Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes

Marie-Pascale Hamez

▶ **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes . Education. Université Charles de Gaulle Lille 3, 2010. Français. NNT : . tel-01666022

HAL Id: tel-01666022
https://hal.univ-lille.fr/tel-01666022

Submitted on 17 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.

UNIVERSITÉ CHARLES DE GAULLE – LILLE 3
ÉCOLE DOCTORALE SHS
« Sciences de l'homme et de la société »

Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes

Volume 1

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'université Charles de Gaulle-Lille3
en sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par
Marie-Pascale HAMEZ

Le 6 décembre 2010

Sous la direction de Madame Élisabeth Nonnon
Professeure en sciences du langage
A l'IUFM Nord Pas-de-Calais – Ecole Interne de l'Université d'Artois

Jury :

- Robert BOUCHARD, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2 Rapporteur
- Francine CICUREL, Professeure à l'Université Paris 3 Examinatrice
- Isabelle DELCAMBRE, Professeure à l'Université Lille 3 Présidente du Jury
- Claudine GARCIA-DEBANC, Professeure à l'Université Toulouse 2 (IUFM) Rapporteur
- Elisabeth NONNON, Professeure à l'Unviersité d'Artois (IUFM) Directrice de thèse

L'activité de production écrite de texte est certainement une des plus complexes à maîtriser, de la part de l'apprenti scripteur, comme une des plus difficiles à analyser pour le chercheur et une des plus délicates à piloter pour l'enseignant.

(Vigner, 2009, p. 95)

Enseigner l'écriture est sans doute la tâche la plus redoutable qui soit, y compris pour des spécialistes des Lettres, parce que l'acte d'écrire est intrinsèquement complexe, parce qu'il n'y a pas de réponse attendue à une consigne donnée et surtout parce que le cursus français n'impliquant (quasi) aucune formation à l'écriture, il s'agit d'enseigner ce qu'on ne pratique pas et parfois ne sait pas faire soi-même.

(Tauveron, 2010, p. 79)

Remerciements

En premier lieu, je remercie vivement ma directrice de thèse, Élisabeth Nonnon, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de diriger ce travail de recherche, pour ses questions, ses conseils, la lecture de mes textes, sa grande patience et tout le temps consacré à l'accompagnement de ce projet d'écriture.

Je souhaite témoigner ma gratitude au Conseil scientifique de l'Université Charles de Gaulle - Lille 3, institution qui m'a aidée à réaliser mon projet en m'accordant une demi-décharge de service pendant deux ans, indispensable à la construction du corpus.

Je remercie les membres du jury, Robert Bouchard, Francine Cicurel, Isabelle Delcambre, Claudine Garcia-Debanc et Élisabeth Nonnon, de leur lecture et de leurs apports critiques.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à tous les membres de l'École Doctorale « Sciences de l'Homme et de la Société », du laboratoire CIREL et de l'équipe d'accueil Cirel-Théodile pour l'organisation de colloques et de journées d'études dont j'ai apprécié la richesse. J'ai aussi bénéficié des diverses actions menées par l'École Doctorale SHS (ouverture d'espaces de parole dédiés aux doctorants en 2008 et aide à la mobilité internationale en 2009, avec le soutien du service des Relations Internationales). Un grand merci à Édith Delamarre pour sa gentillesse et son souci constant d'aider les doctorants de l'équipe d'accueil Cirel-Théodile dans leurs démarches administratives.

Mes remerciements s'adressent aussi à tous mes collègues du Département Enseignement du Français à l'International (DEFI) de l'université Lille 3 pour leur intérêt et leur écoute, ainsi qu'à Élisabeth de Pontbriand.

Un grand merci aux membres du Bureau national et des Comités de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'enseignement public, pour leur soutien amical et leurs encouragements.

Je sais infiniment gré à l'équipe de correcteurs qui a eu la gentillesse et la constance de relire mes textes et mon corpus : Aleth et Philippe Hamez, Patricia Picques, Martine Devinck et Nicole Gabet.

Je suis extrêmement reconnaissante à Myriam, Charlotte, Sara, Anaïs, Adrienne, Jackie et à leurs élèves qui m'ont acceptée dans leurs classes ainsi qu'aux 109 enseignants interrogés par questionnaire, sans qui cette recherche n'aurait pas pu être effectuée.

Ma gratitude va enfin à ma famille et à mes proches pour leur soutien affectif et leur patience.

À Myriam, Charlotte, Sara,
Anaïs, Adrienne, Jackie
et leurs élèves...

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 15

PARTIE 1
Référentiel interprétatif

INTRODUCTION DE LA PARTIE 1..... 29

CHAPITRE 1
RÔLE DES RESSOURCES DES CULTURES PROFESSIONNELLES ET DISCIPLINAIRES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU COLLÈGE..... 31
1. Culture enseignante et lieux d'acculturation..... 33
   1.1. L'offre institutionnelle de formation initiale avant 2010..... 35
   1.2. L'offre institutionnelle de formation continue..... 37
2. L'épaisseur historique et culturelle du travail enseignant..... 39
   2.1. Médiation d'outils culturels..... 39
   2.2. Conditions de la transmission de la culture enseignante..... 43
3. Héritage culturel en acte dans les pratiques enseignantes..... 47
   3.1. Des ressources historiquement et socialement situées..... 47
   3.2. Rôle de la communauté de pratique..... 48
   3.3. Les modèles en acte..... 50
   3.4. Le genre professionnel..... 53
4. Dialogisme et interdiscours dans les discours des enseignants sur leurs pratiques..... 55
5. Conclusion du chapitre 1..... 58

CHAPITRE 2
RESSOURCES ISSUES DE LA LITTÉRATURE INSTITUTIONNELLE, SCIENTIFIQUE AINSI QUE DES DISCOURS DE LA FORMATION POUR L'AIDE À L'AMÉLIORATION DES TEXTES D'ÉLÈVES..... 59
1. Ressources pour la classe d'accueil..... 59
   1.1. Organisation institutionnelle des classes d'accueil..... 60
   1.2. Textes officiels et autres discours de l'institution, organisateurs du travail du professeur de français en classe d'accueil..... 61
   1.3. Discours scientifiques et discours de la formation, moyens d'action pour le professeur de français en classe d'accueil..... 72
2. Ressources pour la classe de sixième..... 90
   2.1. Textes officiels et autres discours de l'institution, organisateurs du travail du professeur de français en 6ème..... 91
   2.2. Apports de recherches en didactique de l'écrit..... 102
   2.3. Discours scientifiques et discours de la formation : moyens d'action pour le français en 6ème..... 119
3. Conclusion du chapitre 2..... 135

CHAPITRE 3
FONCTIONS DIDACTIQUES DES INTERACTIONS ENTRE ORAL ET ÉCRIT 137
1. Médiation langagière et enseignement 140
1.1. Les dimensions sémiotiques des instruments psychologiques selon Vygotsky 140
1.2. Rôle des interactions sociales dans le développement cognitif 142
1.3. Les dimensions sémiotiques des interactions didactiques 144
2. Outils langagiers de la médiation 153
2.1. L'apport de Jérôme S. Bruner : LASS, étayage et formats 154
2.2. La transposition des théories de Jérôme S. Bruner en didactique et en pédagogie de l'écriture 157
2.3. Les interventions médiatrices de l'enseignant : étayage et autres gestes professionnels langagiers 159
2.4. L'écrit, composant d'un système d'outils médiateurs 164
2.5. Les échanges oraux professeur-élèves, composants d'un système d'outils médiateurs ... 172
3. Médiation et culture éducative 177
4. L'orchestration professorale de l'oral et de l'écrit analysée comme un travail 179
4.1. La planification : apports du courant de l'action située 180
4.2. Planification et déplanification : deux composantes du travail enseignant 182
4.3. Les régulations 183
4.4. Les contraintes et les ressources contextuelles 184

CONCLUSION DE LA PARTIE 1 187

PARTIE 2
Orientation méthodologique

INTRODUCTION DE LA PARTIE 2 193

CHAPITRE 4
PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET MÉTHODE DE CONSTRUCTION DES DONNÉES 193
1. Problématique 193
2. Hypothèses de recherche 195
3. Méthode de construction des données 196
3.1. Observations de classe et enregistrements 197
3.2. Les entretiens 200
3.3. Les questionnaires 205

CHAPITRE 5
ÉLABORATION DU CORPUS 205
1. La construction des données dans les classes 205
1.1. Les données primaires 205
1.2. Les données secondaires 211
2. Les transcriptions des entretiens 217
3. Les données construites par questionnaires 217
3.1. Les données construites pour la classe de 6ème 217
3.2. Les données construites pour la classe d'accueil 219

CHAPITRE 6
DE LA CONSTRUCTION DES DONNÉES À L'IDENTIFICATION DES CATÉGORIES D'ANALYSE 221
1. Comment analyser une démarche professorale d'aide à l'amélioration des productions écrites ? 221
1.1. La présentation du contexte d'enseignement 222
1.2. La sélection et le découpage des données 223
2. Comment analyser les entretiens ? 232
3. Comment analyser les questionnaires ? 234

CONCLUSION DE LA PARTIE 2 .....

PARTIE 3
Analyse plurielle de pratiques singulières et d'entretiens

INTRODUCTION DE LA PARTIE 3 .....

CHAPITRE 7
ÉTUDE DES DONNÉES CONSTRUITES EN CLASSE DE SIXIÈME 241
1. Pratiques et modèles d'Anaïs 242
1.1. Pratiques constatées d'Anaïs 242
1.2. Entretiens avec Anaïs 264
2. Pratiques et modèles de Jackie 267
2.1. Pratiques constatées de Jackie 268
2.2. Entretiens avec Jackie 286
3. Pratiques et modèles de Charlotte 289
3.1 Pratiques constatées de Charlotte 289
3 .2. Entretiens avec Charlotte 328
4. Pratiques et modèles de Sarah 333
4.1. Pratiques constatées de Sarah 333
4.2. Entretiens avec Sarah 350
5. Bilan 353
5.1. L'organisation spatio-temporelle 354
5.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs 357
5.3. La gestion des plans collectif et individuel 360
5.4. Les modèles d'enseignement de l'écriture décelables grâce à l'observation des pratiques et à la conduite des entretiens 362

CHAPITRE 8
ÉTUDE DES DONNÉES CONSTRUITES EN CLASSE D'ACCUEIL 363
1. Pratiques et modèles de Myriam 363
1.1. Pratiques constatées de Myriam 363
1.2. Entretiens avec Myriam 407
2. Pratiques et modèles d'Adrienne 417
2.1. Pratiques constatées d'Adrienne 418

2.2. Entretiens avec Adrienne.....
3. Bilan.....

BILAN CONCLUSIF DE LA PARTIE 3 443

PARTIE 4
Analyse des pratiques déclarées dans 109 questionnaires

INTRODUCTION DE LA PARTIE 4..... 447

CHAPITRE 9
ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS DE SIXIÈME..... 449
1. Caractéristiques des répondants et contextes d'enseignement..... 449
1.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique..... 459
1.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel..... 451
1.3. Contextes d'enseignement..... 452
2. Enseignement de l'écriture..... 454
2.1. Ressources professionnelles des enseignants et rapports déclarés aux textes officiels..... 454
2.2. Positionnement et durée de l'aide à l'amélioration..... 457
2.3. Modalités d'organisation pédagogique et outils de travail..... 460
3. Les interactions entre oral et écrit..... 465
3.1. La distribution de l'écrit et de l'oral dans les dispositifs décrits..... 465
3.2. Le langage parlé ou oral spontané..... 466
3.3. Le langage écrit au service de l'écrit..... 468
3.4. Le langage oralisé..... 478

CHAPITRE 10
ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS DE CLASSE D'ACCUEIL..... 485
1. Caractéristiques des répondants et contextes d'enseignement..... 485
1.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique..... 486
1.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel..... 488
1.3. Contextes d'enseignement..... 489
2. Enseignement de l'écriture..... 493
2.1. Ressources professionnelles des enseignants et rapports déclarés aux textes officiels..... 493
2.2. Positionnement et durée de l'aide à l'amélioration..... 502
2.3. Modalités d'organisation pédagogique et outils de travail..... 508
3. Les interactions entre oral et écrit..... 512
3.1. Le langage parlé ou oral spontané..... 512
3.2. Le langage écrit au service de l'écrit..... 512
3.3. Le langage oralisé : la lecture à voix haute..... 517
3.4. Langage oralisé et langage transcrit en interaction..... 519

3.5. Les interventions orales des professeurs..... 522

BILAN CONCLUSIF DE LA PARTIE 4..... 525

PARTIE 5
Mise en perspective des résultats et conclusion générale

INTRODUCTION DE LA PARTIE 5..... 529

CHAPITRE 11
BILAN 531
1. Rappel de la tâche prescrite aux enseignants 531
2. Discussion des résultats 532
2.1. L'organisation spatio-temporelle..... 532
2.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs..... 534
2.3. La gestion des plans collectif et individuel..... 538

CONCLUSION GÉNÉRALE..... 541

BIBLIOGRAPHIE..... 547

SITOGRAPHIE..... 571

GLOSSAIRE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉES..... 573

INDEX NOMINAL..... 576

INDEX THÉMATIQUE..... 581

LISTE DES TABLEAUX..... 584

LISTE DES FIGURES..... 586

TABLE DES ANNEXES..... 587

TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE..... 592

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le métier d'enseignant est un métier très empirique où la tâche prescrite est très générale (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

À chaque rentrée scolaire, les professeurs de Lettres des collèges et des lycées de l'académie de Lille reçoivent la *Lettre d'Information pédagogique* des Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) de leur discipline, document institutionnel qui a pour fonction de « rappeler des consignes pédagogiques ainsi que des priorités disciplinaires[1] ». Le 3 septembre 2009, les auteurs de la *Lettre* mettent en évidence l'enseignement de l'écriture en recommandant aux enseignants d'aider leurs élèves à adopter une posture langagière et cognitive distanciée face à leurs productions écrites en vue d'une amélioration :

> Dans l'objectif d'améliorer ainsi en toute occasion la maîtrise de la langue, on sera attentif à développer chez les élèves une attitude réflexive sur leurs écrits et sur ceux de leurs camarades, en leur faisant prendre conscience qu'un écrit, pour être finalisé, nécessite un véritable travail du brouillon et passe par des strates ou des stades successifs (Rectorat de l'académie de Lille, *Lettre d'information pédagogique* des IA-IPR de Lettres, 3 septembre 2009).

En phase avec les programmes de l'enseignement du français au collège publiés en 2008[2], la *Lettre* insiste sur le travail d'écriture et de réécriture du brouillon tout en évoquant la complexité de cette tâche de production par l'allusion à l'enchaînement des processus rédactionnels.

Tout comme les *Programmes*[3] dont elle s'inspire, la *Lettre* vise à orienter le travail réel des enseignants qui consiste non seulement à « faire avec les prescriptions mais à faire ce que les prescriptions ne disent pas » (Davezies[4], 1993).

Rien de bien nouveau dans cette injonction à susciter chez les élèves une réflexion non seulement métalangagière autour de leurs produits scripturaux mais aussi

[1] Cf. annexe 143 sur le CD-ROM joint : extrait de la *Lettre d'Information pédagogique* du 3 septembre 2009. Chaque année, la *Lettre* est publiée sur le site disciplinaire académique « Lettres » : http://www2b.ac-lille.freblettres/cadre.htm

[2] « L'élève utilise régulièrement le brouillon puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail pour l'améliorer ». Bulletin Officiel Spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement du français*, p. 4. (Voir l'annexe 141 sur le CD-ROM joint pour un extrait).

[3] *Ibid.*

[4] Téléchargeable à partir du site personnel de Philippe Davezies. Voir sitographie en fin de volume.

métaprocédurale devant leur activité d'écriture. D'autres textes doctrinaires, bien antérieurs et élaborés par l'institution scolaire pour l'enseignement secondaire, témoignent de préoccupations convergentes chez les décideurs. C'est en effet depuis plus d'un demi-siècle que l'une des tâches prescrites[5] aux enseignants consiste à prescrire à leur tour, en classe, l'usage du brouillon, comme je me propose de le montrer par un rapide tour d'horizon de la production officielle.

En 1945 après la Libération, l'usage du brouillon est valorisé pour la première fois à ma connaissance[6] dans les directives ministérielles :

> [...] certains maîtres dévoués poussent encore plus loin la direction de travail. Ils demandent aux élèves d'apporter en classe, huit jours après que le devoir de quinzaine a été donné, leurs brouillons, qui sont l'objet d'une première correction préventive ; quelques-uns de ces brouillons sont lus à haute voix ; tous les élèves sont invités à les discuter ; le professeur signale les erreurs et les maladresses et chacun met à profit ces observations pour sa rédaction définitive. C'est là une pratique qui donne d'excellents résultats et qu'on ne saurait trop louer (« Enseignement secondaire après la Libération – 1945 », *Un demi-siècle de pédagogie du français, 1923-1972,* pp. 147-151).

