



## **AGENCER LES ACTIVITÉS ORALES ET ÉCRITES**

Minardi, Silvia  
LEND Lingua e Nuova Didattica (Italia)  
Liceo Statale "Salvatore Quasimodo"  
Magenta (Italia)

### **Enjeux de terrain**

Il arrive aux enseignants de langues vivantes de voir des élèves qui discutent oralement des contenus d'un texte qu'ils ont lu individuellement – par exemple, pour répondre à des questions de compréhension – et des manières d'organiser des textes écrits quelquefois en reproduisant des modèles que l'enseignant leur a proposés. Parfois des élèves répètent des parties de textes en parlant entre eux, avant d'écrire ce qu'ils ont pratiqué à l'oral. Ces exemples montrent comment la parole orale et la parole écrite sont souvent liées et comment l'oral peut souvent être nécessaire aux tentatives des élèves pour donner du sens à l'écriture. Surtout, dans ces échanges les élèves utilisent la langue (première ou seconde) pour accomplir des tâches, dans des échanges interactionnels et pour parler de la manière dont la langue est utilisée dans des textes.

## Définition

La façon dont nous traitons l'écriture en tant que compétence de production en classe présente certaines similitudes avec l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale. En même temps il faut aussi être conscient que la langue écrite et la langue orale ont des caractéristiques différentes et que la langue de scolarisation utilisée pour l'apprentissage utilise des conventions qui sont typiques des genres utilisés dans les disciplines.

Schleppegrell (2004), dans une perspective linguistique fonctionnelle (SFL) sur la langue de scolarisation, décrit les différences grammaticales entre la langue de la conversation quotidienne et la langue formelle de l'école et souligne la nécessité pour les élèves d'avoir les ressources linguistiques nécessaires à comprendre et à produire des textes dans les contextes d'apprentissage des matières scolaires. Elle analyse les caractéristiques linguistiques des sciences naturelles et de l'histoire et plaide en faveur d'une pédagogie qui se concentre explicitement sur la langue dans l'enseignement des connaissances spécifiques aux matières. Appliquant le concept de « littératie de réflexion » de Hasan dans l'enseignement de l'histoire, Achugar et Schleppegrell (2016 : 375) proposent « l'idée que les élèves doivent apprendre à parler de la langue et de son potentiel de signification comme moyen d'interroger les textes qu'ils lisent et de développer les ressources pour remettre en question et construire des connaissances ».

Les gestes professionnels que nous proposons pour agencer les activités orales et écrites dans la classe de langue se basent sur l'approche par genres (*genre-based approach*). Selon cette approche, qui place les textes au centre de toute séquence d'enseignement et d'apprentissage linguistique les textes sont des exemples de genres dont la production est définie par le contexte social et culturel d'utilisation de la langue : c'est le contexte qui détermine l'objectif d'un texte et sa structure en termes de caracté-

ristiques et conventions linguistiques. Les genres sont des manières intentionnelles d'utiliser la langue pour répondre aux exigences de contextes spécifiques (Martin/Rose 2007). Hyland (2007 : 150) décrit cinq caractéristiques essentielles de l'approche par genres :

- les apprenants savent ce qu'ils doivent apprendre et comment ils seront évalués (Martin 1999) ;
- les choix linguistiques sont liés au contexte d'utilisation de la langue et au système linguistique en général ;
- l'enseignant aide et soutient la création de sens de la part des apprenants pendant toute activité langagière ; cette aide se produit à travers « l'interaction dans le contexte d'une expérience partagée » (Martin 1999 : 126) ;
- tout enseignement est une intervention visant à donner aux élèves les moyens d'accéder à des textes ou modèles de textes, de les comprendre, de les remettre en discussion, de les modifier (Martin 1999) ;
- la finalité est de sensibiliser les apprenants et les enseignants au fonctionnement des textes.

Pour faire cela, cette approche dévoile les ressources linguistiques que les textes utilisent et les raisons sociales qui déterminent certains choix linguistiques. La connaissance explicite aide à soutenir et à développer le potentiel de construction de sens de la part des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à utiliser le langage de manière flexible pour remplir diverses fonctions en contexte. Ces caractéristiques deviennent explicites dans le cycle d'enseignement et d'apprentissage (*TLC – teaching learning cycle*).

Ce cycle est une séquence pédagogique basée sur le texte qui conduit les apprenants de l'analyse de textes à la création conjointe et, enfin, à la création indépendante de sens. Il comprend trois étapes principales :

- la déconstruction ;

- la construction conjointe ;
- la construction indépendante.

