



Modèles de l'enseignement de l'écriture

Marie-Pascale Hamez

► **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. Modèles de l'enseignement de l'écriture. Abécassis, M. et Ledegen, G. (dir.). Les voix des Français à travers l'histoire, l'école et la presse, 1, Peter Lang, pp.223-233, 2010, 9783034301701. <https://www.peterlang.com/view/product/43692> . hal-01664489

HAL Id: hal-01664489

<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01664489>

Submitted on 29 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Fichier-auteur

Marie-Pascale Hamez
Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille,
F-59000 Lille, France
marie-pascale.hamez@orange.fr

Modèles de l'enseignement de l'écriture

Les enjeux et l'intérêt scientifique des recherches sur les pratiques effectives d'enseignement sont importants en raison de la demande sociale de réussite de l'école. Du point de vue de la formation initiale et continue des enseignants, ces investigations peuvent aider à déterminer des contenus pertinents dans la mesure où les axes de formation s'adosent aux connaissances scientifiques produites sur les pratiques professionnelles des enseignants, en vue d'aider à les transformer. L'ensemble de ma recherche de troisième cycle est de ce fait centré sur le travail enseignant, tout particulièrement sur celui des professeurs de français au collège. Les observations que je mène dans six classes (4 classes de sixième, première année du secondaire et deux classes d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés en France) cherchent à identifier les modèles sous-jacents aux pratiques d'enseignement. Pour la didactique du français, « les modèles disciplinaires seraient liés aux programmes d'enseignement, aux connaissances que les enseignants ont des notions à enseigner, au matériel d'enseignement à leur disposition, mais aussi aux prescriptions secondaires diffusées par les instituts de formation, aux habitudes disciplinaires, à la culture d'établissement, aux routines professionnelles ou à leurs propres souvenirs d'élèves » (Garcia-Debanc 2004). C'est sur une analyse de données construites dans le contexte spécifique d'une classe d'accueil pour élèves allophones, dans le cadre de l'aide à l'amélioration des textes d'élèves, que s'appuie cette contribution.

Contextes et caractéristiques de l'étude

La professeure enseigne le français en tant que langue seconde (FLS), plus exactement en tant que langue de communication et de scolarisation (Verdelhan 2002) en région parisienne. Le groupe-classe pluriculturel est composé de 17 élèves âgés de 11 à 16 ans, représentant 6 nationalités (turque, portugaise, algérienne, tchéchène, congolaise, arménienne) déclarant 8 langues premières, et affichant des origines socio-culturelles, des histoires individuelles et des scolarités antérieures différentes. Ces élèves n'ont pas bénéficié de formation bilingue et biculturelle dans leur pays d'origine. L'enseignante certifiée de Lettres Modernes, titulaire de M1 de didactique du Français Langue Étrangère (FLE) et de la certification FLS (habilitation institutionnelle décernée par les rectorats) témoigne d'une expérience d'enseignement en France et hors de France. Interrogeant ce contexte didactique complexe, ma recherche descriptive dont la démarche s'apparente à celle de la recherche ethnographique, se fonde sur le concept de primauté des données dans la mesure où le cadre d'analyse est élaboré à partir des données.

Construction des données et questions de recherche

L'étude contextualisée et interprétative des interactions didactiques en relation avec les conditions concrètes de réalisation et les ressources de l'enseignante repose sur un corpus sémiotiquement hétérogène : mes notes d'observation, les transcriptions de 9h de cours enregistrés, les transcriptions de 5 entretiens semi-directifs menés avec l'enseignante, ses écrits et outils professionnels ainsi que les différents états des écrits des élèves. Le croisement de ces données permet la prise en compte des trois phases de la pratique d'enseignement : la phase de planification, la phase interactive d'organisation et de régulation des tâches des élèves ainsi que la phase post-interactive de réflexion sur l'action. Les textes institutionnels régissant l'enseignement du français langue seconde (1996, 2000) complètent ce recueil de données empiriques. Trois questions principales orientent mes investigations : comment les professeurs de sixième et de classes d'accueil aident leurs élèves à améliorer leurs textes ? Comment s'opère le guidage oralo-graphique du professeur ? Quel(s) modèle(s) en acte peut-on observer dans les pratiques ?