Cet exemple[7] de rétroaction, présenté à l'époque par la hiérarchie comme exceptionnel et digne de louanges, pose l'oral comme moyen d'évaluer et de corriger l'écrit. Le but est sans conteste d'orienter les pratiques des enseignants sur le modèle de celles des « maîtres dévoués », figures exemplaires de « bons » enseignants. La relecture et la critique des productions n'est cependant pas outillée : aucune précision n'est donnée quant aux critères de recevabilité des textes. La séquence interactionnelle préconisée se découpe en quatre phases : lecture à voix haute de quelques textes exposés à la communauté, discussion, localisation des problèmes par le professeur, puis retour individuel sur les productions avec éventuellement transcodage au plan graphique de corrections formulées à l'oral et prise en compte des remarques du collectif. Ce

[5] Je me réfère aux définitions livrées par les travaux de la tradition ergonomique francophone. Pour André Ombredane et Jean-Marie Faverge, la tâche est définie par un « but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint : l'activité est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche » (1955). Quelques années plus tard, Jacques Leplat et Jean-Michel Hoc précisent que « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (1983, pp. 50-51).

[6] Notons que cette partie de mon corpus composée de textes officiels de statut différent (décrets, arrêtés, circulaires, programmes, compléments...) ne peut être exhaustive (Halté, 1999, p. 215). De plus, comme l'ont montré Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, le lecteur contemporain ne peut déceler si les prescriptions généralisent des pratiques déjà là ou tentent d'imposer des innovations (1994, p. 25). Mais ces discours institutionnels permettent de mieux connaître les formes qu'ont pu revêtir les pratiques d'amélioration des textes d'élèves et surtout de percevoir l'évolution de la visée pédagogique qui les sous-tend.

[7] Cf. annexe 125 sur le CD-ROM joint : extrait des *Instructions relatives à l'enseignement du français après la Libération* (1945).

individuel sur les productions avec éventuellement transcodage au plan graphique de corrections formulées à l'oral et prise en compte des remarques du collectif. Ce dispositif probablement novateur en 1945 annonce les principes des ateliers d'écriture[8] nés à la fin des années soixante, c'est-à-dire ceux d'une pratique spécifique de l'écriture qui donne une place très importante à la parole du collectif (Lafont-Terranova, 2009, p. 8). Mais ces préconisations d'après-guerre donnent peu d'indications sur les objets travaillés à l'oral dont certains sont qualifiés d' « erreurs » et de « maladresses » relevant alors du travail de pointage et de correction du professeur, garant de la norme.

C'est en 1960 que la notion d'amélioration apparaît explicitement dans les *Instructions pédagogiques concernant les enseignements littéraires dans les C.E.I.* (Collèges d'Enseignement technique Industriel) *et C.E.T.* (Collèges d'Enseignement Techniques commerciaux)[9] :

> Le maître sollicitera les propositions, les interventions, il fera découvrir, puis expliquer les insuffisances, les maladresses, les erreurs ; il rendra l'élève conscient du fait que le « premier jet » n'est pas toujours le meilleur, qu'une phrase s'améliore, se relit ; par ses suggestions discrètes, par des rappels à la grammaire, à la lecture, il conduira les élèves à découvrir eux-mêmes ces améliorations successives. Ce travail, ainsi conçu, sera lent, mais on ne cherchera pas à aller vite : mieux vaut n'écrire qu'une phrase au cours d'une heure, mais montrer d'une façon sûre comment on peut la rendre aussi parfaite que possible (Circulaire du 27 octobre 1960).

Certes, ce discours injonctif et surtout l'assertion de type proverbial qui le clôt renvoient le lecteur au modèle traditionnel de la rédaction : priorité donnée à la maîtrise des normes, centration sur le niveau phrastique, recours à la lecture (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 26). Le produit scriptural n'est pas encore envisagé aux niveaux discursif et pragmatique, ce qui surviendra dans les programmes des collèges de 1985 où le professeur « fait vérifier par les élèves comment ont été suivies les consignes d'écriture, comment ont été mis en œuvre les moyens de la narration, de la description, du dialogue[10] ».

---

[8] D'après Jacqueline Lafont et Christine Barré de Miniac, les 4 ou 5 temps suivants sont caractéristiques du rituel de l'atelier d'écriture :
« 1. proposition d'écriture, généralement de fiction,
2. temps d'écriture proprement dit ; les participants et parfois l'animateur lui-même écrivent,
3. communication (lecture à haute voix ou silencieuse),
4. temps d'échanges sur les textes produits (alternance de temps de communication et d'échanges quand les textes sont lus à haute voix),
5. temps de réécriture » (2001, p. 382).

[9] Cf. annexe 127 sur le CD-ROM joint : extrait des *Instructions pédagogiques pour les enseignements littéraires dans les C.E.I. et les C.E.T.* (27 octobre 1960).

[10] Cf. annexe 132 sur le CD-ROM joint : Extrait de l'*Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes des collèges.*

Mais du point de vue de la conduite de la classe, les recommandations institutionnelles de 1960 suggèrent déjà une gestion souple de la temporalité[11] des activités et incitent l'enseignant à accompagner les élèves dans leur travail d'amélioration de phrases. Ces conseils ne concernent cependant qu'une partie des enseignants du secondaire : ceux qui enseignent dans les ex-Centres d'apprentissage, renommés *C.E.I.* et *C.E.T.* depuis le 16 septembre 1960, en application de la réforme Berthoin[12]. Dans le système ordinaire des collèges, c'est lors des séances de travaux dirigés de français que l'utilisation du cahier de brouillons doit être enseignée mais celui-ci doit rester « propre », les modifications de la première version étant inscrites en « marge » :

> Ces séances seront d'autant plus fructueuses que l'élève aura mieux appris à utiliser ses instruments. Le premier est le cahier de brouillons. Il doit apprendre à le tenir propre, à se réserver, avec une marge, la place des reprises, des raccords, des additions (Circulaire du 30 mars 1962).

Le brouillon, sorte de projection graphique d'une pensée préexistante, n'est pas encore envisagé comme un outil que les élèves pourraient utiliser pour maîtriser et contrôler le processus d'écriture.

L'aide du professeur est recommandée à partir de 1977 mais elle n'est pas préconisée *pendant* l'activité d'écriture : c'est après la phase de production et la remise du corrigé, dans les « activités de soutien » qu'elle est mentionnée dans les programmes de 6ème et de 5ème. Le professeur, « s'attachant à provoquer la participation active de tous les élèves », doit reconstituer « avec eux les démarches que devait susciter l'élaboration (orientation, tonalité, enchaînement, moyens d'expression) »[13].

Quelques années plus tard, les programmes de 1985 bénéficiant, semble-t-il, de quelques apports de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique textuelle, ne mentionnent plus l'« amélioration de phrases » mais l'« amélioration de textes » mise en œuvre dans des tâches circonscrites et réduites aux « exercices de style ». Les « devoirs dits de rédaction » sont toujours prescrits et le « travail de réécriture », qui

[11] C'est près d'un demi-siècle plus tard que l'on retrouvera la dimension temporelle dans les programmes officiels de français destinés à l'enseignement secondaire, pour qui certains travaux d'écriture « supposent un travail patient, continu et réfléchi d'amélioration et de correction, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique » (M.E.N., 2008).

[12] D'après la *Chronologie de l'enseignement technique* publiée sur le site du service d'histoire de l'éducation de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Disponible sur Internet : http://www.inrp.fr/she/fichiers_rtf_pdf/bode_%20chronologie_et.pdf

[13] Cf. annexe 131 sur le CD-ROM joint : rubrique « Classes de sixième et de cinquième – 1977 ».

apparaît pour la première fois dans la production ministérielle pour l'enseignement secondaire, est recommandé dans la phase de « compte-rendu des devoirs » c'est-à-dire après l'évaluation sommative réalisée par le professeur et qui succède à l'activité de production des élèves.

En 1996, les textes officiels pour l'enseignement du français en classe de 6ème recommandent « l'écriture et la réécriture d'un brouillon » à la rubrique *Textes à écrire pour soi*. Il s'agit de « travailler en classe les différentes étapes de la production de texte de création, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche[14] ». Il est patent que la production ministérielle bénéficie des travaux de la didactique du français[15] qui, s'appuyant sur les apports de la psycholinguistique, déplacent l'attention du produit scriptural au processus dont il est l'aboutissement. En effet, c'est depuis le début des années 1990 que la didactique de l'écrit insiste sur le processus et met au premier plan les notions de rature, de brouillon et de réécriture (Garcia-Debanc 1990, Halté 1992). Par ailleurs, on peut également déceler dans le discours institutionnel l'influence des recherches de Claudine Fabre sur les brouillons d'écoliers (1990) et celle des travaux de génétique textuelle focalisés sur la genèse des manuscrits d'écrivains qui envisagent aussi l'écriture comme un processus et posent la réécriture et ses opérations[16] comme faisant, cette fois, partie intégrante de l'écriture (Grésillon, 1990, 1994).

De même, en 2000, d'autres préconisations institutionnelles pour le collège, diffusées par la brochure *Le français langue seconde* qui régit l'enseignement du français en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés (ENA) ou nouveaux arrivants[17], recommandent l'utilisation du brouillon mais en insistant surtout sur les

[14] Cf. annexe 135 sur le CD-ROM joint : *Français. Accompagnement du programme de 6ème* (1996).

[15] Au sens de Yves Reuter pour qui « la didactique du français peut se définir, au moins en première approche, comme la discipline de recherche qui a pour objet *l'analyse* des savoirs, savoir-faire et des pratiques d'enseignement-apprentissage de la discipline "français", essentiellement au sein de l'appareil scolaire » (2004, p. 41 ; souligné par l'auteur).

[16] Les opérations de remplacement, d'ajout, de suppression et de déplacement ont été développées par Claudine Fabre dans *Les brouillons d'écoliers* (1990, pp. 131-210).

[17] En 2005, un document institutionnel donne au terme « élève nouvellement arrivé » la définition suivante : « élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, non francophone ou n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. On comptabilisera également les élèves qui étaient nouveaux-arrivants lors de l'année scolaire précédente et qui ont été maintenus dans une structure spécifique » (enquête ministérielle du 25 octobre 2005, Direction de l'Évaluation et de la Prospective. DEP n° 2005-0545). Deux ans plus tard, l'enquête ministérielle du 4 mai 2007 donne la même définition pour le terme « nouvel arrivant » (DEP n° 2007-34).

échanges qui s'installent entre le professeur et l'élève-scripteur à propos d'éléments du texte considéré au niveau microstructurel :

> L'écriture d'un court texte, présenté et organisé selon les codes de l'exercice « rédaction » du cursus de français langue maternelle, peut prendre place au tout début de l'apprentissage (un mois environ de présence au collège). Elle permet à l'élève d'exprimer des idées personnelles, de différencier l'expression orale de l'expression écrite, de s'habituer aux rituels d'écriture d'un exercice canonique et de travailler la lisibilité (p. 17). La lisibilité graphique est travaillée au brouillon, avec l'aide individuelle du professeur : écriture des caractères, orthographe, ponctuation (p. 31).

Le brouillon est donc considéré dans ces instructions comme le support d'un texte à mettre au net, à rendre lisible sans que son organisation ou ses effets de sens soient travaillés.

Force est de constater que cet ensemble de recommandations qui vise à faire évoluer les pratiques[18] effectives des professeurs de français en classe d'accueil et en classe ordinaire, ignore la réalité de leurs conditions de travail. Il ne tient compte ni des contraintes contextuelles (horaires, durée des séances, nombre d'élèves, niveau des élèves) ni des ressources sémiotiques et matérielles de leur environnement de travail (outils documentaires, matériel disponible, aménagement de l'espace).
Il ne précise pas non plus comment mettre concrètement en place une démarche[19] d'aide à l'amélioration des textes d'élèves, comment enseigner l'écriture et, dans une plus large extension, comment enseigner, c'est-à-dire « créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre » (Bru, 2001). Contrairement à d'autres domaines d'activité professionnelle où les procédures de réalisation peuvent être plus précises, en matière d'enseignement, les prescriptions demeurent « floues » comme le constate René Amigues (2003, p. 9). Le travail prescrit ne tient pas compte des contextes, le rôle du professeur n'est pas explicité, le lecteur des *Programmes* ne peut se représenter comment un enseignant opère pour mettre en place une démarche d'aide à l'amélioration des textes de ses élèves.

[18] Au sens de Marc Bru pour qui « les pratiques renvoient à ce qui est en train d'être accompli (transformation, intervention, attention portée à...) dans la situation et dans le contexte où elles se réalisent. Les pratiques s'exercent à travers leurs aspects comportementaux mais aussi à travers les processus personnels, intersubjectifs, institutionnels, idéologiques, dont elles relèvent de façon active » (2004, p. 286).
[19] Au sens du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Renald Legendre (1993) pour qui la démarche pédagogique est l'ensemble des interventions de l'agent dont le but est de favoriser la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet d'études (pp. 323-324).

Il incombe donc aux professeurs d'interpréter et de redéfinir les tâches qui leur sont prescrites par l'institution puis de s'auto-prescrire ces tâches redéfinies dans le contexte spécifique de leur(s) classe(s) et de leur établissement. En effet, les textes officiels visent à faire prescrire à leur tour par les professeurs en tant qu'acteurs, des tâches à réaliser en contexte par leurs élèves en termes d'apprentissage (Amigues, 2002).

Cependant, le travail de prescription effectué par le professeur dans sa classe ne se limite pas à l'interprétation personnelle des préconisations ministérielles : il représente une réelle activité de conception de tâches que les élèves devront réaliser, « un bricolage interprétatif et stratégique [qui]sous-tend aussi l'activité des élèves et leur engagement dans l'interaction scolaire » (Nonnon, 2000, p. 92). Un « bricolage » que je pose comme étant particulièrement complexe à réaliser puisque le professeur de français est chargé d'aider des classes composées de vingt à trente élèves[20] à améliorer leurs productions écrites.

L'enjeu des pratiques d'enseignement de l'écriture est d'une très grande importance, quel que soit le contexte d'enseignement et quel que soit le public concerné. C'est pourquoi il relève en priorité de la mission des enseignants d'acculturer leurs élèves à des pratiques scolaires fondées sur la culture écrite où la langue française occupe une place prépondérante[21]. C'est un enjeu fondamental pour tout sujet de l'institution scolaire, spécifiquement pour les élèves allophones puisque c'est surtout l'écrit qui compromet la poursuite de leur scolarité dans les classes dites « ordinaires » ou « banales » du secondaire (Nonnon, 1991).

Comme les professeurs disposent en 6ème et en classe d'accueil d'une importante marge de manœuvre pour interpréter et adapter les prescriptions, il me semble particulièrement intéressant de choisir d'étudier le travail réel des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écrit, étant donné l'importance de ses implications pour

[20] Pour l'année 2006, le numéro 17 de *L'état de l'École*, publié en 2007 sur le site *Bienlire*, annonce une moyenne de 24 élèves inscrits par division au collège. « Le nombre moyen d'élèves dont un enseignant a la charge dans sa classe », qui prend en compte tous les enseignements dispensés en division ou en groupe, « est de 22,9 ».
Disponible sur Internet : http://www.bienlire.fr/04-media/documents/etat-ecole22.pdf

[21] C'est ce que soulignent les auteurs de la brochure *La maîtrise de la langue au collège* (MENESR, 1997) dans le paragraphe intitulé « Le rôle du professeur » : « le français se donne explicitement pour tâche d'amener les élèves à un enrichissement, une structuration, une prise de conscience des activités langagières, qu'elles soient orales ou écrites » (cf. annexe 136 sur le CD-ROM joint).

les élèves. Mon mémoire de master 2[22] a rendu compte d'une recherche centrée sur l'oral, menée dans une classe d'accueil en 2004-2005. J'y ai souligné la variété des pratiques de l'enseignante, liée à la diversité de ses cultures professionnelles de référence : enseignement du FLE, des Lettres, et de l'anglais. Dans ma recherche doctorale, je tenterai de décrire et de comprendre le travail réel de six enseignants mis en œuvre dans une situation bien définie : l'aide à l'amélioration des productions écrites d'élèves. Pour me centrer sur ce travail tel qu'il est réalisé, je m'appuierai sur une catégorie d'observables : les interactions entre oral et écrit. Ce sont en effet les multiples relations que tissent les échanges oraux à l'œuvre dans la classe avec les outils scripturaux (textes des élèves, traces écrites sur papier ou au tableau, livres et documents divers) qui mettront en lumière le travail réel des enseignants observés. Ainsi pourront être identifiées, d'une part, les ressources du métier qu'ils convoquent, transforment et adaptent en fonction de leur contexte ; d'autre part, l'analyse des interactions entre écrit et oral tentera de mettre au jour les tâches prescrites aux élèves et leurs enjeux didactiques dans ces situations d'amélioration de textes.

Ma recherche trouve son origine dans mes interrogations en tant qu'enseignante : j'ai choisi d'étudier la démarche d'aide à l'amélioration des textes d'élèves au collège en classe de 6ème et en classe d'accueil (désormais CLA) pour élèves nouvellement arrivés en France parce que, ayant été moi-même professeure de français dans le second degré et étant actuellement enseignante en français langue étrangère et seconde[23], j'ai été et je suis encore confrontée à la question cruciale de la médiation langagière[24] et didactique de l'enseignant face à un public d'apprenants, dans le cadre des activités de production écrite. Dans cette situation, le travail du professeur ne consiste pas simplement à transposer des savoirs savants en savoirs enseignables puis en savoirs enseignés. La tâche est beaucoup plus complexe dans la mesure où il s'agit d'aider les élèves à développer des compétences et non à maîtriser des savoirs déclaratifs. Comment organiser leur travail dans l'espace et dans le temps pour les aider à améliorer leurs textes ? Quelles tâches leur prescrire ? Avec quels outils ? Comment instaurer et

[22] Hamez Marie-Pascale, 2005, *Apprendre à questionner en français langue seconde. Étude réalisée dans une classe d'accueil pour élèves allophones,* Université Lille 3.