Les trois étapes sont flexibles et récursives, ce qui permet de (re)commencer le cycle à n'importe quelle étape ou de revenir aux étapes précédentes en fonction de la familiarité et de la maîtrise du genre de la part des élèves. Ce cycle développe la capacité des élèves à créer des textes complets, oraux ou écrits, sous la direction de l'enseignant. L'étayage lors des différentes étapes du cycle se fait par des activités orales d'analyse et de construction collective – d'abord guidées par l'enseignant et ensuite, de plus en plus autonomes – jusqu'à la construction individuelle de textes oraux ou écrits.

Les activités de mise en contexte et de construction (*setting context*) – destinées à sensibiliser les apprenants au contexte social et à la/aux finalité(s) du genre étudié – se déroulent tout au long du cycle plutôt que dans le cadre d'étapes indépendantes. Il s'agit pour l'apprenant de comprendre à quoi sert le genre, son contexte et son vocabulaire, les rôles et les relations des personnes impliquées (par exemple, formelles ou informelles, distantes ou proches), et le mode de communication dans lequel le genre se produit (par exemple, en présence ou par mail).

Pendant la première étape, dite de déconstruction, les apprenants analysent un texte modèle appartenant au genre. Le choix du texte est très important : il doit s'agir d'un texte que les élèves pourront devoir considérer comme un modèle du genre que l'on approche. Les élèves découvrent la structure rhétorique du genre et les ressources lexicales et grammaticales utilisées pour créer du sens.

Lors de l'étape dite de la construction conjointe, l'enseignant guide les apprenants vers la création d'un nouveau texte appartenant au même genre. Cette étape constitue une approximation par les apprenants de la production du genre grâce à la médiation de l'enseignant. Le métalangage partagé que les élèves ont commencé à apprendre dans l'étape de déconstruction fa-

cilite la médiation. Des activités collectives (par groupes de travail) en vue de créer un nouveau texte pourraient avoir lieu à ce stade avec un soutien assez important de la part de l'enseignant.

Pendant la phase de la construction indépendante, les apprenants créent, de manière autonome, un nouveau texte appartenant au genre ciblé. Chacune de ces étapes contribue au contrôle critique du genre de la part des apprenants.

Une étape facultative permet aux apprenants d'établir des liens entre des textes similaires. En d'autres termes, les apprenants relient ce qu'ils ont appris à d'autres genres ou à des genres similaires, ainsi qu'à des cycles d'enseignement et d'apprentissage antérieurs ou futurs. Par exemple, les apprenants peuvent comparer des textes d'opinion dans différents domaines (sur des événements ou sur des personnes), ou comparer des versions écrites et orales de ces textes.

Comme il est peut-être déjà évident, le cycle s'appuie sur une vision socioculturelle du développement (Vygotsky 1978, 1986). Par conséquent, le cycle se fonde sur les concepts d'étayage et de zone de développement proximal (Vygotsky 1978).

## État des lieux de la recherche

Au point de vue de la recherche, l'approche par genres a permis de développer des parcours d'apprentissage et des programmes d'études (cf. Christie/Derewianka 2008). La recherche a pris une orientation qui vise à améliorer la littératie dans les disciplines et dans des contextes bilingues (Fang/Schleppegrell 2010; Veel/Coffin 1996) aussi bien que dans des classes de L2 et de LV (Byrnes, Maxim & Norris 2010).

Plusieurs recherches ont montré que l'enseignement basé sur l'approche par genres augmente la prise de conscience de la part des apprenants de la nature sociale de l'utilisation de la langue et les aide à produire des textes clairement structurés. Cette

conclusion est cohérente dans différentes études, telles que les recherches de Coffin (2006) sur l'apprentissage de l'histoire, l'étude de Burns (1990) sur l'écriture en L2 par des adultes, et la recherche de Byrnes (2009) sur l'écriture en allemand langue étrangère par des étudiants universitaires. La recherche de Banks (2000) sur le développement de la capacité de conversation en L2 chez les adultes et de nombreuses autres études dans divers contextes linguistiques et disciplinaires arrivent toutes à la même conclusion (Gebhard, Harman & Seger 2007; Schleppegrell, Achugar & Oteiza 2004; Veel/Coffin 1996) : l'amélioration dans l'utilisation de ressources lexico-grammaticales spécifiques par les élèves. Colombi (2006 ; 2009) et Byrnes (2009) ont fourni des preuves solides que la maîtrise de la métaphore grammaticale<sup>1</sup> par les apprenants s'est améliorée pendant l'enseignement ; Cullip (2009) a montré que l'écriture en L2 des élèves du secondaire s'est améliorée en ce qui concerne l'utilisation des types de phrases (déclaratives, interrogatives), la formalité, l'utilisation des verbes modaux et les conjonctions.

Un autre résultat que presque toutes les études soulignent est le développement par les apprenants et les enseignants d'un métalangage commun pour parler des textes (Martin 1999). L'utilisation de la langue pour contrôler sa propre activité, linguistique ou autre, est une étape importante de l'apprentissage dans des contextes bilingues où le métalangage partagé devient un outil de médiation important pour promouvoir l'apprentissage conjoint du contenu et de la langue.

