD (*un voyage à la place Jemma el fna*), de programmer une autre séance d'écriture pour examiner l'apport du FD dans d'autres nouvelles situations de l'écrit (copies, H-K) et d'effectuer des comparaisons entre le texte et le FD, comme deux supports pour écrire. Quel est alors l'outil avec lequel les élèves produisent des textes cohérents textuellement (cohérence et cohésion) ?

[16] D'après le concept de« *gestes didactiques* », (voir Bucheton D., 2008, 2009, 2014).

© 2024 Global Journals

c) *Etude comparative texte documentaire/FD: quelles compétences d'écriture selon les supports ?*

"Ecrire consiste à relier des informations entre elles de façon à permettre au lecteur de *suivre* une chaine de pensée que l'on a soi-même parcourue." (C-Vardrendrope, 1995). Notre but est de voir si la construction du savoir est la même aussi bien avec le texte qu'avec le FD ? Dans quelle mesure le visionnage du FD améliore -t-il les compétences scripturales ?

Dans ce cadre, nous testons le moyen qui assure le mieux la construction du savoir, qui est primordial dans l'opération de l'enseignement-apprentissage de l'écrit à partir des textes sources : *texte documentaire et film documentaire.* Nous avons choisi les modalités de la description et de l'analyse (de l'image filmique et du texte) en fonction des objectifs visés, la nature du travail (oral, écrit), et les compétences des élèves. Les deux supports choisis, à savoir le *FD* ou *le texte documentaire,* revêtent un double statut. Ils constituent un prétexte à l'apprentissage de l'écriture et renvoient à leurs fonctions premières, littéraires, celles de *description*. Ce sont *des facteurs d'interaction,* d'après D. Bucheton (2008).

Nous relevons certains traits distinctifs entre le texte et le FD, quant à leur utilisation dans une production écrite, comme cela se dégage du tableau suivant :

Table 10

Qualité	Texte	FD
Cohérence	Contrôle limité dans une série d'idées.	Reprise par substitut (la place Jemmaa el fna, cette place, il y a…), organise un discours cohérent.
Tissage	Manque de planification.	Une suite linéaire des éléments crée un texte clair et fluide avec aisance.
Hiérarchisation	Absence de hiérarchisation.	Description du général au particulier en détail.
Progression thématique	Présence d'ilots de mots.	Progression de l'information par: connecteur (*comme*), pronom démonstratif (*cet*), adverbe (*également*) avec habileté.

L'analyse comparative liée à la nature des supports (texte/FD) laisse voir un écart entre les rendements des expressions écrites. L'écriture à partir du texte (copie : E) montre une description sèche (nous avons gardé le même thème que le FD et non le même contenu). Nous n'y trouvons pas d'indice visuel ou auditif ou des termes de précision. Les écrits ne reflètent pas toujours une réelle cohérence. Le tissage se réalise rarement entre les paragraphes. En comparant la copie E issue du texte et la copie H effectuée à partir du FD, nous constatons que cette dernière contient des marques de chronologie, de la cohérence, des indicateurs spatio-temporels (*au cœur, au centre, à l'entrée, à la sortie, le jour, le soir…*), des indices visuels et auditifs (*lumières*, *musique*), des sentiments (*magnifique*, *incroyable*) et une hiérarchisation entre les éléments. Ce qui répond convenablement à nos objectifs dans un texte descriptif : décrire un lieu. L'apprenant s'implique personnellement pour mobiliser son savoir-faire, pour écrire une lettre contenant la description d'un lieu déjà connu, en se référant à la succession des illustrations avec son propre style dans une nouvelle situation. C'est une compétence concernant le langage d'évocation (*un voyage à la place Jemmaa el fna*). Nous relevons des traces du FD dans les copies d'élèves (par exemple copie J) : propositions relatives et progression à thèmes dérivés ou éclatés. Ces éléments permettent d'enchaîner les phrases.