[23] En France, en contexte universitaire, avec un public d'étudiants plurilingues, pour le moment à dominante asiatique.

[24] Il s'agit ici d'une « médiation langagière montrée, marquée, repérable et non constitutive de toute pratique langagière », au sens défini par Régine Delamotte-Legrand, autrement dit « de formes linguistiques et discursives qui rendent visibles et/ou exhibent les fonctions médiatrices/médiatives du langage » (2004, p. 6).

réguler les échanges autour des productions d'élèves ? Quelles consignes leur donner ? Quels objets didactiques travailler aux cours des interactions[25] ? Comment construire le sens de ces objets à l'oral et à l'écrit ? Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ?

Autant de questions qui restent vives aux plans didactique, éducatif et social lorsque l'on s'interroge d'une part sur ses pratiques en tant qu'enseignant et d'autre part, lorsque l'on questionne plus tard en tant que chercheur les pratiques effectives et dites « ordinaires »[26] des enseignants, pour produire de nouvelles connaissances scientifiquement étayées dans une visée heuristique. Il s'agit dans cette étude, de s'interroger sur la manière dont les enseignants orchestrent un réseau de ressources pluri-sémiotiques pour aider leurs élèves à améliorer leurs textes et en priorité, sur leur manière d'articuler l'oral et l'écrit dans l'interaction. Je prendrai également en compte dans cette recherche le rapport qu'entretiennent l'oral et l'écrit à diverses ressources mobilisées en classe : images, dessins, schémas, tableaux, ou même objets matériels.

Mon mémoire de thèse organisé en 5 parties, est composé de 11 chapitres numérotés en continu afin de simplifier les renvois internes d'un chapitre à l'autre, dans l'ensemble du texte et de donner un caractère unitaire à mon travail.

Pour décrire, expliquer et comprendre les processus interactionnels sur lesquels se centrent mes analyses, je détermine dans les deux premières parties des outils conceptuels et méthodologiques. La **première partie** expose les choix théoriques afférant à la problématique. Cette partie se décline en trois chapitres.
Le *chapitre 1* traite de l'origine des cultures professionnelle et disciplinaire au caractère complexe et composite, de leur dynamique et de leur rôle dans l'action d'enseigner. Pour ce faire, il emprunte les concepts de culture professionnelle, de modèle, de communauté de pratique et de genre professionnel à différents champs disciplinaires.
Dans *le chapitre 2,* je dresse un tableau des principales ressources disponibles dans la communauté professionnelle des enseignants de français du secondaire pour aider les élèves à améliorer leurs productions écrites en classe de 6ème et en classe d'accueil. Les prescriptions et les discours des didacticiens du français (langue première, seconde et

[25] Pour définir l'interaction entre différents acteurs, je reprends la définition de Vion : « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (1992).
[26] Adjectif couramment employé dans la littérature scientifique pour qualifier des pratiques qui ne se réclament pas de l'innovation et qui ne sont pas standardisées par les visées du chercheur qui les analyse.

étrangère) dispensent en effet des normes, des modes d'interaction, des concepts, des pratiques et des outils élaborés et valorisés par leurs auteurs, susceptibles d'être appropriés à des degrés divers par les enseignants.
Se référant à la didactique et à la psychologie historico-culturelle, *le chapitre 3* porte la focale sur les interactions entre écrit et oral en contexte scolaire. Des emprunts à l'analyse ergonomique du travail enseignant (AET) sont effectués pour étudier le travail du professeur.

Cette première partie me permet de poser un cadre conceptuel pour étudier ensuite, en contexte, les interactions entre écrit et oral dans les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves en classe de sixième et en classe d'accueil.

La **deuxième partie** présente le cadrage méthodologique qui résulte non seulement de mon projet d'étude mais aussi des options et positionnements théoriques précédemment clarifiés. Il s'agit d'expliciter les critères de choix du corpus approprié aux objectifs de recherche et aux hypothèses avancées (*chapitre 4*), de relater les principales étapes de la construction des données et d'expliciter les choix de mise en forme du corpus (*chapitre 5*) avant d'identifier les observables et les catégories opératoires pour l'analyse (*chapitre 6*). L'ensemble de ces choix a un corollaire terminologique que j'éclaircirai au fil du texte.

La **troisième partie** est consacrée à l'analyse des données empiriques construites dans quatre classes de 6ème et deux classes d'accueil observées de 2006 à 2008, univers matériellement situés et historiquement déterminés. Prenant en compte les contraintes institutionnelles des différents terrains d'enseignement ainsi que les injonctions officielles, cette étude se focalise sur les échanges langagiers menés autour des textes à améliorer. Elle est organisée par deux logiques de comparaison : comparaison des pratiques d'une part entre les classes de 6ème (*Chapitre 7*) et d'autre part entre les CLA (*Chapitre 8*) et comparaison des pratiques mises en œuvre en 6ème avec celles observées dans les dispositifs d'accueil (*Bilan conclusif de la partie 3).* Elle a pour finalité de produire des connaissances à partir de descriptions de démarches constatées d'aide à l'amélioration des textes. Ces investigations sont centrées sur les dynamiques interactionnelles à l'œuvre dans les classes. Il s'agit de mettre en lumière, par contraste, des points de convergence et de divergence dans les pratiques pédagogiques mises en acte dans les deux contextes d'enseignement.

Les résultats de cette investigation *in situ* sont mis en perspective dans le *bilan conclusif* de la **quatrième partie** qui étudie les réponses obtenues dans 109 questionnaires renseignés par 84 professeurs de 6ème (*Chapitre 9)* et 25 enseignants de classe d'accueil (*Chapitre 10).*

La **cinquième partie** apporte des réponses aux questions de recherche, s'interroge sur les limites du questionnement, des méthodes et de leur appareil conceptuel pour ouvrir d'autres perspectives de recherche (*Chapitre 11*). Quelques pistes de réflexion sont modestement proposées pour la formation continue des enseignants.

Placé à la fin de ce premier volume, un glossaire développe les sigles et les acronymes utilisés dans le mémoire.

Enfin, je présente dans **le volume 2** intitulé *Données et documents annexes,* un corpus sémiotiquement hétérogène constitué par :

- les transcriptions des interactions enregistrées dans les six classes et des entretiens semi-directifs conduits avec les enseignantes ;
- les écrits et outils sémiotiques utilisés en classe : documents professionnels, extraits des manuels scolaires utilisés, outils de régulation du travail des élèves, grilles d'évaluation, états successifs d'une production textuelle d'élève par classe éventuellement annotés par le professeur, photos numériques de tableaux ;
- les données construites grâce à l'enquête par questionnaires (réponses aux questions ouvertes, questionnaires fréquencés),
- et d'autres documents élaborés pour la recherche : questionnaires, courriers d'accompagnement.

Cette séparation vise l'optimisation de la lecture afin que soient conjointement accessibles le texte principal et la documentation y afférant, également disponible sur support numérique à la fin de ce premier volume. Le corpus d'extraits de textes officiels utilisé dans ma recherche est édité uniquement sur CD-ROM.

Dans le présent mémoire, les traductions de citations placées en note de bas de page ont été effectuées par mes soins.

En outre, lorsque deux dates sont mentionnées entre parenthèses dans un appel à référence, la première date renvoie à la première publication de l'ouvrage ou de l'article concerné et la deuxième à une édition ultérieure ou à une traduction en français.

PARTIE 1

RÉFÉRENTIEL INTERPRÉTATIF

SOMMAIRE

Chapitre 1
Rôle des ressources des cultures professionnelles et disciplinaires des enseignants de français au collège 31

Chapitre 2
Ressources issues de la littérature institutionnelle, scientifique ainsi que des discours de la formation pour l'aide à l'amélioration des textes d'élèves 59

Chapitre 3
Fonctions didactiques des interactions entre oral et écrit 137

Comme je l'ai montré, si les prescriptions institutionnelles portent sur des buts, elles restent évasives sur les moyens de les atteindre qui sont laissés à l'initiative de l'enseignant. Cette indétermination l'oblige donc à interpréter et à adapter à son contexte la tâche qui lui est prescrite. Il est ainsi amené à concevoir et à mettre en œuvre des modes opératoires adaptés à la situation et soumis à des conditions contextuelles contraignantes : horaires, durée des cours, nombre d'élèves, ressources matérielles de l'environnement, etc. De quelles ressources dispose-t-il pour effectuer des choix lors de la planification et en contexte, pendant les situations d'enseignement ?

En vue de l'analyse de démarches d'aide, donc de composantes de pratiques enseignantes, je commencerai par interroger la notion de culture professionnelle telle qu'elle est présentée dans la littérature de recherche. J'exposerai ensuite les ressources culturelles susceptibles d'être partagées par les professeurs au sein des deux contextes d'enseignement respectifs. Ces éléments pourront me permettre d'analyser les démarches d'aide mises en œuvre dans les classes en termes de préconstruits culturels (Filliettaz & Schubauer-Léoni, 2008, p. 18).

Je complèterai enfin mon référentiel interprétatif en interrogeant la littérature de recherche en didactique et en psychologie au sujet du rôle médiateur de l'oral et de l'écrit J'expliciterai comment des recherches scientifiques récentes ont pris en compte la construction et/ou la diffusion de savoirs en classe, grâce à l'étude de ces interactions. Enfin quelques apports théoriques issus de l'analyse ergonomique du travail enseignant préciseront à quel type de contraintes est soumise l'action d'un enseignant dans une classe.

Introduction de la partie 1

Le rapide parcours d'extraits de textes officiels présenté dans l'introduction générale appelle et parfois plus simplement, évoque[1] la mise en place de dispositifs[2] où l'oral et l'écrit sont mis en œuvre en concomitance ou d'une manière séquentielle, dans le but d'aider les collégiens à améliorer leurs productions écrites.

Pour les raisons exposées en introduction, j'ai choisi d'étudier les démarches d'aide d'enseignants en 6ème et en classe d'accueil, contexte d'enseignement dédié à un public d'élèves allophones, ce qui au plan didactique oriente l'étude vers l'enseignement du français langue première et l'enseignement du français langue seconde (FLS).

Aussi, ma recherche s'appuie sur plusieurs champs disciplinaires : la didactique du français (français langue maternelle[3], français langue étrangère[4], français langue seconde). Elle convoquera également des ressources conceptuelles des sciences du travail notamment celles de l'analyse ergonomique du travail enseignant (AET), dont certaines catégories théoriques seront sollicitées.

---

[1] Cf. annexe 125 (extrait des *Instructions relatives à l'enseignement du français après la Libération* - 1945) et annexe 127 (Extrait des *Instructions pédagogiques pour les enseignements littéraires dans les C.E.I. et les C.E.T.* - 27 octobre 1960), disponibles sur CD-ROM.

[2] Au sens d'Anne-Marie Chartier qui précise que « dans le champ de la pédagogie, le terme "dispositif" est souvent utilisé d'une façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent » (1999, p. 207).

[3] C'est lors de son 9ème colloque à Québec (2-28 août 2004) que la DFLM (Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle) née en 1986 sur l'initiative d'équipes de recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique, a abandonné le sigle FLM pour se renommer « Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français » (AIRDF). J'emploierai dans mon texte la dénomination « français langue première » car elle peut s'appliquer à des situations variées où l'enfant n'apprend pas toujours la langue de sa mère ou acquiert plusieurs langues dès l'apprentissage social initial (Simard, 1997). Je garderai cependant l'appellation « français langue maternelle » pour citer des recherches antérieures à 2004 et/ou utilisant cette dénomination.

[4] D'après Daniel Coste, la première appellation était « l'expression "français, langue étrangère" (entre guillemets et avec virgule) se voit consacré une première fois dans un numéro de la revue *Les Cahiers Pédagogiques* que dirige André Reboullet en 1957. Elle s'instaure ensuite plus avant, avec la création de la revue *Le français dans le monde* (1961) et le développement du CRÉDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) et du BEL (Bureau d'Étude et de Liaison). Peu à peu, elle perd virgule et guillemets, se sigle en F.L.E., voire en FLE » (1998, p. 83).

CHAPITRE 1
RÔLE DES RESSOURCES DES CULTURES DISCIPLINAIRES ET PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU COLLÈGE

> *Une culture est une tentative de mise en ordre du chaos de connaissances, expériences, rencontres multiples dans lequel on cherche à se développer ou simplement à résister*
> (Bucheton, 2008b, p. 288).

La publication de l'imposante recherche canadienne de Maurice Tardif et de Claude Lessard (1999) sur le travail enseignant au quotidien a généré en France un intérêt croissant pour l'ordinaire des pratiques enseignantes, leurs ressources et leurs contraintes contextuelles.

Depuis dix ans, le réseau « Observation des pratiques enseignantes » (OPEN) rassemble des équipes de recherche qui travaillent sur les pratiques enseignantes en accordant une large part à leur observation *in situ*, dans une perspective pluridisciplinaire, convoquant à la fois les sciences de l'éducation, les didactiques, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage et l'ergonomie. D'après ce réseau de chercheurs dont les travaux se fondent majoritairement sur des descriptions de pratiques en contexte ou pratiques constatées (Clanet, 2005, p. 13), la pratique enseignante renvoie à une réalité dynamique et complexe[1] :

> On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique est une notion englobante qui recouvre à la fois l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués….

Cette « mise en œuvre de l'activité » enseignante est définie par son caractère singulier et situé. Autrement dit, elle se réalise dans son ancrage au sein d'un contexte en dehors duquel elle n'aurait pas la même signification. Par ailleurs, les travaux de Jean-Marie Barbier et d'Olga Galatanu montrent qu'une action singulière et située implique dans tous les cas la mobilisation d'une combinaison inédite de ressources détenues par

[1] Citation extraite de l'article « La notion de pratique enseignante » publiée sur le site du réseau OPEN. Voir sitographie.

l'acteur impliqué (2000, p. 42). De même, Philippe Davezies constate qu'en situation de travail, « pour faire face à l'inattendu, à ce qui échappe à la prescription, le sujet doit faire appel à ses ressources propres, à des ressources qui s'enracinent dans la singularité de son engagement, de son histoire, de sa personnalité » (1993, p. 38).

Conformément aux textes officiels cadrant l'enseignement dans les classes que j'ai pu observer[2], la production écrite d'un texte narratif est, en classe de 6ème et en classe d'accueil, un objet d'enseignement privilégié. Comme je l'exposerai par la suite, ces deux contextes d'enseignement sont régis par des recommandations ministérielles différentes pour ce qui concerne les programmes d'enseignement. De plus, l'institution n'exige pas tout à fait les mêmes qualifications pour enseigner en 6ème et en CLA. Pour exercer en 6ème, les professeurs de français doivent être détenteurs du CAPES[3] de Lettres Modernes ou de Lettres Classiques, diplôme professionnel du Ministère de l'Éducation Nationale français délivré aux candidats qui, ayant subi avec succès les épreuves d'un concours externe, d'un concours interne ou d'un troisième concours ouvert à un public spécifique[4], ont accompli un stage d'une durée d'une année sanctionné par un examen de qualification professionnelle. Parfois, les professeurs de collège sont agrégés.

Pour enseigner le français à des élèves allophones en situation d'immigration[5], les enseignants doivent non seulement être certifiés ou agrégés mais aussi en principe, détenir la certification complémentaire « français langue seconde[6] ». Ces recommandations institutionnelles impliquent, pour les enseignants de ces deux contextes, diverses formations, socialisations, influences et références professionnelles susceptibles d'orienter leur travail, notamment les interventions professorales pendant

[2] Pendant ma période de construction des données c'est-à-dire au moment des observations de terrain (2006-2008), l'enseignement du français dans ces deux contextes d'enseignement était encore cadré par deux documents institutionnels : les Programmes de français au collège (1995) concernant entre autres les classes de 6ème et son document d'accompagnement *Le français langue seconde* régissant l'enseignement du FLS (2000), domaine d'accès à la discipline « français » en classe d'accueil.

[3] Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré obtenu sur concours depuis 1950.

[4] Pères ou mères de trois enfants.

[5] Dans la plupart des académies, les postes d'enseignants en dispositifs d'accueil sont classés PEP (postes à exigences particulières) et les candidatures ne sont pas uniquement classées en fonction du barème classique d'attribution des postes. Par exemple, dans l'académie de Versailles, les postulants constituent un dossier (lettre de motivation, CV) et passent un entretien avec la responsable académique du CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage), depuis 2005.

[6] Définie dans la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004, publiée au BOEN n°39 du 28 octobre 2004.

les phases d'interaction avec les élèves. Il est à noter que le recrutement des enseignants de CLA n'est pas encore homogénéisé sur le territoire national : des contractuels[7] qui ne sont ni détenteurs d'un CAPES ni d'une agrégation mais qui justifient d'une formation universitaire en FLE sont encore temporairement en charge de classes d'accueil. Des travaux de recherche ont montré que la capacité d'un enseignant à percevoir des signes, à repérer les indices typiques de situations déjà vécues et à leur conférer une signification pour l'action, a été construite au cours de ses expériences passées et exprime une partie de sa culture professionnelle (Durand, Ria, Flavier, 2002). Je postule donc que pour accomplir sa mission de médiation lors d'activités d'écriture ou d'amélioration de textes, l'enseignant puise des ressources dans sa culture professionnelle et plus précisément dans sa culture disciplinaire, ensemble de valeurs, de représentations, de croyances, de signes, de tabous, de savoirs et de pratiques relatifs à l'enseignement de la discipline, ensemble partagé par la majorité de ses collègues[8]. Chaque acte professionnel serait l'expression d'une culture.