Enfin, l'approche par genres peut permettre aux apprenants de prendre conscience et de contrôler la manière dont la communication interpersonnelle est structurée pour

répondre à des situations spécifiques de production de sens. Puisque les modèles de signification sont relativement stables pour chaque genre, oral ou écrit, la prise de conscience et le contrôle de leurs caractéristiques peuvent aider les apprenants à faire des prédictions sur la façon dont les événements de communication interpersonnelle sont susceptibles de se dérouler, facilitant ainsi leur interaction et leur utilisation des ressources lexico-grammaticales.

## Gestes professionnels

Le cycle nous permet de souligner l'importance de certains gestes tels que :

**a) L'analyse de modèles de textes pour observer le contexte de production et d'utilisation du texte pris en considération, les pratiques discursives conventionnelles utilisées, les stratégies cognitives nécessaires, par exemple, pour développer une position et les modèles linguistiques appropriés**

*Exemples d'activités d'analyse au niveau du texte et du paragraphe qu'on peut demander aux élèves :*

- **identifier le but et le public** : les élèves discutent de qui sont, selon eux, les publics visés dans des textes choisis par l'enseignant, ainsi que de l'objectif visé par l'auteur en écrivant le texte. Les élèves discutent également des objectifs particuliers de grandes sections ou même de paragraphes de certains textes pour voir comment l'objectif d'un auteur peut être différent à différents moments du texte.

- **analyser la structure et l'organisation du texte** : les élèves explorent les étapes significatives, ou les grandes sections de différents textes. Ils peuvent travailler ensemble pour reconstruire des parties importantes du texte qui ont été découpées et « mélangées » à l'avance par l'enseignant.

- **analyser la cohésion du texte** : les élèves explorent la façon dont les textes « s'as-

1. La métaphore grammaticale est « une substitution d'une classe grammaticale ou d'une structure grammaticale par une autre » (Halliday 1994 : 79). Les idées qui sont exprimées dans une forme grammaticale (comme les verbes) sont exprimées dans une autre forme grammaticale (comme les noms). Il existe de nombreux types de métaphores grammaticales, mais le plus courant est la nominalisation.

semblent » grâce à des dispositifs de cohésion, par exemple, la façon dont un auteur commence un texte entier, un paragraphe ou une phrase ; les connecteurs de texte et les références pronominales (par exemple, ceci, cela, eux).

**b) Des activités de prise de décision exigeant des élèves qu'ils sélectionnent et justifient leur choix de stratégies, de significations ou de langage dans un contexte de production spécifique (par exemple, sélectionner ou rejeter des idées pour soutenir la position d'un auteur donné)**

*Exemples d'activités et de comportements à tenir :*

- attirer l'attention des élèves sur les caractéristiques linguistiques du texte modèle (par exemple, le vocabulaire, la formulation, l'organisation) : on modélise pendant qu'ils « répètent » le processus d'écriture qu'ils suivront bientôt de façon autonome ;

- modéliser une écriture désordonnée en rayant, ajoutant et/ou réorganisant des mots et des phrases ;

- entraîner les élèves en réfléchissant à haute voix et en leur demandant de réfléchir à haute voix à la manière de développer et d'enrichir les phrases, de les combiner et de les condenser, d'éditer les phrases, de déplacer les informations et d'inclure le vocabulaire général académique ou spécifique au domaine approprié ;

- reformuler les idées proposées par les élèves pour montrer comment utiliser la langue de manière plus efficace ou d'une autre manière, plus académique ;

- utiliser le métalangage lorsque c'est approprié (par exemple, « Qui peut penser à un bon connecteur textuel pour relier ces idées entre les phrases ? »).

*Questions possibles à poser :*

Comment devrions-nous commencer notre texte ?

Quel mot pourrions-nous utiliser ici ?

Y a-t-il une autre façon de dire cela ?

Pourriez-vous en dire plus ?

Comment pourrions-nous étendre cette idée à \_\_\_ ?

Comment pourrions-nous condenser cette idée ?

Comment pourrions-nous relier ces idées ?

Pourquoi cette information est-elle importante pour ce texte ?

Est-ce l'ordre que nous voulons ?