Le cadre conceptuel : un référentiel interprétatif

Mon référentiel interprétatif qui se réalise et se précise au fil des analyses exige encore quelques réglages conceptuels. Du point de vue des entretiens, c'est la théorie du langage de Bakhtine (1979/1984) qui permet de caractériser le discours des enseignants interviewés dans la mesure où ils utilisent des énoncés attendus et pré-construits, c'est-à-dire des précodés discursifs qui les orientent vers une manière de dire ou de ne pas dire leurs pratiques (Clot 1999/2002). Mais la situation de l'entretien de recherche offre parfois la possibilité de faire émerger un sens qui ne préexiste pas à la mise en mots. Il permet alors un processus de resémiotisation du monde dans et par l'acte de parole au sens où l'entend Olga Galatanu (2000 : 29). Pour l'ensemble de mon étude, ce premier cadrage conceptuel s'articule aux apports théoriques de deux autres champs de recherche : la didactique de l'écrit pour le triptyque FLE/FLSFLM et la sociologie du travail enseignant.

Les interactions sont analysées avec les démarches et outils convoqués par les travaux de recherche en contexte didactique (Halté 1993 ; Nonnon 2000, 2002, 2004) et par l'analyse des interactions verbales : analyse interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni 1990, 1994), linguistique énonciative et analyse du discours (Maingueneau 1976), micro-sociologie goffmanienne (Goffman 1974, 1981), ethnométhodologie linguistique (Gülich 1991 ; Bange 1991). Je me réfère aussi à la théorie de l'action typifiante développée par Filliettaz (2002 : 43) qui admet que des routines, principes organisationnels propres aux échanges didactiques, caractérisent l'aspect typifiant des conduites langagières de l'enseignant.

Travail de l'enseignante

Les prescriptions FLS pour le secondaire

Comme tout travail, celui du praticien en classe d'accueil est fortement déterminé par un ensemble de normes et d'injonctions qui alimentent les pratiques effectives. En 1996, les

textes réglementaires¹ mettent l'accent sur la réécriture ou la reformulation comme mode préférentiel de production de l'écrit en autonomie ou en interaction avec le professeur en recommandant la systématisation de l'activité : « Écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisées *avec* ou *sans* le professeur » (MEN, 1996 : 35).

Les consignes données reflètent l'avancée des travaux de recherche en didactique du français langue maternelle dans la mesure où les années 1980 et 1990 ont vu l'essor d'une didactique de l'écrit enrichie des investigations menées en psycholinguistique et en génétique textuelle. Cependant, ces instructions sont floues et ne proposent aucun mode opératoire. Plus précises, les instructions de 2000, diffusées en 2001, sont porteuses d'une règle explicite mise en mots. La notion de réécriture disparaît au profit de celle de correction mentionnée trois fois : « La correction du texte se fait individuellement par autocorrection après que le professeur a matérialisé les erreurs (...). Les erreurs non ou mal corrigées par les élèves font l'objet de séances structurées de rappel ou d'apprentissage » (MEN, 2000 : 31). Ici, c'est avec l'analyse d'erreurs que s'établit la filiation dialogique d'un modèle à dominante prescriptive, soucieux de rendement scolaire... La citation renvoie sur le mode d'une intertextualité masquée aux travaux de recherche des années 1970 mais ne donne aucune indication sur les formats participatifs ni sur les modes d'étayage. On peut poser l'hypothèse que l'activité de *feed-back* de l'enseignant, cadrée par cette prescription, risque de se limiter au signalement des dysfonctionnements syntaxiques, morphologiques et lexicaux puisque les niveaux pragmatiques et discursifs ne sont pas rendus visibles.

Modèles déclarés et pratiques constatées

Lors des entretiens menés avant la séquence consacrée à l'écriture individuelle d'un conte, activité qui s'inscrit pour la première fois dans l'histoire didactique et interactionnelle de la classe, l'enseignante met en scène une identité professionnelle signifiée. Ayant été exposée à la grande complexité énonciative de plusieurs discours de formation, certes légitimes, extrêmement polyphoniques mais peu référencés, comme l'ont montré Le Hellay et Moirand (1992 : 24), elle nomme des enseignants-formateurs et ne cite pas ses modèles scientifiques de référence. Toutefois, on peut inférer de l'ensemble des entretiens, son adhésion à la plupart des principes des ateliers d'écriture expérimentés avec des natifs et définis par Claudette Oriol-Boyer (1990), à savoir : le plaisir d'écrire, l'importance donnée au travail sur le matériau langagier, l'intérêt des tâches d'écriture contraintes, les modalités de travail en petits groupes avec possibilité de rotation des productions, l'importance des critères relatifs à la cohésion textuelle, l'utilisation du rétroprojecteur dans la phase de correction, la nécessité de socialiser les productions. Les entretiens montrent aussi que l'enseignante est partagée entre ces principes et une conception ancienne de l'écriture scolaire, évaluation de savoirs grammaticaux et lexicaux acquis antérieurement : « ... et après j'aimerais bien qu'ils réappliquent tout ça + des phrases courtes + sujet verbe complément + majuscule point + parce que ça aussi la ponctuation et tout + euh les temps aussi + donc qu'ils les réappliquent pour le début de l'histoire ».