Comment peut se construire la culture disciplinaire des professeurs de français enseignant en 6ème et de celle des professeurs que l'institution appelle « professeurs de FLS »[9] dans certaines académies ? Quelle peut être l'origine de leurs ressources ? En quoi peuvent-elles consister ?

1. Culture enseignante et lieux d'acculturation

Les chercheurs du réseau OPEN reconnaissent à la pratique enseignante, cette « manière de faire », un caractère singulier mais aussi une appartenance à un collectif professionnel spécifique :

[7] Une enquête fondée sur des questionnaires renseignés par 55 professeurs du secondaire exerçant en CLA et issus de 16 académies, révèle que « dans une forte majorité, les professeurs sont issus d'un concours de Lettres Modernes et les trois quarts d'entre eux ont obtenu la certification complémentaire en français langue seconde créée en 2004 [...] quelques contractuels ou vacataires, très peu représentés aujourd'hui » (Mendonça Dias, 2009).

[8] Ma définition de la notion de culture professionnelle reprend et développe celle de Marc Durand, Éric Flavier et Luc Ria pour qui toute communauté professionnelle est porteuse d'une culture, ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer (2002, p. 84).

[9] Appellation utilisée sur le site du CASNAV de l'académie de Grenoble. Dans l'académie de Bordeaux, certains professeurs signent des comptes-rendus d'expérience en tant que « professeurs de FLSco, Français Langue de Scolarisation », dénomination qui relève de l'analyse éducative et didactique de leur enseignement alors que le sigle « FLS » relève d'une analyse sociolinguistique.

> La pratique professionnelle recouvre donc bien : la manière de faire de chaque personne singulière, le faire propre à cette personne, le travail investi par une personne avec sa personnalité et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle définie, par exemple le savoir-enseigner telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts[10].

De nombreux travaux menés en sciences de l'éducation révèlent qu'aucun enseignant ne développe des compétences et des savoirs *ex nihilo,* ne réinvente des valeurs et des normes à partir de rien : chaque enseignant a vécu une histoire personnelle, suivi un parcours unique et même si ses représentations et ses valeurs sont singulières, elles constituent, dans une large mesure, de faibles variations à partir d'un fonds culturel commun (Gather Thurler, 1994[11]). Paquay précise l'origine de ce fonds culturel commun en démontrant que si l'enseignant apprend par l'expérience et résout seul les problèmes rencontrés en expérimentant diverses stratégies, il peut aussi rechercher des solutions auprès de ressources disponibles et facilement accessibles en consultant des références spécialisées ou en s'adressant à ses collègues (2002, p. 146).
Ce développement de la culture professionnelle peut être mis en œuvre individuellement ou collectivement, par exemple au sein d'un établissement lorsque des enseignants échangent soit de manière informelle en salle des professeurs ou dans des lieux privés, soit de manière formelle en se réunissant autour d'une même préoccupation, en équipe disciplinaire ou pluridisciplinaire. Non seulement ce développement peut se fonder uniquement sur le partage des savoirs d'expérience des enseignants de l'établissement[12], mais encore s'ouvrir à d'autres collectifs en sollicitant la collaboration d'un formateur pour animer un stage d'établissement ou une formation inter-établissements. Enfin, qu'elle concerne un individu ou un collectif, la culture professionnelle, ensemble pluriel et complexe de savoirs, de valeurs, de croyances et de normes, peut aussi s'enrichir et se développer grâce aux ressources externes des associations professionnelles, des listes de diffusion, des communautés en ligne d'enseignants (*Weblettres* par exemple pour les professeurs de français), de la littérature professionnelle spécialisée et de diverses banques de données. Autant de moyens qui alimentent les répertoires professionnels des professeurs (Tochon, 1993 ; Germain, 1990, pp. 77-78) pour constituer la base d'une culture professionnelle commune :

[10] *Ibid.*
[11] Disponible sur Internet. Voir sitographie.
[12] Il sera alors question de « culture d'établissement » (Gather Thurler, 1994).

> Le contenu d'une culture professionnelle est fait des attitudes, valeurs, croyances, présupposés et manières de faire partagés à l'intérieur d'un établissement, d'un groupe d'enseignants, ou d'une communauté élargie. C'est la somme de ce que *les enseignants pensent, disent et font de façon "standard", en tant que membre de la communauté concernée* (Gather Thurler, 1994 ; souligné par l'auteur).

Comment se construit cette culture ? Quels sont les principaux lieux d'acculturation ?

1.1. L'offre institutionnelle de formation initiale avant 2010

Dans le second degré où les enseignants sont majoritairement issus d'une culture mono-disciplinaire[13], c'est la culture disciplinaire des professeurs de français qui transmet un fonds culturel commun sur l'enseignement de la discipline[14] « français » ainsi que sur le « français langue seconde » modalité d'accès à cette discipline[15]. Depuis la fin des années 1990, et dans l'académie de Lille, principal terrain de ma recherche, la deuxième année de formation initiale des professeurs stagiaires de lycée et collège, chargée de transmettre la culture professionnelle aux professeurs débutants, est organisée, du moins jusque juin 2010, à partir de deux groupes de référence : un groupe de référence disciplinaire d'une part et un groupe de référence transversal et interdisciplinaire d'autre part, comme l'affiche le site de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de la région Nord Pas-de-Calais :

> L'objet du groupe de référence disciplinaire est surtout le travail dans la classe et son premier objectif est de développer chez le futur professeur les compétences liées à la didactique de sa discipline : mise en œuvre de l'enseignement, apprentissage et évaluation des élèves sans pour autant négliger les compétences connexes. L'objectif du groupe de référence transversal est prioritairement de développer chez le futur professeur les compétences liées à sa fonction de professeur en tant que fonctionnaire de l'État, à son intégration dans des équipes pédagogiques et éducatives et à son inscription dans l'École de la République, dans la société et dans le monde[16].

C'est pendant les deux premières années de formation initiale en IUFM que s'élabore, d'après Dominique Bucheton, Alain Bronner, Dominique Broussal, Anne

[13] À l'exception des PEGC (Professeurs d'Enseignement Général de Collèges) bivalents et des instituteurs ou professeurs des écoles devenus certifiés ou agrégés après une réussite au CAPES ou à l'agrégation.
[14] Au sens donné par Yves Reuter dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : « Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (2007, p. 85).
[15] C'est ainsi que le FLS, en contexte scolaire et en France, est spécifié par le texte institutionnel *Le français langue seconde* (MEN, 2000).
[16] Rubrique : « Les principes organisateurs de la formation des PLC2-CPE2 pour l'année 2009-2010 ». Disponible sur Internet : http://www.lille.iufm.fr/spip.php?article2918 [Dernière consultation : 14 mai 2010].

Jorro et Mirène Larguier, la culture disciplinaire de l'enseignant c'est-à-dire la culture de l'enseignement de sa discipline de spécialité :

> La culture disciplinaire de l'enseignant se construit surtout en première année de préparation à un concours qui requiert des savoirs théoriques relevant des disciplines et des savoirs relatifs à la façon d'enseigner : les modèles didactiques abstraits, décontextualisés, de la pratique de la classe. Cette culture disciplinaire de l'enseignant est supposée constituer des savoirs fondateurs d'arrière-plan auxquels devraient s'arrimer pour se structurer en deuxième année les savoirs professionnels d'ordre plus technique, nécessaires à la conduite de la classe (Bucheton *et al.*, 2004).

Depuis septembre 2005, une formation pour enseigner le français à des élèves allophones en milieu homoglotte a été introduite d'une manière diversifiée dans les différents IUFM de France, parfois sous forme de formation optionnelle de quelques heures (29 heures en 2005-2006, puis 38 heures en 2009-2010 à l'IUFM Nord Pas-de-Calais, dont un stage de pratique accompagnée en classe d'accueil d'une durée de 20 heures), qui initie à la didactique du FLE/FLS et à la pédagogie à l'œuvre dans ces classes[17]. Récente, cette formation intitulée « Enseigner le français à des élèves non-francophones » est proposée depuis 2005-2006 aux professeurs stagiaires de Lettres et de Langues Vivantes Étrangères dans l'académie de Lille, en tant que « parcours spécifique de préparation ou sensibilisation à des habilitations institutionnelles », en l'occurrence à la certification complémentaire « français langue seconde »[18].

Ce volet spécifique de la culture professionnelle[19] des futurs professeurs de français langue seconde peut se construire aussi à l'université avant, pendant ou après la passation des concours de recrutement. Même s'il n'existe pas de cursus complet[20] (licence et master) consacré à l'enseignement du FLS et préparant les étudiants à l'enseignement en école ou dans le second degré, certains masters FLE ont inclus dans leurs maquettes une Unité d'Enseignement dédiée aux problématiques de

[17] Je reprends la distinction établie par Philippe Meirieu entre *didactique* et *pédagogie* : « La didactique des disciplines [regroupe] réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation de contenus spécifiques. Quoique très légitimement élaborées à la lumière de la réflexion épistémologique afférente à chaque discipline et à des apports de la psychologie cognitive, les didactiques spécifiques comportent toujours, plus ou moins explicitement, des choix de valeurs, des représentations de la culture, du sujet apprenant, de l'éducateur et de son rôle [...]. La pédagogie [est une] réflexion sur l'éducation de l'enfant et, par extension, sur l'éducation de l'adulte en tant que, chez lui, la genèse ne s'arrête pas avec la jeunesse. La pédagogie s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances qu'elle doit contribuer à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. Au sein de la réflexion pédagogique, la didactique s'intéresse, plus particulièrement, à l'organisation des situations d'apprentissage » (Meirieu, 1987/1997, p. 184, p. 189).

[18] Définie par la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004 (voir annexe 145 consultable sur le CD-ROM joint).

[19] Je n'utilise pas ici la dénomination « culture disciplinaire » puisque le FLS n'est pas reconnu par l'institution comme une discipline à part entière.

[20] D'après Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq, cela est dû au fait qu'il n'existe pas de concours de recrutement spécifique pour le FLS et donc pas de reconnaissance officielle du FLS comme spécialité disciplinaire (2007, p. 216).

l'enseignement et de l'apprentissage du français en tant que langue seconde d'une durée d'une vingtaine d'heures. Mais cette UE de sensibilisation ne s'intéresse pas forcément en priorité au contexte des classes d'accueil en France et peut consacrer une partie, voire la plus grande partie des cours dispensés, à l'enseignement du FLS dans des contextes situés hors de France. De même, relativement à la didactique de l'écrit, tous les détenteurs d'un M1 ou d'un M2 de FLE n'ont pas forcément bénéficié d'un module les amenant à réfléchir aux problématiques de l'enseignement de l'écriture[21], les maquettes de masters n'étant pas identiques d'une université à l'autre, tout comme les contenus des cours.

Si l'on compare le volume horaire de l'offre de formation dédié à l'enseignement de la discipline « français » à celui de l'offre ciblant l'enseignement du français langue seconde en milieu homoglotte, on se rend compte que cette dernière est beaucoup moins développée et s'adresse à un public hétérogène d'étudiants aux disciplines initiales de formation et aux expériences variées. La construction d'une culture professionnelle spécifique aux enseignants de FLS ne semble pas aller de soi étant donné la portion congrue accordée à leur formation initiale. En quoi consistent les offres de la formation continue ?

1.2. L'offre institutionnelle de formation continue

Pour ce qui concerne les professeurs de 6ème, les dispositifs du Plan Académique de Formation (PAF) font majoritairement appel à un public volontaire et font en

[21] L'Université Stendhal - Grenoble 3 proposait en 2008-2009, en collaboration avec le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), une U.E. intitulée « linguistique textuelle et didactique de l'écrit ». Le dernier chapitre titré « De la linguistique textuelle à la didactique de l'écrit » comporte 10 pages, soit 1/7ème du manuscrit totalisant 70 pages (Le Bray, 2008) et privilégiant des savoirs théoriques relatifs aux contenus suivants : rapport à l'écrit ; compétence linguistique et compétence textuelle ; oral et écrit question de diglossie et de *continuum* ; place de la grammaire ; diversité et intérêt des ressources : du texte littéraire au texte authentique. D'autres axes sont privilégiés par l'université de Poitiers dans le cadre d'une UE de didactique de l'écrit proposée en M2 FLE (20 heures) : « Ce cours propose une réflexion sur les processus rédactionnels : on s'intéressera d'abord à l'impact des représentations puis on présentera de manière critique des modélisations résultant d'ancrages disciplinaires diversifiés (perspective psychologique, approche socio-historique, perspective linguistique). On évoquera aussi les apports de la génétique du texte (étude de brouillons d'élèves ou d'écoliers) » (Marquillo-Larruy M., 2010, *Guide détaillé du master FLE,* Université de Poitiers). À l'université Lyon2-Lumière, en 2009-2010, Robert Bouchard organise son cours de didactique de l'écrit en 4 points : 1. Système didactique et savoir/ Savoir faire liés à l'écrit ; 2. Projet didactique ; 3. Prise en compte de la diversité des textes et discours (paradiscours, inter-texte/discours, repérage situationnel) ; 4. Prise en compte des niveaux de structuration (macrostructure, superstructures et plans de texte, microstructure) ; (Cf. site de l'université Lyon2-Lumière).

principe référence aux pratiques existantes pour amener les stagiaires à les questionner et à prendre conscience de la richesse de l'existant et des alternatives possibles[22].

La formation continue des enseignants des classes d'accueil est, quant à elle, assurée par deux institutions. Au niveau académique, elle est prise en charge par le CASNAV ; ainsi, à Lille, organise-t-il des stages inter-degrés. Au niveau national, elle relève des Universités d'hiver et d'été du BELC[23] « métiers du français dans le monde ». Chaque année, un stage payant de 30 heures intitulé « Enseigner le français de scolarisation en France » est proposé à un public diversifié : formateurs CASNAV, formateurs IUFM, enseignants en CLIN et en CLA, enseignants dans les différents dispositifs pour élèves nouvellement-arrivés en France (ENAF), enseignants dans les DOM-TOM, enseignants n'ayant pas ou ayant peu d'expérience de l'enseignement d'une langue étrangère, qui se destinent à enseigner le *français langue de scolarisation*[24] en France. Cette appellation générique désigne :

> [...] une configuration assez complète où le français est à la fois langue d'apprentissage pour l'élève, avec ses différentes interlangues (à l'oral comme à l'écrit) et sa spécialisation croissante en termes de savoirs et de savoir-faire, langue d'enseignement transversale et spécifique pour les enseignants, repérable immédiatement dans les disciplines, et enfin, pour tous les acteurs de l'école, langue de communication, dans laquelle il faut nettement distinguer les situations formelles (classes et institution) et informelles (interactions en *a parte* de la classe, cours, couloir, etc.) (Spaëth, 2008, p. 76).

Par conséquent, c'est une notion opératoire dans les contextes scolaires où le français est une langue seconde mais aussi dans ceux ou le français est une langue étrangère (classes bilingues) ou première (classes ordinaires).

En dehors des ressources légitimes, valorisées et souvent cautionnées par le statut de leurs auteurs alors enseignants-chercheurs dans les lieux de formation précités (CIEP, CASNAV, IUFM, universités), on ne peut ignorer l'existence d'autres vecteurs d'information et d'autoformation telles les revues professionnelles de grande diffusion (*L'École des Lettres*, la *NRP*, Le *français dans le monde*) ainsi que les sites de ressources pour enseignants de français (*Weblettres*, *Le Point du FLE*, *Franc-parler.org*).

---

[22] Cf. descriptifs des stages disponibles à la rubrique consultation du site académique : http://www.ac-lille.fr/paf/consult2/default.cfm

[23] Né BEL (Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde) en 1959, le BELC prend le nom sous lequel il a été le plus connu (Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger) en 1965, au moment de son rattachement, comme section spécialisée, au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP).

[24] Notion popularisée par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002).

Avant de décrire, d'analyser et de tenter de comprendre des pratiques d'enseignants expérimentés comme je me propose de le faire dans cette recherche, il semble judicieux de mieux connaître la culture du groupe disciplinaire auquel appartiennent les professeurs qui seront observés en action[25] et en situation, en 6ème et en CLA, ainsi que, si possible, les apports de la culture de l'établissement dans lequel ils exercent.

Si les professeurs de français du secondaire partagent, du moins partiellement, une certaine culture qui documente ou oriente leurs modes d'action, on peut tout d'abord s'interroger sur les modes d'appropriation de cette culture. J'étudierai dans un premier temps par quels moyens s'élaborent et se transmettent les normes, procédures et valeurs de la culture enseignante. Puis j'interrogerai plusieurs disciplines de recherche, pour tenter de cerner comment les traits collectifs et partagés des cultures professionnelles et disciplinaires se manifestent dans les pratiques ordinaires et les discours des enseignants sur leurs pratiques.

2. L'épaisseur historique et culturelle du travail enseignant

2.1. Médiations d'outils culturels

L'institution joue certes un rôle très important dans l'élaboration d'une culture disciplinaire commune, notamment dans le cadre des formations initiale et continue. Mais la culture enseignante ne se résume pas à une accumulation de savoirs et aux savoir-faire professionnels dispensés par la formation ; elle est la résultante de multiples signes culturels intériorisés issus d'une très grande variété de sources et de situations et ne provenant pas uniquement des lieux de formation institutionnellement légitimés. Ces situations peuvent :

- être formelles ou informelles (formations continues ou groupes informels) ;
- être vécues individuellement ou collectivement ;
- être inscrites dans ou hors du contexte scolaire ;
- être vécues en entendant des collègues parler de nouvelles pratiques d'enseignement ;

[25] D'après la théorie de l'activité de Léontiev (1976), l'action vise la réalisation d'un but dans des conditions données tandis que l'activité répond à des motifs : le terme « action » englobent les processus « dont l'objet et le motif ne coïncident pas » (Léontiev, 1976).