**c) Des activités interactives impliquant des jeux de rôle pour mettre en pratique des stratégies spécifiques de réflexion et de communication (par exemple, pour s'exercer à anticiper des opinions opposées, les élèves jouent le rôle de personnalités intéressées par une question donnée et susceptibles de s'opposer à la position de l'auteur sur cette question)**

**d) Exercices d'écriture pour mettre en pratique des processus cognitifs spécifiques et des objectifs utiles à la présentation de l'information, les actes discursifs les plus appropriés, et l'utilisation de la langue pour réaliser des actes discursifs spécifiques (par exemple, mise en pratique des structures de phrases pour évoquer l'anticipation d'un point de vue opposé)**

*Exemple d'activité :*

Reconstruction de texte en collaboration : les élèves répètent comment écrire des textes efficaces en écoutant l'enseignant lire à haute voix un court (par exemple, un paragraphe) « texte modèle » plusieurs fois, en prenant des notes sur les mots et les phrases clés, puis en travaillant ensemble par paires ou en petits groupes pour reconstruire le texte aussi près que possible de l'original, en utilisant leurs notes (le texte original doit être caché).

## Bibliographie

- Achugar, Mariana et Schleppegrell, Mary (2016). [Reflection Literacy and the Teaching of History](#). In : W.L. Bowcher, J.Y. Liang (Eds.), *Society in Language, Language in Society*. London : Palgrave Macmillan, 357-378.
- Banks, Paul (2000). [Improving conversation skills within a competency-based curriculum](#). In : A. Burns, H. d. S. Joyce (Eds.), *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum*. Sydney : National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 122-131.
- Burns, Anne (1990). [Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners](#). *Prospect*, 5(3), 62-71.
- Byrnes, Heidi (2009). [Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor](#). *Linguistics and Education*, 20, 50-66.
- Byrnes, Heidi, Hiram H. Maxim & John M. Norris (2010). [Realizing Advanced Foreign Language Writing Development in Collegiate Education : Curricular Design, Pedagogy, Assessment](#). *The Modern Language Journal*, Volume 94, numéro supplémentaire s1, pages I-IV, 1-235.
- Christie, Frances et Derewianka, Beverly (2008). [School Discourse : Learning to write across the years of schooling](#). London : Continuum.
- Coffin, Caroline (2006). [Mapping subject-specific literacies](#). *NALDIC Quarterly*, 3(3), 13-26.
- Colombi, Cecilia (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. In : H. Byrnes (Ed.), [Advanced Language Learning: the contributions of Halliday and Vygotsky](#). London, New York : Continuum, 147-163.
- Colombi, Cecilia (2009). [A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States](#). *Linguistics and Education*, 20(1), 39-49.
- Cullip, Peter (2009). [A tale of two texts: Tracking developments in learner writing](#). *RELC Journal*, 40(2), 192-210.
- Derewianka, Beverly et Jones, Pauline (2016). [Teaching language in context](#). South Melbourne, Australia : Oxford University Press.
- Fang, Zhihui et Schleppegrell, Mary (2010). [Disciplinary Literacies Across Content Areas : Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis](#). *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53(7), 587-597.
- Gebhard, Meg, Harman, Ruth & Seger, Wendy (2007). [Reclaiming recess : Learning the language of persuasion](#). *Language Arts*, 84, 419-430.
- Halliday, Michael (1994). [An Introduction to Functional Grammar](#). London : Arnold.
- Hyland, Ken (2007). [Genre pedagogy : Language, literacy and L2 writing instruction](#). *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Martin, Jim (1999). [Mentoring Semogenesis : "genre-based" literacy pedagogy](#). In : F. Christie, (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness*. London : Continuum, 156-184.
- Martin, Jim et Rose, David (2007). [Working with discourse: meaning beyond the clause](#). London : Continuum.
- Rose, David et Martin, Jim (2012). [Learning to write, reading to learn : Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School](#). Bristol : Equinox Publishing Ltd.
- Rothery, Joan et Stenglin, Maree (1995). [Exploring literacy in school English \(Write it Right Resources for Literacy and Learning\)](#). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Schleppegrell, Mary (2004). [The language of schooling: A functional linguistics perspective](#). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, Mary, Achugar, Mariana & Oteiza, Teresa (2004). [The grammar of history: enhancing content-based instruction](#)

[through a functional focus on language. \*TESOL Quarterly\* 38 \(1\), 67-93.](#)

Veel, Robert et Coffin, Caroline (1996). [Learning to think like an historian: The language of secondary school history. In : R. Hasan, & G. Williams \(Eds.\), \*Literacy in society\*. London : Longman, 191-231.](#)

Vygotsky, Lev Semënovič (1978). [Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA : Harvard University Press.](#)

Vygotsky, Lev Semënovič (1986). [Thought and Language. Cambridge, MA : MIT Press.](#)

### **Pour aller plus loin**

*Literacy Teaching Toolkit. Teaching-learning cycle : reading and writing connections.* Ressources en ligne à utiliser en classe et en formation, disponibles sur : <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/readingviewing/Pages/teachingpraccycle.aspx>

### **D'autres entrées de l'Abécédaire**

*Apprendre/enseigner à lire et à écrire dans deux langues*

*Translanguaging*

### **Référence à citer**

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>