Mes observations ont établi que les travaux scripturaux préparatoires se limitent à la constitution d'une réserve de mots et à des exercices de grammaire. À la différence des ateliers d'écriture, ils n'instrumentalisent pas des textes d'auteurs ou d'autres contes pour

¹ Pour une analyse diachronique des textes réglementaires concernant le FLS, voir l'article de Lepez, Hamez et Bigot de Préameneu (2008).

fournir aux élèves des outils langagiers au bénéfice de chacun. En outre, alors que les ateliers d'écriture placent l'activité de correction linguistique à la fin du parcours scriptural, c'est une démarche de correction qui se substitue à la démarche d'amélioration à la suite de la phase d'écriture.

La planification de l'enseignante prévoyait une lecture des textes en binômes suivie d'une amélioration. Or, la consigne initiative adressée au groupe après la phase d'écriture fait des élèves des correcteurs, sans préciser sur quels objets se porte l'activité collective :

« Vous prenez un crayon de papier et vous discutez à deux sur la même feuille + vous regardez les problèmes qu'il y a et vous les corrigez + chut ! alors pour l'instant vous ne collez + vous prenez une feuille pour deux après vous_aurez une autre feuille + maintenant vous prenez une feuille pour deux et vous corrigez les problèmes ».

Analyse de deux épisodes significatifs

La consigne reformulée, qui témoigne du souci permanent qu'a l'enseignante de se faire comprendre, infléchit les dire et les faire consécutifs pendant l'interaction collective, pluripraxisque et oralographique (Bouchard 2005) centrée sur la correction d'une production projetée au tableau :

319. U : on change on change + elle avait ses yeux marron
320. Ens : elle avait + d'accord + elle avait et pas était
(*Ens écrit « elle avait les yeux marron « au-dessus de « elle était »*)
321. U : ses_yeux
322. Ens : oui alors là euh + elle avait + oui on peut laisser les_yeux parce qu'on sait que c'est à elle + elle avait les_yeux marron
323. E : madame ! moi !
324. U : après S + marron
325. Ens : euh normalement on devrait mettre un S + mais là c'est
326. Ex : je crois qu'il y a un S madame
327. F : marron madame il y a pas de S
328. Ens : normalement il y a pas de S parce que pour le mot orange et marron on met pas de S au pluriel + juste pour le mot marron et orange + il n'y a pas de S à marron + c'est exceptionnel + c'est juste pour orange et marron + mais tu as raison U de dire que normalement on devrait en mettre un + pour ce mot là
+ il n'y en a pas + ensuite !

C'est au niveau local que la consigne amène les élèves à prendre en charge l'acte correctif :

- en signalant la norme de référence c'est-à-dire le segment attendu (319)
- en signalant l'indicateur d'écart (321)
- en établissant un lien entre l'indicateur d'écart et le processus de correction (324-326).

La professeure valide ou invalide mais surtout formule et reformule la règle. L'extrait suivant qui met en scène des interactions professeure-élève, montre quelques principes d'organisation récurrents dans l'ensemble du corpus, ressources typifiantes dans les échanges didactiques :

176. Ens : alors je viens voir (*Lisant le texte de C*) un jour Marcelle est partie chez chez + c'est très bien ça + chez sa
177. C : sa (*Ens inscrit « sa » dans la marge*)
178. Ens : meilleure copine + si c'est au féminin + qu'est-ce qu'on met encore ici ?
(*Ens pointe le « r » de « meilleur »*)
179. C : E (*Ens inscrit le « e »*)

180. Ens : voilà + on dit pas est mais était + fâchée + (*Ens inscrit « était fâchée »*)
On dit pas fâche son mari + mais on dit fâchée
181. C : contre !
182. Ens : contre son mari = CONTRE + contre son mari (*Ens inscrit « contre »*)
183. F : (s'adressant à Ens) : il est parti village
184. Ens : il est parti ? fatma ? dans ?
185. F : dans le village
186. Ens : voilà + après
187. F : après il reste un jour dans le hôtel
188. Ens : à 'hôtel ? il a dormi à l'hôtel
189. F : oui
190. Ens : donc il est parti dans_un hôtel (*Ens inscrit « dans un hôtel » et se retourne vers C*)
191. Ex : madame ! madame !
192. Ens : chut ! attendez + vous voyez je suis avec C + je viens après
193. Ex : j'ai fini

En 176, la professeure livre le mot manquant, l'élève répète et l'enseignante institutionnalise. En 178, elle répète l'énoncé pour montrer qu'il est erroné, donne une indication métalinguistique et demande explicitement un ajout. L'élève formule une réponse qu'elle valide. En 180, elle souligne un dysfonctionnement, corrige, marque son désaccord et sollicite en demandant une complétion. En 182, elle répète pour valider et institutionnalise par une inscription. En 183, l'objet de l'interaction change à la suite de l'intrusion d'un autre élève.