- résulter d'une implication dans les organes de décisions de l'établissement ;
- résulter d'une participation à des réseaux professionnels,
- résulter d'un partenariat avec d'autres institutions (Lieberman 1996, citée par Day, 1999, p.3).

Les enseignants ont donc l'opportunité de se développer professionnellement grâce à des socialisations successives ou simultanées dans des groupes variés et grâce à la pluralité des points de vue mobilisés dans ces groupes sociaux (Lahire, 1998).

C'est ce que montrent aussi, dans une perspective socio-constructiviste et interactionniste, les travaux d'Ignace Meyerson (1948/1995), de Lev S. Vygotsky[26] (1934/1997) et de Jérôme S. Bruner (1991). Leurs démarches épistémologiques concomitantes en matière de médiation instrumentale révèlent que l'individu se développe dans des contextes sociaux associés à des significations et à des œuvres qui lui préexistent.

En effet, en référence aux théories socio-culturelles de Vygotsky, et notamment à son *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1931), on peut dire que des effets intrapsychiques (par exemple les modifications des connaissances chez l'individu ou la construction d'apprentissages) résultent d'interactions et de négociations qu'il peut y avoir à un niveau interpsychique entre des dimensions d'ordre individuel

- et d'ordre social : les négociations avec les partenaires et/ou collectifs de travail,
- ou d'ordre matériel : les interactions avec des artefacts, des symboles, des « instruments psychologiques » (1931).

Vygotsky définit ainsi les « instruments psychologiques », composants de l'environnement, que je nommerai pour ma part « outils culturels » :

[26] On trouve plusieurs graphies pour le patronyme de cet auteur dans la littérature de recherche : Vygotsky, Vygotski et Vigotsky. J'utiliserai la première graphie et son dérivé « vygotskyen(ne) ». J'utilise la troisième édition de la traduction de *Pensée et langage* (1934) effectuée par Françoise Sève et parue en 1997 aux éditions La Dispute, ainsi que l'édition de 1985, parue aux Éditions Sociales. Je m'appuie également sur le recueil de textes de Vygotsky intitulé *Vygotski aujourd'hui* édité par Schneuwly et Bronckart en 1985 chez Delachaux et Niestlé. Les appels à référence relatifs aux textes du psychologue russe mentionnent deux dates : la date de parution du texte original et la date de parution de sa traduction en France.

> Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels [...]. Voici quelques exemples d'instruments psychologiques et de leurs systèmes complexes : le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les plans, tous les signes possibles, etc. [...]. Intégré dans le processus comportemental, l'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des fonctions psychiques en déterminant, par ses propriétés, la structure du nouvel acte instrumental, tout comme l'instrument technique modifie le processus d'adaptation naturelle en déterminant les formes des opérations (cité dans Schneuwly & Bronckart, 1985, pp. 39-40).

Je retiens donc la proposition de Vygotsky (1931) qui pose que notre rapport au monde n'est pas immédiat mais médiatisé. Autrement dit, les activités humaines et pour ce qui nous intéresse les activités de travail sont médiatisées par des outils ou systèmes d'outils élaborés par les générations antérieures, disponibles et transmis d'une génération à l'autre, par l'entremise desquels nous agissons :

> L'usage des instruments psychologiques augmente et élargit énormément les potentialités du comportement, rendant accessible à chacun les résultats du travail des ancêtres [...]. La méthode instrumentale est historico-générique par nature. Elle ajoute à l'étude du comportement une dimension historique : « le comportement peut être compris uniquement comme histoire du comportement » (Blonskij) (*ibid,* p. 44).

Dans cette optique, les instruments psychologiques de l'enseignant seraient des signes culturels qui émergeraient dans l'interpsychique grâce aux interactions avec d'autres acteurs du milieu professionnel, en cours de formation et/ou pendant l'exercice du métier. Ces signes culturels d'abord adressés par autrui seraient ensuite auto-adressés et intériorisés.

Cette idée de transmission générationnelle de la culture et de ses signes se retrouve aussi chez J.S. Bruner qui affirme que :

> La réalité est représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle le mode de vie technico-social est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme. Ce mode symbolique n'est pas seulement partagé par une communauté, mais il y est conservé, élaboré et transmis aux générations successives qui, grâce à cette transmission, perpétuent l'identité de cette culture et de ce mode de vie (1996, p. 17).

Préconstruits sociaux et culturels, ces outils culturels en tant que médiateurs entre actions cognitives et activités situées sont des discours et des objets conçus et réalisés par les collectifs de travail et destinés dans le cadre de ma recherche aux professeurs de français. Considérés dans leur ensemble, ils présentent deux caractéristiques principales :

- ils cristallisent en eux l'histoire du métier de professeur et il est possible de les situer dans le cours historique de leur développement,

- ils sont porteurs d'un ensemble de possibles et de contraintes mais aussi de modèles de l'activité.

De même, d'après les analystes du travail qui s'appuient sur les théories vygotskyennes, l'activité humaine apparaît façonnée par les usages des outils médiateurs qui contribuent de ce fait au renouvellement des acquis de la culture (Amigues, 2003).

Ignace Meyerson (1948/1995) rejoint les théories de Vygotsky dans la mesure où il déclare que pour lui, l'individu puise dans un capital culturel commun : une totalité complexe englobant les arts, la science, les techniques, les croyances religieuses, le droit et les institutions, la morale et toutes les compétences que l'homme acquiert en tant que membre d'une société :

> Les actes de l'homme sont conventionnels : par rapport à la nature ils sont une création seconde ; et cette création ne se fait pas n'importe comment, convergente ou complémentaire. Les actes de l'homme ne sont pas seulement liés à ses propres actions, à ses propres états et acquisitions : ils sont liés toujours, à ceux des autres hommes selon une multitude de systèmes (Meyerson, 1948/1995, p. 17).

D'après ce psychologue, les œuvres objectivent les fonctions psychologiques qui ne sont pas uniquement déterminées par l'esprit car celui-ci est à son tour façonné par l'environnement dans lequel vivent les individus : « Esprit et milieu se façonnent ensemble ; à un environnement autre correspond un esprit quelque peu différent ». Mais ce qui me semble important dans ses écrits, c'est la notion de norme qui prolonge celle de convention, toutes deux sous-jacentes à la culture. La norme est aussi liée aux notions de culture professionnelle et de culture disciplinaire.

> La norme prolonge la convention. Nos actes répondent à des préférences, à des souhaits, à des règles plus ou moins établies et contraignantes [...]. Par les normes, le contenu de la vie collective entre dans notre vie personnelle (Meyerson, 1995, p. 21).

Manières d'agir, reconnues et validées par le milieu enseignant, les normes professionnelles sont des prescriptions ou des proscriptions tantôt formalisées par les prescriptions primaires et secondaires[27] dans des règles codifiées, tantôt véhiculées par la tradition. Mais la culture enseignante ne se résume pas aux outils culturels légitimés

[27] Autant de « fils hétérogènes de la culture professionnelle », qui selon Élisabeth Nonnon correspondent « aux préconisations primaires (les instructions officielles, les référentiels de compétences, les instruments comme les évaluations nationales...) et secondaires (les valeurs et scénarios valorisés en formation), tous les conseils, modèles et ressources qui circulent dans le milieu professionnel » (2007a, p. 81).

et véhiculés par les prescriptions institutionnelles et les instituts de formation. Elle s'acquiert et se développe en classe, en situation et hors de la classe grâce aux multiples socialisations dont bénéficient les enseignants au fil de leur parcours professionnel (Tardif & Lessard, 1999).

2.2. Conditions de la transmission de la culture enseignante

Comment cet héritage culturel, dont on voit des traces dans les pratiques et les discours, peut-il se propager et diffuser ses normes dans une communauté professionnelle et plus particulièrement dans la communauté des professeurs du secondaire ?

2.2.1. Notion de propagation de la culture en anthropologie

C'est dans le champ de l'anthropologie que la propagation de la culture a été étudiée. Comment les apports des travaux de cette discipline de recherche peuvent-ils aider à comprendre les modes de transmission de la culture enseignante ?

La recherche sur laquelle je m'appuie analyse le mode de propagation des idées ou représentations. Elle a été menée par l'anthropologue Dan Sperber qui définit ainsi la culture dans son ouvrage intitulé *La Contagion des idées* : « La culture est faite en premier lieu de ces idées contagieuses. Elle est faite aussi de tous les comportements (paroles, rituels, gestes techniques, etc.) et de tous les produits (écrits, œuvres, instruments, etc.) dont la présence dans l'environnement partagé d'un groupe humain permet aux idées de s'y propager » (1996, p. 8).

Sperber regroupe les facteurs de propagation de la culture en deux grandes familles : les facteurs psychologiques et les facteurs environnementaux ou écologiques. Il considère que, d'un point de vue psychologique, les contenus ne sont pas répliqués à l'identique au cours du processus de transmission, mais modifiés, optimisés en fonction de leur pertinence, c'est-à-dire de leur capacité à assurer un effet cognitif maximal pour un effort moindre (1996, p. 75). D'après Sperber, si certaines idées ou représentations se propagent au point de devenir culturelles, c'est parce que dans une situation donnée et à

un moment donné, elles conviennent particulièrement bien aux capacités cognitives et communicatives humaines.

D'autres facteurs de propagation sont écologiques : Sperber affirme que les idées vont se répandre plus aisément si elles sont compatibles avec l'environnement des individus à un moment donné, c'est-à-dire si elles confortent des représentations déjà bien installées dans le groupe social ou si elles bénéficient d'institutions ayant vocation à les promouvoir. D'où l'importance des institutions, de leur statut, de leur rôle et de leur pouvoir en tant que « processus de distribution d'un ensemble de représentations, processus qui est gouverné par des représentations appartenant à cet ensemble même » (1996, p. 104). En outre, toujours selon Sperber, une idée ou son émetteur peut bénéficier non seulement du soutien de la science puisque « les profanes acceptent les croyances scientifiques par confiance en l'autorité dont elles émanent » (1996, p. 126) mais aussi de la disponibilité des médias appelés par l'anthropologue « mémoires externes » (1996, p. 116). Enfin parmi les facteurs écologiques, ce qui détermine le succès d'une idée, c'est son utilité relative autrement dit « la récurrence des situations dans lesquelles la représentation suscite ou aide à accomplir une action appropriée » (1996, p. 116). Sperber identifie des conditions permettant la propagation des idées, composantes culturelles, en adoptant un point de vue très général. Comment peut se diffuser la culture enseignante ?

2.2.2. Diffusion de la culture enseignante

C'est sous les conditions identifiées par le chercheur en anthropologie que se déploient les cultures professionnelles et disciplinaires : pertinence des démarches et des moyens d'enseignement au regard des situations d'enseignement, soutien et légitimation de certaines approches didactiques et pédagogiques par les institutions académiques (Rectorats) ou par les institutions responsables de la formation des enseignants (IUFM), soutien et légitimation de démarches pédagogico-didactiques par l'« autorité » conférée aux scientifiques comme le dit Sperber, et enfin transmission et valorisation de ces démarches dans les discours médiatiques des ouvrages[28] et des revues

[28] En particulier ceux édités par le Scéren-CNDP ou par les CRDP spécialisés dans l'édition d'ouvrages et d'outils professionnels.

professionnelles[29], dans les discours portés par les sites dédiés à l'exercice de la profession (sites académiques disciplinaires, sites des instituts de formation, sites associatifs, sites personnels des enseignants), et depuis le troisième millénaire, dans les forums et listes de discussion, dans les réseaux socio-professionnels et autres communautés virtuelles.

Notons que les IUFM, de 1991 à 2010 jouent un rôle capital dans la découverte de ces médias car l'écriture du mémoire professionnel en deuxième année requiert la consultation et la lecture d'articles et d'ouvrages spécialisés qui diffusent les produits de la recherche. Il en est de même à l'université à l'occasion de la production de mémoires de master relatifs à l'enseignement du français langue étrangère et seconde. Cependant, les enseignants peuvent découvrir ces ressources en autonomie et de plus en plus facilement, sans avoir recours aux recommandations des instituts de formation. En effet, le développement des moyens technologiques liés à Internet et l'essor des communautés virtuelles (*Weblettres*, les forums de *francparler.org*) semblent faciliter pour tous les professeurs, l'accès aux cultures professionnelles et disciplinaires. Pourtant, des conditions d'ordre institutionnel et relationnel ont pour corollaire des variations dans la distribution et répartition des ressources, notamment en raison de la diversité des modes de participation des enseignants aux activités proposées par la communauté de pratique, que ce soit au niveau local, académique, national ou même international.

2.2.3. Accès à la culture disciplinaire et participation à son développement

C'est d'une manière très différenciée que l'accès aux cultures professionnelles et disciplinaires est rendu possible dans le secondaire. En effet, après leur titularisation, tous les professeurs n'ont accès ni aux mêmes ressources, ni aux mêmes situations d'interaction avec d'autres acteurs du système éducatif. Dans ce degré d'enseignement, les hiérarchies institutionnelles, notamment les relations que les enseignants entretiennent avec leur chef d'établissement et avec les IPR-IA de leur discipline, les appartenances à des groupes académiques de réflexion ou de production d'outils, les relations avec les décideurs des organismes chargés de formation (IUFM - Rectorats - CASNAV) , les relations personnelles, les regroupements formels ou informels jouent

[29] *Le français aujourd'hui, Recherches, Le Français dans le monde, Diversité Ville-École-Intégration* pour la discipline « français ».

un rôle capital dans le développement professionnel[30]. Dès le début de leur carrière, les professeurs ne bénéficient plus des mêmes offres d'activités en lien avec l'enseignement de leur discipline, à l'exception des possibilités de formation continue que leur proposent les PAF (Plans Académiques de Formation) dont chacun peut bénéficier dans la limite des places disponibles.

La participation active à des congrès[31], à des universités d'été, à des journées d'étude, à des séminaires nationaux ou internationaux, à des activités de recherche[32], de tutorat ou de formation d'enseignants[33], de production d'outils institutionnellement validés (manuels scolaires, moyens d'enseignement numériques), d'écriture professionnelle et d'édition de ces écrits[34] (comptes-rendus d'expériences, témoignages, analyses de pratiques…) ne dépend pas uniquement du degré d'investissement des enseignants dans leur travail ni de leurs compétences, mais aussi de la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leur réseau socio-professionnel, dont la taille et la composition sont déterminantes.

Il est évident que, d'un point de vue institutionnel, les corps d'inspection, et en particulier la fréquence de leurs visites évaluatives, jouent dans ce maillage un rôle prépondérant en matière d'aide ou de frein au développement professionnel des professeurs, dans la mesure où le personnel d'inspection peut autoriser, encourager, solliciter ou au contraire refuser ou ne pas susciter leur participation à des activités ou interactions diverses liées à la discipline scolaire qu'ils enseignent.

---

[30] Au sens de Day (1999) pour qui « le développement professionnel est un processus par lequel individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification, et à une pratique de qualité, tout au long de leur vie professionnelle » (traduction de Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005, p. 6).

[31] Par exemple, d'après le témoignage d'une congressiste, les contributions des enseignants aux *États généraux de la lecture et des langages* (« Apprendre à partager le premier pouvoir », Nantes, 1999) étaient sélectionnées, validées ou invalidées par trois instances : en premier lieu par les chefs d'établissement, puis par une commission de sélection académique, et enfin par une commission de sélection ministérielle.

[32] Notons que les activités de recherche, sur un mode individuel, sont accessibles à *tous* les professeurs à condition de renouer avec l'ancien statut d'étudiant et de solliciter une inscription à l'université en master ou en doctorat. La recherche se déroule alors pendant un temps dit de « congé-formation » et/ou pendant le temps personnel des enseignants.

[33] Cf. la tradition de cooptation, au sein de l'ex-MAFPEN (Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale) mentionnée par Alain Bouvier et Jean-Paul Obin, en 2000, dans leur ouvrage *La formation des enseignants sur le terrain.*

[34] Il est à noter que les revues professionnelles consacrées à l'enseignement du français ne lancent pas d'appels à contributions accessibles à un grand public d'enseignants à l'exception de la revue généraliste *Les Cahiers Pédagogiques.*

Non seulement le poids de la hiérarchie mais aussi celui des affiliations à des réseaux formels ou informels issus du collectif professionnel, conforte cette inégalité d'accès à l'héritage culturel du métier qui configure différemment les histoires professionnelles et qui semble répandue universellement dans nombre de professions et ce, bien loin de l'hexagone. Ainsi que le constate Stephen Billett[35] :

> À l'évidence, les individus ou les collectifs se voient proposer des ressources tout à fait différentes selon leur rang, leurs moyens professionnels, leur statut ou degré d'affiliation à des comités ou des instances informelles qui se forment à l'intérieur des organisations (2009, p. 47).

En conséquence, l'ensemble des connaissances et des savoirs sur les pratiques disciplinaires, historiquement constitués, culturellement signifiants et susceptibles d'être pertinents, n'est pas accessible de façon similaire à tous les enseignants qui pourraient aspirer à les mettre en œuvre dans leurs propres pratiques et contribuer en retour à l'enrichissement et à l'évolution de la culture de leur communauté, ainsi que dans une certaine mesure, au développement de leur pouvoir d'agir sur leur milieu et sur eux-mêmes.