Motivés par l'aspect stimulant du FD, les collégiens établissent une cohérence dans l'organisation des idées et amènent une meilleure progression thématique : il y a un tissage entre les unités sémantiques grâce aux divers matériaux que le FD a mis à leur disposition (cheminement des idées). Ils ont su dégager l'essentiel, ont bien hiérarchisé le contenu mémorisé, comme cela se dégage des copies (J-H-K), qui traduisent un investissement personnel dans l'écriture évolutive. Dans cette trame d'écriture, nous gardons les copies du même élève (J-H-K). Le premier jet (J) concerne la place Jemmaa el fna à Marrakech. Le second jet (H) aborde la description de la place Khbazat à Kénitra. Le troisième jet (K) vise la description d'une personne (faire le portrait physique, vestimentaire, moral et d'une personne en action). Sa raison d'être est de relever l'impact du FD sur l'amélioration de l'écrit du même élève. Dans cette perspective, nous n'avons relevé aucun cas hors-sujet.

Les résultats sont encourageants et incitent à poursuivre ces expérimentations. En outre, le FD met le plaisir au premier plan dans l'apprentissage. Cela transparait dans les contenus évoqués.

d) *La Valeur du FD Dans L'activation des Compétences*

La visualisation du FD a donné lieu à une création mentale qui a transformé le spectateur en acteur-auteur. Nous avons observé les actes langagiers (ou compétences langagières) qu'il met en œuvre :

– des *compétences lexicales* sous forme d'expressions toutes faites, des indicateurs des fonctions langagières (salutations, politesse :

© 2024 Global Journals

j'espère que ma description t'a donné l'envie de visiter ce lieu, *je t'invite avec plaisir*…). Il y a aussi des processus descriptifs (nominalisation, gradation : les lumières, la musique et l'ambiance), la comparaison (*comme le charmeur de serpents*), l'emploi de la relative (*personne qui*…).

- *la compétence socioculturelle* en faisant usage de l'informel (*Rime, Marie, chère amie* …). L'apprenant-scripteur utilise une langue adaptée au contexte. Ainsi, il possède un vocabulaire qu'il exploite pour exprimer du sens dans de nouveaux contextes (copie H).
- *une compétence pragmatique et textuelle* dans la mesure où les élèves ont pu produire un texte cohérent (*et, car, comme, quand*…) doté de souplesse (expressions mémorisées) et cherchant l'effet sur le lecteur.
- *Une Compétence Linguistique :* l'apprenant « peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. ». (*Cf*. CECRL, *ibid* : 87)

Il apparait que le FD est plus efficace pour réaliser un *tissage* entre les unités et par la suite passer à l'écriture. Le FD favorise *l'agir langagier* et *corporel*. Il y a presque 50% d'élèves comme taux de participation, alors que d'habitude, nous trouvons à peine 5 ou 6 élèves qui s'avèrent réactifs dans toute la classe. Enfin, comme les copies en témoignent, l'apprenant est capable d'écrire un court énoncé.

Pour Conclure

De ce qui précède, nous pouvons confirmer que le support « film documentaire » réussit à mobiliser plusieurs compétences et savoirs à la fois, ceux- là mêmes qu'on retrouve dans cette définition émise par le Boterf « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés » [17]

Force est de reconnaitre que l'image fixe est la représentation d'une réalité qu'elle donne à voir, qu'elle constitue une source de connaissances et d'informations et qu'elle reflète une vision du monde. Pourtant, son exploitation en classe révèle ses limites en comparaison avec le film documentaire ; les résultats obtenus n'illustrent pas cette force du message transmis par l'image fixe, alors qu'elle est sélectionnée en fonction de sa lisibilité. En effet, l'image choisie comme support est extraite du même film, il s'agit en fait, de ce qu'on appelle « photogramme » en terminologie cinématographique, sa sélection est motivée par sa rentabilité sémiologique. Quoiqu'il provienne d'un plan en mouvement, l'un des plus émouvants et plus expressifs du film, le photogramme perd sa force persuasive une fois ce mouvement lui est amputé. Le point fort de l'image filmique est le mouvement, il est réputé pour être essentiel et sa disparition affecte le pouvoir de l'image.

Bien qu'encourageante et prometteuse, la didactisation du FD demeure un champ encore à explorer, à étendre, pour embrasser aussi bien la formation initiale que continue. Proposer un nouveau paradigme à caractère audio-visuel en apprentissage constitue un véritable défi, l'objectif étant de répondre aux besoins de la nouvelle génération, en termes de compétences disciplinaires aussi variées les unes que les autres. D'une grande actualité, ce paradigme peut intervenir pour aider à mieux penser, à mieux vivre sa classe et à bien étayer l'écriture des uns et des autres à partir du FD.