Les tours 184-185-186 livrent un exemple de la structure classique, sollicitation de l'enseignant – réponse – réaction. En 190, l'enseignante reformule une proposition et institutionnalise de nouveau sa correction en l'inscrivant au tableau. Les tours 191-192-193 témoignent de la difficulté et de la nécessité de gérer des cours d'action individuels, en faisant intervenir un autre niveau de régulation qui a pour fonction de régir l'engagement actif des élèves. Quel que soit le format de l'interaction, la professeure prend constamment position en fonction d'objectifs de faible niveau taxonomique, clôt les échanges mais ne reste jamais sur un *statu quo* qui pourrait permettre d'ouvrir un débat et surtout laisser les élèves endosser la responsabilité de l'évaluation. Dans la phase interactive, c'est une exigence normative qui guide ses choix.

Conclusion

L'observation de cette pratique particulière, adressée à des élèves apprenant une langue-culture en situation d'immersion, met en lumière types de choix décisionnels qui relèvent de plusieurs modèles de référence, élément de la culture professionnelle de l'enseignante :

- les principes des ateliers d'écriture pour natifs (FLM) ;
- une exigence normative focalisée sur les aspects syntaxiques, morphologiques et orthographiques, qui se substitue à un travail de traitement de l'erreur (FLE),
- une volonté de valoriser la langue première des élèves (FLS) en fonction d'un modèle récent (Auger 2005) que le format de la contribution ne me permet pas de développer ici.

Ces modèles qui constituent une partie des ressources de l'enseignante, interviennent dans la planification, la régulation et le contrôle de l'activité pour la classe.

C'est l'étude approfondie des stratégies des enseignants en situation d'interaction qui peut affiner la connaissance des pratiques d'enseignement et des modèles qui les sous-tendent. Cette étude est essentielle pour la formation des enseignants car d'une part, elle met en visibilité l'activité effective du travail et d'autre part, elle informe sur la complexité de la culture professionnelle en action, vivante et évolutive.

Bibliographie

Auger, N., 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (DVD, CRDP Languedoc-Roussillon).

Bakhtine, M. 1979/1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Bange, P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier.

Bouchard, R., 2005, « "Le cours", un événement oralo-graphique structuré : Étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Paris, CLE International, 64-74.

Clot, Y. (Dir.), 1999/2002, *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute.

Fillietaz, L., 2002, *La Parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Nota Bene.

Galatanu, O., 2000, « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde », dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (Dir.), *Signification, sens et formation*, Paris, PUF, 25-45.

Garcia-Debanc, C., 2004, « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », 9^{ème} Colloque de l'AIRDF, 26-28 août 2004.

Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Goffman, E., 1981, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Gülich, É., 1991, « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives », dans Gülich, É., Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (Eds.), *Tübingen, Niemeyer*, 325-364.

Halté, J.-F. (Dir.), 1993, *Inter-actions : l'interaction, actualité de la recherche et enjeux didactiques*, collection Didactique des Textes, Centre d'Analyse Syntaxique, université de Metz.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1994, *Les interactions verbales*, tome 2, Paris, Armand Colin.

Le Hellaye, C., Moirand, S., 1992, « Voyage à travers des discours de "formateurs", *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Vanves, Edicef, 21-36.

Lopez, B., Hamez, M.-P., Bigot De Préameneu, S., 2008, « Le FLS : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires », *Spirale* n° 42, Lille, ARRED, 123-137.

Maingueneau, D., 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette.

Nonnon, É., 2000, « Le tableau noir de l'enseignant entre écrit et oral », *Repères*, n° 22, 83-118.

Nonnon, É., 2002, « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques*, n°115-116, 73-92.

Nonnon, É., 2004, « Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau », *Recherches*, n° 41, 17-31.

Oriol-Boyer, C., 1990, « La réécriture », dans Oriol-Boyer, C. (Dir.) *La réécriture*, Grenoble, Céditel.

Verdelhan-Bourgade, M., 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

Textes et documents officiels

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1996, *Programmes et Accompagnements*, Français, coll. « Enseigner au collège ».

Ministère de l'Éducation Nationale, 2000, *Le français langue seconde*, Repères, CNDP.