Quels liens peut-on établir ou interroger entre l'héritage culturel auquel les professeurs ont et ont eu accès pendant leur parcours professionnel et leurs pratiques dans leur contexte d'enseignement ?

3. Héritage culturel en acte dans les pratiques enseignantes

Les ressources des professeurs résultent en partie de processus d'appropriation sociale, historique et culturelle. Pour penser l'historicité des ressources des enseignants, Je m'attarderai, dans cette section, sur des notions opératoires livrées par l'analyse ergonomique du travail, la didactique et la psychologie du travail.

3.1. Des ressources historiquement et socialement situées

Pour étudier les pratiques enseignantes, je m'appuie sur des présupposés théoriques qui caractérisent l'approche en anthropologie cognitive située. Ce paradigme s'attache à étudier comment des individus se comportent au regard des circonstances

[35] Professor of Adult and Vocational Education in the School of Education and Professional Studies at Griffith University, Brisbane, Australia.

sociales et matérielles dont ils dépendent et qu'ils concourent à développer sous l'effet de ce qu'ils font, comprennent et produisent. Lucy Suchman[36] affirme que la situation d'une action peut être définie comme l'ensemble des ressources disponibles pour véhiculer la signification des actions de chacun et interpréter celles d'autrui. Elle précise aussi qu'elle utilise l'expression « action située » pour « souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (1987, p. 50).

Pour ce qui concerne le travail enseignant, la perspective de l'action située[37], issue des sciences cognitives, considère que la mise en œuvre d'un cours planifié exigera de la part du professeur de multiples réajustements, d'une part, en fonction de son déroulement réel contraint par le temps, les conditions matérielles et les ressources disponibles et d'autre part, en fonction de la dynamique des interactions avec les élèves et de l'organisation de leurs conditions d'apprentissage (Morel, Masciotra, Roth & Jonnaert, 2008, p. 35). L'activité professionnelle des enseignants est donc une activité tirant parti de ressources contextuelles ainsi que de ressources historiquement et socialement situées. Je développerai ce point dans la quatrième section du *chapitre 3* qui fait appel à des référents théoriques issus de l'analyse ergonomique du travail enseignant (AET) et de la perspective de l'action située.

3.2. Rôle de la communauté de pratique

D'après Marc Durand, Luc Ria et Éric Flavier, les éléments constitutifs de la culture professionnelle des professeurs sont repérables au cœur même de l'action individuelle (2002, p. 84). Le courant de « l'action ou de la cognition située » auquel ils se réfèrent, est en effet fondé sur le présupposé théorique que l'activité, bien que

[36] Professeur d'anthropologie des sciences et de *Science and technology Studies* au département de sociologie de l'université de Lancaster, Lucy Suchman soutient la thèse que l'interaction est un phénomène anthropologique où l'action humaine est constamment construite et reconstruite en fonction d'interactions dynamiques avec les mondes matériels et sociaux.

[37] « Les actions sont toujours socialement et physiquement situées, la situation est essentielle à l'interprétation de l'action. Par situation, on doit entendre un complexe de ressources et de contraintes, qui peuvent toutes le cas échéant jouer un rôle significatif sans pour autant que ce rôle soit nécessairement réductible à un jeu de représentations mentales préalablement objectivées dans les appareils cognitifs » (Visetti, 1989).

ressentie comme singulière et subjective, est toujours partagée et s'inscrit dans un héritage culturel[38], en particulier dans celui des collectifs et des communautés de pratique auxquels appartient l'acteur (Lave et Wenger 1991, Wenger 1998). En 2005, Étienne Wenger a développé le concept de communauté de pratique dans son ouvrage *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité.* Il s'agit d'un groupe de personnes qui travaillent ensemble et qui sont conduites à inventer constamment des solutions locales aux problèmes rencontrés dans leur pratique professionnelle. La communauté de pratique leur fournit un cadre interprétatif qui donne sens aux activités et aux connaissances grâce à leur participation à des pratiques culturelles. Ils partagent une compréhension commune des activités, des pratiques, des outils, des normes, des rituels et des discours. En outre, la participation à cette communauté est volontaire et échappe en principe à l'organisation hiérarchique institutionnelle. Comme le disent Pierre Dillenbourg *et al.*, « une communauté de pratique groupe des employés d'une même organisation ou de plusieurs organisations qui collaborent en dehors des cadres établis par leur organisation » (2003, p. 5). D'après eux, l'émergence spontanée des communautés de pratique chez les enseignants offre une alternative à la formation continue traditionnelle (stages PAF, stages en établissement) et peut développer une nouvelle dynamique professionnelle (*ibid.*). Lieu d'échanges d'idées et de stratégies, la communauté de pratique amène donc les enseignants à élaborer un répertoire partagé de ressources (outils, routines, procédures, gestes, symboles…) qui se transmettent aux nouveaux venus sans être forcément institutionnellement validées. Notons que les communautés de pratique peuvent se former à la suite des stages de formation continue, parfois à l'initiative des formateurs (cf. les descriptifs des stages PAF en 2009-2010 annonçant des échanges sur listes de diffusion en guise de prolongement).

Ces socialisations et interactions diverses rendues possibles tout au long du parcours des enseignants ont été étudiées dans le champ des sciences de l'éducation.
Une recherche récente menée en 2008 par Luc Ria et Marie-Estelle Rouve, qui analyse l'activité professionnelle d'enseignants néotitulaires en réseau ambition réussite (RAR), montre que la construction de la situation par l'acteur renvoie à un processus

[38] Cobb souligne que les outils culturels utilisés par la communauté de pratique transmettent « a substantial portion of a practice's intellectual heritage » (2001, p. 14122).

d'attribution de significations qui s'inscrit dans l'histoire. En effet, d'après ces chercheurs, la trajectoire des enseignants néotitulaires, loin d'être circonscrite au contexte de leur classe, est faite de rencontres et d'interactions souvent fortuites mais pouvant être signifiantes pour eux, voire dérangeantes, et agir comme sources d'apprentissages. Ces interactions peuvent prendre des formes diversifiées et changeantes et se dérouler avec la participation de différents membres de la communauté scolaire dans des contextes variés : stages, réunions, collaborations ponctuelles, rencontres informelles…

Aussi, l'étude du travail et des pratiques des enseignants nécessite de prendre en compte l'épaisseur historique et culturelle de leur activité à l'aide de données autres que celles construites lors de l'observation de l'activité *in situ*. Les données biographiques concernant les activités professorales antérieures à l'observation, notamment les activités passées menées en co-action avec les classes observées ainsi que dans une plus large perspective, les interactions des professeurs avec les divers collectifs jalonnant et ayant jalonné leur parcours professionnel, pourraient alors fournir d'autres éléments de compréhension.

Portant la focale sur l'enseignement de la discipline, les recherches en didactique du français langue première et du français langue étrangère ont décelé la présence de « modèles », composants de l'héritage culturel des enseignants, à l'œuvre dans les pratiques.

3.3. Les modèles en acte

Les travaux des didacticiens de la discipline « français » ont en effet mis en lumière l'épaisseur historique du travail enseignant, « cette épaisseur des références, des modèles et des répertoires d'action forgés dans le milieu professionnel, toujours à l'arrière-plan de l'action individuelle des enseignants, [qui] renvoie à l'histoire des disciplines et des pratiques scolaires » (Nonnon, 2007b, p. 13). C'est lors du 9ème colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, intitulé « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? », tenu à Québec en 2004, que Claudine Garcia-Debanc, souligne la sédimentation des références

professionnelles à l'œuvre dans les pratiques des enseignants novices, en proposant la notion opératoire de modèle disciplinaire en acte :

> [...] on peut tenter de cerner des modèles en acte de la discipline à travers les choix qu'opèrent les enseignants qu'ils soient réfléchis ou interviennent au cours de l'action. En effet lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre dans une classe une activité, les enseignants effectuent des choix en se fondant sur les programmes d'enseignement, les connaissances qu'ils ont des notions à enseigner, le matériel d'enseignement à leur disposition, mais aussi sur les prescriptions secondaires diffusées par les instituts de formation (Goigoux, 2002), les habitudes disciplinaires, la culture d'établissement, des routines professionnelles ou leurs propres souvenirs d'élèves (2007, p. 44).

Dans cette recherche inscrite dans les travaux du GRIDIFE[39] (Groupe de Recherches sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants), Claudine Garcia-Debanc analyse une séance d'enseignement de l'écriture littéraire ou plutôt de réécriture d'un texte narratif menée à l'école primaire en CM2, conduite par une enseignante en première année d'exercice dans une classe en totale responsabilité (2007, 2010). Son étude décèle la présence d'éléments issus de différents modèles d'enseignement de la discipline historiquement situés : « des caractéristiques de l'évaluation formative s'appuyant sur la linguistique textuelle développée au cours des années 1980 peuvent ainsi cohabiter avec une exigence normative exclusivement fondée sur la grammaire de phrase » (Garcia-Debanc, 2007, p. 59).

De même et d'une manière presque contemporaine, une recherche collective s'intéressant aux pratiques d'enseignants débutants de FLE/FLS, menée par Lucile Cadet et Mariella Causa, didacticiennes du FLE/FLS, intégrée dans le programme de recherches du groupe désormais appelé « Interactions Didactiques et Agir Professoral[40] » (IDAP), groupe de recherches du DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures – Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle) définit la notion de « modèle » en la subdivisant en quatre catégories :

> Les modèles renvoient à un ensemble de références/représentations théoriques et pratiques qui se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative de l'enseignant par imprégnation, observation et imitation. Il s'agit en conséquence de modèles socioculturels (le rôle de l'enseignant dans une société donnée et les représentations qui en découlent), de modèles scolaires (tout ce qui a trait au passé personnel de l'apprenant) et de modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique (type de formation suivie et discours explicites tenus dans le(s) lieu(x) de formation) (Cadet & Causa, 2006, p. 176).

[39] Le GRIDIFE ou Groupe de Recherches sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants est dirigé par Claudine Garcia-Debanc et Marie-France Carnus (IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2).

[40] L'IDAP est un groupe de recherche animé par Francine Cicurel à l'université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. Voir sitographie.

Dans un autre article, Lucile Cadet et Mariella Causa distinguent deux catégories supplémentaires de modèles en s'appuyant sur les travaux de Henry Stern[41] relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage des langues : d'une part, les modèles communs ou « traits partagés », spécifiques de la communauté des enseignants de FLE observés en formation initiale à l'Université Paris 3 et d'autre part, les modèles individuels ou « traits spécifiques » relevant du profil individuel de chacun, constitué notamment par l'expérience personnelle, les représentations socioculturelles et des facteurs affectifs et psychologiques (2005, p. 179). Leur analyse d'une séance de lecture d'un texte littéraire en classe de FLE révèle que le recours aux deux modèles FLE/FLM pose dans la pratique le problème majeur de l'adaptation de l'enseignante à son public et à son objet d'enseignement, le français en tant que langue étrangère. D'après les chercheuses, les apprenants[42], qui dans cette situation sont étudiants et adultes, deviennent paradoxalement un élément secondaire par rapport aux modèles que les stagiaires veulent reproduire alors que c'est à partir des apprenants que ces modèles devraient être réactivés (2005, p. 182). Pour le groupe IDAP, l'influence des discours de la formation et des expériences d'enseignement est déterminante dans la construction des modèles didactiques constitutifs de ce que Francine Cicurel nomme le « répertoire didactique » du professeur, vivant et évolutif car « ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique

[41] « [...] notre expérience de l'acquisition d'une ou de deux langues dans l'enfance en milieu familial ; la façon dont on nous a enseigné les langues à l'école et dont nous avons réagi à cet enseignement ; les expériences, guidées ou non, d'acquisition/apprentissage de langue(s) étrangère(s) à l'âge adulte ; ce qu'on pense et dit autour de nous des langues, de leur apprentissage et des locuteurs d'autres langues ; l'étude des langues à l'université, ou d'autres activités en relation avec les langues dans l'enseignement post-scolaire ; toute formation à l'enseignement des langues que nous avons pu recevoir ; notre propre expérience, passée et présente, de l'enseignement des langues, des discussions ou des contacts avec d'autres enseignants de langue, les rencontres, congrès et stages professionnels en ce domaine ; les lectures sur la question dans des ouvrages ou des articles traitant de la pédagogie des langues » (1983). Pour reprendre cette citation de Stern, auteur de l'ouvrage *Fundamentals concepts of language teaching* (1983, Oxford University Press), Cadet et Causa ont consulté l'article de Porquier et de Wagner, « Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner » paru en 1984 dans le numéro 185 du *Français dans le monde.* (pp. 84-92).

[42] Le public visé est ici un groupe plurilingue d'étudiants inscrits au Centre universitaire de Français Langue Étrangère de l'Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle. Comme les didacticiens du français langue étrangère, j'emploie le terme générique « apprenant » pour qualifier le public en situation d'apprentissage du FLE dans le monde entier. D'après le *Dictionnaire de didactique des langues* paru en 1976, « le mot **apprenant**, équivalent de l'anglais "learner", répond à une double exigence : 1) proposer un terme plus générique qu'élève ou étudiant qui ne conviennent guère, par exemple, aux adultes en formation permanente ; 2) manifester (au moins dans les mots) un certain "recentrage sur l'enseigné" : ce dernier (l'enseigné) pouvant justement être qualifié d'une autre manière que par rapport à "l'enseignement" et dans une relation à celui-ci autre que de dépendance grammaticale » (Galisson & Coste, 1976, p. 41).

auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire » (2002, p. 157 ; souligné par l'auteure).

Précisons que pour ces chercheuses, l'ensemble des modèles renvoie à la notion de culture(s) éducative(s) à laquelle (auxquelles) les enseignants en formation ont été ou sont exposés au fil de leur parcours, « en tant qu'individus, citoyens, apprenants, étudiants… et que ces modèles seront modifiés, transformés par les professeurs au fil de leur expérience… » (Cadet & Causa, 2005, p. 164).

Ces deux recherches menées en didactique du français (langue première et langue étrangère/seconde) mettent en évidence l'importance de la prise de conscience de ces différents modèles par les enseignants débutants. Pour Claudine Garcia-Debanc, la prise de conscience des décalages au cours d'entretiens de clarification peut constituer pour les jeunes enseignants un lieu de développement professionnel (2007, p. 59). Pour Cadet et Causa, il est nécessaire que la formation permette aux stagiaires de réajuster les modèles antérieurs en fonction de la réalité de la classe grâce à des démarches de conscientisation (2005, p. 179).

Ces différents travaux attestent que le développement des cultures professionnelle et disciplinaire d'un enseignant ainsi que son développement identitaire sont favorisés par ses multiples interactions et rencontres avec des modèles contemporains ou antérieurs, des répertoires professionnels véhiculés par les pairs ou par des formateurs chargés de transmettre ce que Yves Clot, clinicien de l'activité appelle le « genre professionnel » (1999, p. 43).

3.4. Le genre professionnel

Le « genre professionnel » et le « style de l'action » développés par Yves Clot (1999, pp. 43-46) reprennent un couple de concepts issus des travaux du sémiologue russe Mikhaïl Bakhtine et de son Cercle (1984) en analyse littéraire : « style » et « genre de discours »[43]. Pour Yves Clot, le genre professionnel est un ensemble de normes et de règles formelles ou informelles, prescrites par le métier ou la communauté de pratique,

[43] « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984 [1952-1953], p. 265).

qui complètent la prescription officielle. En outre, le genre professionnel recouvre des façons de se comporter en situation de travail et d'aborder les problèmes propres à un collectif professionnel :

> Le genre offre une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et de gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel, un canevas « prêt à agir », un moyen économique de se mettre au diapason de la situation (Clot, 1999, p. 145).

Le style d'action désigne, quant à lui, la spécificité individuelle de la conduite des activités, c'est-à-dire la façon dont l'individu s'approprie le genre et va signer la singularité de son action et son résultat. Il est à noter que les styles font évoluer le genre professionnel, qui se nourrit aussi de l'histoire du métier, des formations professionnelles et des expériences échangées entre les acteurs.

En 2004, lors de sa conférence[44] intitulée « Métier en souffrance et clinique du travail » donnée au Congrès international « Hommes et organisations : la santé au cœur des enjeux de l'entreprise » (Nancy, Metz, Mondorf-les-Bains, du 22 au 24 novembre 2004), Yves Clot renouvelle sa définition du genre en insistant particulièrement sur son épaisseur historique :

> On entend par « genre », le répondant professionnel qui, traversant l'activité personnelle, met justement chacun à l'intersection du passé et du présent. Autrement dit : le répondant générique du métier. Quand il existe, il incorpore non seulement l'hétérogénéité contemporaine des variantes professionnelles, mais aussi la totalité ouverte des voix qui continuent, venues du passé, à parler dans le présent, même de manière anonyme pour dire ce qui est juste, « déplacé » ou inaccompli dans le métier. C'est « le métier qui parle », si l'on nous permet cette expression. Il le fait par contamination des langages, des techniques du corps et de l'esprit, des mots et des choses. À l'intersection des séries, il unit le passé au présent, le monde des prédécesseurs à celui des contemporains dans un dialogue parfois inaudible, souvent interrompu, toujours à reprendre entre le passé révolu et le futur à vivre (2004, p. 6).

Le genre professionnel permet de donner forme aux actions professionnelles de manière à les faire reconnaître par le milieu professionnel et garantir par lui.