[17] Le Boterf, G., Construire les compétences individuelles et collectives, Editions d'organisation, Paris, 2000.

Bibliographie

a) Ouvrages

1. Alexandre, D. 2014. Les méthodes qui font réussir les élèves. Paris, ESF éditeur, 2ème édition
2. Aumont, J .(2005). L'image. Paris Armand colin.
3. Aumont, M. et Marie, M. 1999. L'analyse des films. Paris, Nathan/HER
4. Barré-De-Mainac, Ch. 2015. Le rapport à l'écriture. Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
5. Bellenger, L. 1996. L'argumentation. Paris, ESF éditeur pour la 5ème édition
6. Besse, H. (1995). Méthodes et pratiques des manuels de langue .Didier.
7. Biccardo, E et Yaiche, F. (2005). Les sciences humaines et les pratiques. ERES.
8. Bougnoux, D. 2001, Introduction aux sciences de la communication. Paris, Editions La Découverte.
9. Bucheton, D. 2014. Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris, Editions Retz.
10. Bucheton, Det Dezutter, O (sous la direction de) 2008.Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Bruxelles, Editions De Boeck Université
11. Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés. Edition Bruxelles: Oc tarès.
12. Bucheton, D. Alexandre D, et Jurado, M. (2014). Un autre regard sur les écrits des élèves et leur évolution.Refonder l'enseignement de l'écriture. Retz.
13. Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL). (2001) http://eduscol.education.FR
14. Carrier, J-P. 1989. Initiations aux médias. Paris, Editions Privat.
15. Danblon, E. 2005. La fonction persuasive. Paris, Armand Colin.

© 2024 Global Journals

16. Dot, O.(1983) « Vaincre les difficultés et prévenir les échecs scolaires ».
17. El alouf M-L. (sous la direction de), 2005. Ecrire entre 10 et 14ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation. CRDP de Versailles.
18. Goody-J (1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris, Editions deMinuits.
19. Lieury, A. (2014). Dans apprentissage, Mémoire, Psychologie.site web.
20. Masciotra, D.et Medzo, F. (2009). Développer un agir compétent. De Boeck.
21. Moffet J D. (2000). La compétence langagière et le transfert.Correspondance N°2.
22. Orientations pédagogiques et programme relatifs à l'enseignement du français au collège (2009). Ministère de l'éducation nationale du Maroc.
23. Paquay. L, Altet. M, Charlier. E, Perrenoud. Ph, (sous la direction de). 2015. Former les enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Louvain-la-Neuve, De Boeck, 4ème édition.
24. Perround, P. (1997). Construire des compétences dès l'école.ESP.
25. Pinel. V(1996). Vocabulaire technique du cinéma. Nathan.
26. Reuter, Y.(1995). « Les relations lecture-écriture dans le champ didactique », Pratiques, 86.
27. Siaud Fucchin, J. (2006) Aider l'enfant en difficulté Hachette.
28. Souché, A. (1962). Nouvelle pédagogie pratique. Nathan.
29. Stissi, D. (2010). Connaissances linguistiques et compétences langagières, associé au Ciep. Editions: Sèvres.
30. Toraille, R. Villars, g. Ehrhard, j (1972). Psycho-pédagogie pratique.ISTRA.
31. Vinatier, I. 2009 Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes, Presses Universitaires de Rennes
32. Vinatier.I et Altet. M, (sous la direction de). (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
33. Viselthier, B.(2002). Apprentissage B-V livres. Amazon-Fr.

b) Revues

1. Revue Diptyque, Didactique de l'écrit, Actes de la journée d'étude du 13 Mai, Presses Universitaires de Namur, Namur, 2006
2. Revue Eduquer, Ecrire, N°2/3ème trimestre, L'Harmattan, Paris, 2002
3. Revue Repères, La fiction et son écriture, N°33, Dossier coordonné par Sylvie Plane et Frédéric François, I.N.R.P, Lyon, 2006

c) Sitographie

1. Addoc. Site web.

© 2024 Global Journals