Non seulement, le genre professionnel fournit aux sujets une pluralité de ressources d'origines variées, parfois anciennes, mais aussi une multitude de discours, une « totalité ouverte des voix » comme le dit Clot, pour parler de leur travail et rendre compte de leur activité, en les prémunissant contre un usage déplacé des mots et des manières de dire ou de ne pas dire leur pratique (Clot, 1999). Ce sont les notions de dialogisme et d'interdiscursivité qui éclaireront au moment de l'analyse, ma lecture des discours des enseignants sur leurs pratiques. En quoi peuvent-elles être opératoires ?

[44] Voir sitographie.

4. Dialogisme et interdiscours dans les discours des enseignants sur leurs pratiques

Le discours des professionnels sur leur travail permet d'orienter le chercheur vers ce qu' Yves Clot appelle « le réel de l'activité », l'action réalisée et observable n'ayant pas le monopole du réel de l'activité (2005, p. 5). D'après Clot :

> [...] le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir encore faire, éventuellement ailleurs ; ce qu'on ne pensait pas pouvoir faire – le plaisir de la découverte – ou encore qu'on fait sans l'avoir voulu ; il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire (Clot, 2005, p. 6).

Des entretiens menés avec les enseignants sont donc nécessaires à la recherche afin de décrire, d'analyser et comprendre les pratiques, car ils complètent les données construites lors des observations de classe. D'une part, ils fournissent des indications sur le « réel de l'activité » inaccessible à la seule observation ; d'autre part, ils fournissent des informations factuelles complémentaires à celles fournies par des notes d'observation ou des transcriptions d'interactions didactiques.

Par ailleurs, la théorie du langage de Bakhtine amène les analystes du travail (Astier, 2003) à dire que ce discours est pénétré des mots de l'institution et/ou de la communauté de pratique – qui est aussi une communauté discursive (Maingueneau, 1984) – construit à partir d'un stock d'énoncés attendus et préconstruits. Le discours des professionnels serait alors marqué par le processus que Bakhtine appelle « dialogisation intérieure », c'est-à-dire « action dialogique mutuelle avec le mot d'autrui, à l'intérieur de l'objet » (Bakhtine, 1970, p. 103). On retrouve ce caractère processuel du dialogisme dans deux définitions qu'en donnent Sophie Moirand et Jacques Bres, spécialistes de l'analyse du discours :

- « un concept emprunté par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine et qui réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires » (Moirand, 2002, article « dialogisme » dans Charaudeau & Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 175),

- « [...] cette dimension constitutive du discours qui tient à ce que le discours, dans sa production, rencontre (presque obligatoirement) d'autres discours » (Bres, 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, p. 84).

Comme le montrent ces deux définitions, tout discours est traversé par l'interdiscursivité. C'est aussi ce qu'affirme Dominique Maingueneau qui précise que tout discours a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres

discours, d'entrer dans l'interdiscours (Maingueneau, 2001, article « interdiscursivité » dans Charaudeau & Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 324).

Mais plusieurs modalités relationnelles de l'énoncé à d'autres discours sont distinguées d'abord par Bakhtine, ou plutôt par le Cercle de Bakhtine[45] :

> Notre langue est pleine de mots d'autrui ; avec certains, notre voix se fond totalement oubliant leur appartenance première ; par d'autres, que nous considérons comme bien fondés, nous renforçons nos propres mots ; dans d'autres encore, nous introduisons nos orientations personnelles, différentes et hostiles (1970, p. 269),

puis par les définitions de l' « interdiscours » données par les deux ouvrages de référence précités :

- « [...] l'ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquelles un discours particulier entre en relation implicite ou explicite » (*ibid*, pp. 324-325),
- « [...] ensemble des formulations auquel l'énoncé se réfère implicitement ou non, *sciemment* ou non, qui le domine et à partir duquel il fait sens » (Bres, 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*, p. 155 ; souligné par mes soins).

Ce sont ces deux modes de relation implicite ou explicite qui ont entraîné dans le champ de l'analyse du discours, l'usage de deux dénominations définies ainsi par Maingueneau :

« L'usage a tendance à employer *intertexte* quand il s'agit de relations à des textes sources précis (citation, parodie...) et *interdiscours* pour des ensembles plus diffus » (Maingueneau, 2001, dans Charaudeau & Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, p. 329, souligné par mes soins).

De plus, selon Jacques Bres, une formulation appartenant à l'interdiscours peut être actualisée « sciemment » c'est-à-dire au service d'une stratégie discursive ou bien relever de ce que Ruth Amossy appelle la doxa :

> La doxa constitue une dimension intrinsèque du dialogisme interdiscursif : la relation que tout énoncé entretient avec les énoncés antérieurs marque l'allégeance de la parole à la doxa, c'est-à-dire aux représentations, opinions, croyances communes. C'est-à-dire que la doxa introduit l'altérité au cœur même de ma parole : le discours diffus et anonyme du ON est en moi, il me constitue, et je peux tout au plus en prendre conscience et me débattre avec lui sans jamais parvenir à une utopique extériorité (Amossy, 2005).

[45] Bakhtine (1895-1975) a choisi *le cercle privé* comme mode privilégié d'exercice de la pensée. Une partie essentielle de la vie intellectuelle des années 1920 tient à l'activité de ces cercles, très nombreux en Russie jusqu'à la fin de la décennie. Les avis des chercheurs et des critiques divergent au sujet de l'identité des auteurs publiés : certaines œuvres seraient collectives, qu'elles aient été éditées sous le nom de Bakhtine ou sous le nom de certains de ses collaborateurs, notamment Volochinov ou Medvedev. Par exemple, d'après Julia Kristeva et d'autres chercheurs, le texte en langue source de l'ouvrage *Le Marxisme ou la philosophie du langage* (1929) devrait être attribué à Volochinov. Mes lecteurs considéreront que mes appels à référence citant Bakhtine renvoient à l'auteur et à son Cercle.

Cette conception du discours comme étant traversé par de multiples voix (Bakhtine, 1979/1984, p. 296) me sera ultérieurement nécessaire pour analyser les marques de l'univers discursif professionnel des enseignants investigués, pour relever des traces de l'incorporation des normes, des pratiques et des modèles véhiculés par le groupe d'appartenance, et enfin pour mettre en lumière des discours professionnels antérieurs repris, paraphrasés, modifiés, appropriés puisque « toute énonciation même sous forme figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon dans la chaîne des actes de parole » (Bakhtine, 1977, p. 105).

Cependant, je tiendrai compte d'un autre aspect de la théorie de Bakhtine (1979). Les professionnels pourraient parler de leurs pratiques en ayant certes recours aux mots d'autrui, mais en construisant un sens à partir de ces mots :

> C'est une expérience qu'on peut, dans une certaine mesure, définir comme un processus d'*assimilation*, plus ou moins créatif, des *mots d'autrui* (et non *des mots de la langue*). Notre parole, c'est-à-dire nos énoncés (qui incluent les œuvres de création), est remplie des mots d'*autrui* caractérisés, à des degrés variables également, par un emploi conscient et démarqué. Ces mots d'autrui introduisent leur propre expression, leur tonalité, des odeurs, que nous assimilons, retravaillons, infléchissons (1979, p. 296).

Le sens construit s'appréhenderait grâce à un processus d'intériorisation, autrement dit un processus de transformation d'une activité langagière externe menée avec autrui en une activité interne, un moyen d'agir sur soi comme le dit Vygotsky (1929/2004, 1934/1985). Les mots d'autrui seraient alors reconfigurés dans les discours des professionnels par un processus de « sémiotisation du monde » ou de « (re)construction discursive de soi et du monde » au sens d'Olga Galatanu (2000, p. 29).
Cette idée est reprise par Marion Pescheux dans un contexte d'analyse de pratique enseignante et d'analyse du discours sur la pratique. Pour la chercheuse, lors d'une situation d'entretien :

> Il est facile de constater que l'enseignant porte une appréciation sur son exposé et de ce fait, il modalise spécifiquement son discours : selon le fragment de pratique rapporté, l'appréciation variera et se traduira par des formes linguistiques modalisées ; dans sa description de pratique, le praticien se conforme aux normes de la communauté à laquelle il appartient et conforme en conséquence son discours. Celui-ci en porte les marques linguistiques, qui peuvent alors être étudiées comme les traces des choix qu'il effectue dans la construction discursive de son expérience : certes, il y a conformité, mais elle est singulière, propre à chaque locuteur. Cette singularité dans les marques linguistiques de modalisation est de nature à cerner la spécificité de l'élaboration discursive de son expérience par un individu donné (2007, p. 67).

Pour déceler si un enseignant en entretien reproduit un discours issu de la communauté professionnelle, de l'institution ou de la formation, ou se positionne par rapport à lui, j'utiliserai trois concepts de l'analyse du discours : la distance, la tension

et la modalisation (Maingueneau, 1976). Le concept de distance permet d'envisager le procès d'énonciation du point de vue de l'attitude du locuteur face à son énoncé : le procès sera décrit comme une distance relative que le sujet met entre son énoncé et lui-même (Maingueneau, 1976, p. 119). Le concept de modalisation se définit comme la marque donnée par le sujet à son énoncé, d'après Maingueneau qui précise qu'il s'agit plutôt de l'adhésion du locuteur à son propre discours, adhésion qui varie au long du discours (*ibid).* Enfin dans le cas de la transparence, le récepteur s'identifie au sujet d'énonciation qui s'efface comme si c'était le récepteur qui émettait lui-même le discours (Maingueneau, 1976, p. 120).

5. Conclusion du chapitre 1

Le milieu professionnel invite les enseignants, certes, comme je l'ai montré, d'une manière inégale, à participer à diverses actions et interactions formelles et/ou informelles dans lesquelles ils s'engagent ou ont la possibilité de s'engager à des degrés divers. Ces opportunités les exposent à des discours, leur offrent des connaissances, des principes théoriques, des outils ainsi que des modèles de référence. J'étudie dans le chapitre suivant les discours tenus par l'institution et aussi par les didacticiens de l'écrit, vecteurs ou courroies de transmission de la culture disciplinaire. Aussi, je sélectionne des productions discursives légitimes qui visent à aider les enseignants à accomplir leur mission de médiation en initiant les élèves à l'apprentissage de l'écriture et de la réécriture en classe de sixième et en classe d'accueil. Quels sont les principaux apports de ces ressources ?

CHAPITRE 2

RESSOURCES ISSUES DE LA LITTÉRATURE INSTITUTIONNELLE, SCIENTIFIQUE AINSI QUE DES DISCOURS DE LA FORMATION POUR L'AIDE A L'AMÉLIORATION DES TEXTES D'ÉLÈVES

> *L'usage des instruments psychologiques augmente et élargit énormément les potentialités du comportement, rendant accessible à chacun les résultats du travail des ancêtres* (Vygotsky, 1930/1985, p. 44).

Je prends en considération diverses productions discursives réparties en deux ensembles qui m'aideront à comprendre la dimension collective et instrumentée des pratiques enseignantes en matière d'aide à l'amélioration des textes d'élèves. Il s'agit des discours concernant, d'une part, le travail des professeurs enseignant en classe d'accueil et d'autre part, celui des professeurs de français exerçant en 6ème. Ces deux corpus comprennent en premier lieu les discours de l'institution, notamment les textes officiels[1] et leurs documents d'accompagnement. En second lieu, ils incluent une sélection de discours scientifiques (ouvrages et revues spécialisées) ainsi que les discours de la formation (ouvrages, articles publiés dans des revues professionnelles et/ou scientifiques), chargés de reformuler, de rendre opérationnelles, voire d'interpréter les prescriptions institutionnelles. Ces discours produits et diffusés par des chercheurs et/ou formateurs du champ du FLE et du FLS sont des ressources susceptibles d'être considérées comme pertinentes par les professeurs dans leur environnement de travail.

1. Ressources pour la classe d'accueil

Avant d'étudier les textes officiels passés et contemporains, organisateurs du travail partagé des enseignants en classe d'accueil, il est nécessaire de donner quelques précisions au sujet de l'organisation institutionnelle de ces dispositifs.

[1] D'après Claudine Garcia-Debanc, « on peut considérer que les contours assignés successivement à la discipline par les principaux programmes constituent autant de strates auxquelles s'alimentent les pratiques d'enseignement effectives » (2007, p. 44).

1.1. Organisation institutionnelle des classes d'accueil

Á l'école, au collège et au lycée, l'institution pratique la double inscription : les nouveaux arrivants sont d'une part affectés dans une classe correspondant à leur âge où ils suivent des enseignements en éducation physique et sportive, arts plastiques et musique, et d'autre part, ils sont regroupés dans une classe d'initiation (CLIN) à l'école élémentaire, ou dans une classe d'accueil (CLA) au collège et au lycée pour un enseignement quotidien de la langue française. Ces regroupements composés en principe de quinze élèves au maximum, atteignent un degré d'hétérogénéité maximale. Les élèves de CLA pris en charge au collège de la 6ème à la 3ème sont en principe âgés de 11 à 16 ans et manifestent des centres d'intérêt différents. Leur langue-culture d'origine varie ainsi que leur niveau de scolarité antérieure, leur degré d'alphabétisation et leur rapport à l'apprentissage du français et, dans une plus large extension, à l'école. L'institution recommande que la durée d'accueil dans ces classes spécifiques, variable selon les besoins de chaque élève, n'excède pas un an, l'objectif affiché étant que les élèves puissent suivre, le plus rapidement possible, l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire pour atteindre, comme les natifs[2], les savoirs et les compétences visés par le *Socle commun de connaissances et de compétences,* sur lequel je reviendrai.

Le volume horaire hebdomadaire de cours de français suivis et l'emploi du temps varient d'un élève à l'autre, tout comme les dotations horaires attribuées pour l'enseignement du FLS dans les académies et parfois les établissements. Par ailleurs, dans le second degré, les élèves nouvellement arrivés ayant été très peu ou pas du tout scolarisés dans leurs pays d'origine, intègrent une classe d'accueil pour élèves non-scolarisés antérieurement (CLA-NSA). Certaines académies ont également développé des dispositifs de soutien linguistique plus souples : en raison de contraintes géographiques (zones rurales notamment), de la faiblesse des effectifs, ou bien après quelques mois passés en CLIN-CLA, les élèves allophones peuvent bénéficier de Cours de Rattrapage Intégré (CRI) dans les écoles élémentaires ou de Modules d'Accueil Temporaires (MAT) dans les collèges, assurés quelques heures par semaine par un

[2] « C'est dire que les élèves issus de l'immigration se trouvent face à un cumul de difficultés linguistiques, sociales et culturelles et que les enseignants ont à affronter, au-delà des démarches à mettre en œuvre dans les classes d'accueil, la question de savoir quelles sont les activités qui creusent ou qui réduisent les inégalités : d'où des choix à faire dans chacun des domaines du français pour déterminer des tâches, des exercices, des projets dont il faut vérifier la faisabilité » (Chiss, 1997, p. 72).

enseignant itinérant. Selon une enquête de la Division de l'Évaluation et de la Prospective (MEN, 2008), les ÉNA représentent 0,4% des effectifs scolaires et sont majoritairement inscrits dans les académies de Paris, Créteil, Versailles et Lyon. Ce chiffre ne témoigne bien évidemment pas de la réalité du terrain dans la mesure où les dispositifs d'accueil étant majoritairement implantés en milieu urbain, les élèves allophones directement intégrés en classe ordinaire ne sont pas comptabilisés. D'après les données ministérielles, c'est l'Afrique qui reste le continent de provenance le plus représenté, sauf dans les Départements d'outre-mer où les nouveaux arrivants sont originaires des Caraïbes.

Les prescriptions officielles, auxquelles je m'intéresse, médiatisent le travail des enseignants et de leurs élèves au niveau du collège. Considérées comme des artefacts culturels par les analystes du travail (Amigues & Lataillade, 2007) qui rejoignent ainsi l'approche instrumentale[3] (Rabardel, 1995) et plus largement l'approche historico-culturelle, elles présentent un caractère multi-adressé dans la mesure où elles visent non seulement les professeurs, les collectivités territoriales, les parents d'élèves, mais aussi d'après les chiffres les plus récents communiqués par le ministère en 2008, 17 800 collégiens répartis dans 751 dispositifs d'accueil dont 512 CLA.

1.2. Textes officiels et autres discours de l'institution, organisateurs du travail du professeur de français en CLA

Revenons au *Socle commun de connaissances et de compétences*[4] officiellement appelé « ciment de la Nation » qui depuis 2006, reconfigure le système scolaire en étant

[3] Rabardel utilise le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. L'approche instrumentale pose que l'outil devient un instrument lorsqu'il est incorporé à l'organisation de l'action du sujet (Rabardel, 1995) dans sa composante d'artefact matériel ou immatériel, et sa composante de schèmes d'utilisation participant de l'action constructive du sujet pas seulement de sa dimension productive.

[4] Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006. Disponible sur Internet : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm
L'établissement d'un socle commun de connaissances et de compétences est une disposition de la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'École du 23 avril 2005. Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi organise le contenu du socle autour de sept piliers et prend en compte les recommandations du Haut Conseil de l'Éducation (2006). Il s'inscrit en même temps dans la logique des orientations de l'Union européenne en matière d'éducation. Sa mise en œuvre s'échelonne de la rentrée 2007 à la rentrée 2009. Les sept piliers du socle commun sont la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

érigé en référence pour la rédaction des prescriptions officielles en France, à l'école et au collège. Il est défini comme un « ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part de l'élève, des efforts et de la persévérance ».

La maîtrise de la langue française est le premier pilier de ce socle car elle figure « l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs ». La priorité accordée à la langue nationale est donc toujours fortement liée de manière emblématique à l'idéal républicain. Par ailleurs, d'après *le Socle*, l'instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française n'est autre que « la fréquentation de la littérature française ». C'est pourquoi les plus récents programmes publiés en 2008 pour le collège recommandent d'exposer *tous* les élèves à des registres de langue soutenue et d'articuler des travaux d'écriture en liaison avec l'analyse de textes littéraires. Le français enseigné n'est donc pas le français des usages vernaculaires. C'est une variété élaborée, cultivée, fondamentalement abordée dans sa forme écrite sous la forme de conduites langagières complexes. Comment les discours officiels traitent-ils et ont-ils traité l'enseignement du français et tout particulièrement celui de l'écriture, pour les élèves successivement appelés par l'institution, « étrangers », « migrants », « primo-arrivants », « non-francophones », et plus récemment « nouvellement arrivés en France[5] » ?

Au cours du XX^{ème} siècle, de nombreux textes officiels et documents ont jalonné l'histoire de la didactique du français ayant pour sujet scolaire l'élève nouvellement-arrivé en France, d'abord européen, puis issu des flux migratoires d'origine coloniale. Ainsi c'est le domaine du Français Langue Seconde[6] (FLS) qui s'est peu à peu constitué en phase ou en opposition avec le Français Langue Étrangère (FLE) et le Français

[5] Voir à ce sujet l'article de la sociologue Gabrielle Varro, « Les élèves étrangers dans le discours des institutions et des instituteurs » publié en 1997 dans le n° 80 de la revue *Langage et société* (pp. 73-102).

[6] D'après la définition du *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde,* le FLS « désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement-arrivés dans un pays majoritairement francophone (France, Suisse, Belgique, Canada) en vue d'y être scolarisés. Un enseignement spécifique du français leur est dispensé dans des structures d'accueil qui assurent la transition entre une première approche du français comme langue étrangère et le français comme langue de scolarisation » (Cuq, 2003, p. 109).

Langue Maternelle (FLM). Ce domaine didactique de transition est initialement le produit d'une volonté idéologique et politique de mise en œuvre de dispositifs de prise en charge éducative, destinés à une population scolaire spécifique en relation avec l'histoire de la colonisation française et de l'immigration (Cuq, 1991 ; Vigner, 1992a).

J'étudie dans cette section une sélection[7] de quatre circulaires publiées de 1970 à 1990, des *Programmes de français* au collège publiés de 1996 à 1998, puis en 2008, du document d'accompagnement *Le français langue seconde* paru en 2000, du *Socle commun* (2006) et du document de référence publié par le Conseil de l'Europe en 2001 : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Comment l'aide au développement des compétences scripturales des élèves a-t-elle été envisagée par cette chaîne de prescriptions, produits culturels de leur époque ? Quelles données ces documents institutionnels nous livrent-ils pour mieux comprendre la dimension collective du travail des enseignants de CLA, travail orienté par les prescriptions, dans le domaine de l'enseignement de l'écriture ?

1.2.1. Les années 1970-1990 : vingt ans d'influence des méthodologies FLE

Dans les années 1960, l'immigration professionnelle s'amplifie à la suite du développement économique de la France, nécessitant un afflux important de main d'œuvre. Les flux migratoires en provenance des anciennes colonies se renforcent avec une forte présence de l'immigration maghrébine. C'est donc en 1970 et en 1973 que se mettent officiellement en place les classes d'initiation (CLIN) à l'école primaire, et en collège les « classes d'adaptation pour enfants de migrants étrangers arrivant en France entre douze et seize ans » (CLAD). La création de ces dispositifs[8] est alors l'objet de directives émanant du Conseil de l'Europe. À cette époque où le monolinguisme domine l'histoire didactique française, les textes programmatiques donnent la priorité à l'objectif de formation linguistique et préconisent l'usage de manuels de méthodes FLE :

[7] Des extraits du *Socle* (2006), des programmes de français en sixième (1996-1998), du *Français langue seconde* (2000), du CECRL (2001) sont disponibles en annexe sur le CD-ROM joint (annexes 134 à 146).
[8] Pour de plus amples développements sur le contexte historique et politique de l'émergence du FLS, voir l'article de Brigitte Lepez, Marie-Pascale Hamez et Sophie Bigot de Préameneu, « Le Français Langue Seconde : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires », paru en 2008 dans le n° 42 de la revue *Spirale*.

> La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français langue étrangère par le Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC) ou par le Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français (CRÉDIF) ». *Circulaire IX 70-37 du 13 janvier 1970 ; B.O. n°5 du 29 octobre 1970 : classes expérimentales pour enfants étrangers.*

Notons qu'à cette époque domine la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) avec *Bonjour Line* ou *Dialogue Canada* pour les manuels destinés à un public scolaire. Cette approche ne fait pas de l'écrit une préoccupation première tout au moins au début de l'apprentissage de la langue seconde, considérée avant tout comme un moyen de communication orale. La production écrite (Cornaire et Raymond, 1999, p. 9 et p. 13) est considérée comme un ensemble de sous-savoirs à acquérir selon un modèle hiérarchique en commençant par l'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe. L'élève est le plus souvent amené à ne produire que des phrases, d'une manière très guidée et très contraignante. Néanmoins, quelques approches SGAV proposent parfois des petites compositions libres comme exercices d'écriture. Il est vrai que les premières classes d'accueil qui adoptaient cette option méthodologique ont été très contestées car elles se sont rapidement transformées en filières parallèles puis ont marginalisé leur public d'élèves en les orientant vers les sections de l'enseignement spécialisé (SES - SEGPA) pour le secondaire.

Après le choc pétrolier de 1973 et la crise économique, l'immigration des travailleurs étrangers diminue. L'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) est alors officiellement introduit avec des accords et des conventions signés avec huit pays[9]. Les motifs politiques invoqués sont doubles dans la mesure où il s'agit de reconnaître les langues-cultures d'origine pour améliorer l'accueil, permettre une meilleure communication avec la famille, sauvegarder l'identité culturelle d'origine et accompagner la politique du regroupement familial, mais aussi d'une manière plus ambiguë, de faciliter éventuellement le retour au pays. D'après la sociologue Gabrielle Varro (1997a), l'idée de prendre en considération les langues d'origine n'est pas nouvelle et la circulaire suit des directives européennes tout en se référant à un texte de 1939, qui reconduit des dispositions déjà prescrites en 1925, 1927 et 1929 !

> Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture d'origine

[9] Portugal (1973), Italie et Tunisie (1974), Espagne et Maroc (1975), Yougoslavie (1977) , Turquie (1978) et Algérie (1982).

> peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français (*Circulaire n°75-148 du 09 avril 1975, Bulletin Officiel du 17 avril 1975 : enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires).*

Au plan didactique, une note de la Direction de l'Évaluation du Ministère de l'Éducation Nationale du 25 juin 1975 recommande d'aider les élèves « à maintenir ou à retrouver la pratique de la langue nationale » pour « faciliter chez eux la structuration de la langue française ». Cette précision s'inscrit dans une évolution de la linguistique pragmatique qui dans l'approche dite inter-linguistique analyse les interactions entre langue étrangère et langue maternelle. Elle rejoint aussi les travaux presque contemporains du linguiste canadien Jim Cummins qui accorde à la langue d'origine un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la langue d'accueil (1979).

Dix ans plus tard, pour lutter contre l'amalgame entre les élèves nouvellement-arrivés en France et les enfants en difficulté scolaire ainsi que pour éviter une tendance ségrégative, la circulaire 86-119 du 13 mars 1986 va réaffirmer le caractère temporaire de la scolarisation en classe d'accueil. Pour ce qui concerne l'apprentissage de la langue, le texte reprend à son compte le concept de compétence de communication :

> La capacité de communiquer en français est une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française, à son accès à la formation qu'elle dispense et donc à la réussite scolaire. [...] ces structures scolarisent de façon temporaire les seuls enfants étrangers non francophones nouvellement-arrivés en France » (1986).

Ces préconisations publiées montrent que l'institution intègre les évolutions de la didactique du FLE des années soixante-dix, accompagnées de la publication du *niveau - seuil*[10] (Coste *et al.*, 1976), de l'arrivée de nouvelles références en pragmatique, en sociolinguistique, en anthropologie du langage, notamment avec Dell Hymes et le concept de compétence de communication (1984). Ce sont les travaux du Conseil de l'Europe visant à doter les apprenants d'une véritable compétence de communication, qui ont eu une influence déterminante sur la didactique du FLE à cette époque comme le déclare Louis Porcher :

> Le projet du Conseil de l'Europe a défini ce qu'il est désormais convenu d'appeler « les méthodologies communicatives », c'est-à-dire les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication, à la fois comme démarche et comme objectif. Elles dominent aujourd'hui sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère. Elles ont balayé les méthodologies précédentes et ont permis de poser les problèmes didactiques d'une manière radicalement nouvelle (1995, pp. 16-17).

[10] Instrument de référence pour la description de la langue française, utilisé pour la conception de programmes et de manuels, élaboré par le Conseil de l'Europe à Strasbourg (créé en 1949).

Par ailleurs, la circulaire précise aussi les modalités de recrutement et de formation des enseignants : trois ans d'ancienneté au minimum et une formation en didactique du FLE[11]. Précisons que les méthodes contemporaines de français langue étrangère s'appuient sur l'approche communicative[12] (AC) généraliste, sans aucune prise en compte du français langue de scolarisation et des apprentissages car « la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale » (Germain, 1993, p. 202). Si l'approche communicative privilégie la communication orale dans de multiples situations dites « authentiques », les activités de production écrite qu'elle propose favorisent les situations de communication de la vie sociale quotidienne, notamment les formes épistolaires, ce qui ne peut faciliter l'acculturation des élèves allophones aux formes discursives complexes de la culture scolaire.

1.2.2. De 1995 à nos jours : la construction du FLS, domaine d'accès à la discipline « français »

En 1995, les nouveaux programmes de français pour le collège mentionnent pour la première fois le Français Langue Seconde. La notion de FLS jusqu'alors réservée à « l'usage du français dans les anciennes colonies en contexte linguistique multilingue, bilingue ou exolingue » (Cuq, 1991), s'étend au contexte scolaire français métropolitain. La référence au FLS est explicite dans le préambule général des programmes et dans tous les documents d'accompagnement pour l'ensemble des niveaux au collège. Sémantiquement, le texte officiel ne désigne plus les élèves du dispositif FLS par la négative (élèves non-francophones) mais introduit le terme allophone, premier indice de la prise en compte de leurs acquis scolaires antérieurs et de leur répertoire linguistique et culturel. Du point de vue didactique, les préconisations

[11] À l'époque, les formations en mention FLE des licences sont ouvertes depuis 1982 et en maîtrise FLE depuis 1984 dans une vingtaine d'universités en France (Lescure, 1993). 1985 est la date de création de l'UFR Didactique du Français langue étrangère (Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle) qui remplace l'École supérieure de préparation des professeurs de français à l'étranger. Des stages sont également assurés par le BELC et le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude de la Diffusion du Français) nés en 1959, le CIEP (1946), le CLA de Besançon (1958), le CAVILAM de Vichy (1964), le CAREL de Royan (1966) et le CUEF de Grenoble (1975).

[12] D'après Évelyne Bérard, l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et audio-visuelles et s'appuie sur cinq principes : enseigner la compétence de communication ; travailler les différentes composantes de la compétence de communication ; travailler sur le discours ; privilégier le sens ; enseigner la langue dans sa dimension sociale (1991, pp. 28-31).

positionnent clairement l'enseignement du FLS au carrefour de l'enseignement du FLM et de celui du FLE : « contenus et méthodes s'inspirent des didactiques du français langue maternelle et du français langue étrangère » (M.E.N., 1999, p. 17).

Le texte prend encore appui sur le *Niveau Seuil* et les premiers manuels de l'approche communicative puisque « les sujets proposés à l'écriture : narrations, descriptions ou explications, sont toujours inscrits dans un contexte pragmatique : identification de l'énonciateur, objectif défini du projet d'écriture » mais il recommande enfin d'initier les élèves « aux écrits évalués par le système scolaire » (M.E.N., 1999, p. 31).

Reflétant les avancées des recherches en didactique de l'écrit[13] et en critique génétique (Grésillon, 1994), les prescriptions insistent sur les démarches d'aide à la reformulation puisque dès le début de la scolarité dans le secondaire, « écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisées, avec ou sans le professeur » (M.E.N., 1999, p. 35).

Puis le document cite différentes étapes de l'enseignement de l'écriture :

> [...] une place primordiale est donnée aux productions personnelles qui sont écrites quelle que soit la longueur du texte, en plusieurs phases – brouillons, copies, repérages des erreurs, auto-correction, réécriture et parfois mémorisation du texte final (M.E.N., 1999).

C'est à ce moment de la lecture des programmes que l'on regrette que les directives ne fassent pas allusion au caractère non linéaire des étapes de ce protocole d'écriture (planification, rédaction, révision), imprécision qui risque de rigidifier l'ordonnancement des tâches proposées aux élèves au détriment de la créativité et du développement de pratiques d'écriture singulières. En revanche, prenant en compte des travaux de recherche plus récents sur l'interlangue[14] (Besse & Porquier, 1984/1991), les auteurs insistent tout particulièrement sur l'intérêt du traitement des erreurs considérées comme les indices de l'évolution de l'interlangue :

> Les activités écrites sont très fréquentes, elles comprennent des phases d'autocorrection et de dialogue entre le professeur et l'élève. L'enseignant considère les erreurs comme des témoignages d'un apprentissage en train de se faire, comme les manifestations d'un processus d'interlangue (M.E.N., 1999).

[13] Travaux de recherche en didactique de l'écriture : programmes de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), EVA, co-direction Maurice Mas et Claudine Garcia-Debanc (1982-1990) et REV, co-direction Sylvie Plane et Gilbert Turco (1990-1995).

[14] La langue produite par l'apprenant a été nommée « interlangue » par Selinker (1972). Vogel en donne la définition suivante en 1995 : « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques) ».

Ce texte officiel qui livre des injonctions mais ne donne cependant pas aux enseignants d'indications sur les activités et tâches à proposer aux élèves, va connaître des développements et amplifications. À la suite d'une augmentation importante de l'immigration en 1997[15], Jack Lang, ministre de l'Éducation Nationale, commande à un Groupe de Travail Disciplinaire (GTD) coordonné par trois didacticiens Alain Viala, Denis Bertrand et Gérard Vigner, une brochure d'accompagnement intitulée « le français langue seconde ». Ce document d'accompagnement de 44 pages, paru en 2000 et consacré uniquement au FLS, est une première réponse à un vide curriculaire et programmatique. Il s'inscrit dans la logique des programmes de français du collège (1995-1998) centrés sur la notion de « discours »[16] et préconise comme ces recommandations, l'organisation du travail en séquences didactiques présentées comme des ensembles finalisés et organisés d'activités d'enseignement et d'apprentissage, répondant à l'injonction de décloisonner les différents domaines de la discipline « français » :

> Il convient de construire, comme pour l'enseignement du FLM, des ensembles didactiques ou *séquences* (souligné par les auteurs) qui, sur des objectifs clairement définis, permettront sur une durée donnée, d'assurer l'acquisition d'un certain nombre de conduites langagières (2000, p. 21).

Comme le précise l'annexe de la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004, la brochure *Le français langue seconde* doit être connue des professeurs candidats à l'attribution de la certification complémentaire « français langue seconde » car le jury évalue « la connaissance des textes réglementaires qui concernent l'accueil et la formation des élèves non-francophones »[17]. C'est dire que le jury évalue, entre autres, des « savoirs curriculaires » au sens de Maurice Tardif, Claude Lessard et Louise Lahaye (1991).

Du point de vue de l'enseignement de l'écriture, le texte brosse, à grands traits, un ordonnancement de tâches et de contenus d'apprentissage pour que les objectifs de l'institution soient atteints dans ces classes officiellement reconnues comme plurilingues et pluriculturelles.

---

[15] En 1997, le flux de l'immigration a crû de 30 % (Chnane-Davin, 2008, p. 21).
[16] Dans les programmes de 1995, le nombre de formes de discours en classe de 6ème est limité à quatre : discours narratif, discours explicatif, discours argumentatif, discours explicatif. Dans les programmes du cycle central (5ème-4ème) et du cycle d'orientation (3ème), une cinquième forme apparaît : le dialogue. L'étude de plus en plus approfondie de la narration amène à prendre en compte le dialogue et la description.
[17] Voir annexe 146 (p. 705) disponible sur le CD-ROM joint.

La tâche prescrite au professeur est de réaliser ce que Robb, Ross et Shortreed[18] (1986) appellent une *correction codée* dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite les corriger : « La correction du texte se fait individuellement par autocorrection après que le professeur a matérialisé les erreurs » (2000).

Cette préconisation énoncée en 2000 entre ensuite en résonance interdiscursive avec les travaux menés sur l'analyse des erreurs en français langue étrangère (Porquier, 1977) : « Les erreurs non ou mal comprises par les élèves font l'objet de séances structurées de rappel ou d'apprentissage » (M.E.N., 2000).

C'est l'idée de dispositif de remédiation que les recommandations reprennent de la tradition du traitement pédagogique des erreurs en FLE, née à la fin des années 1970, développée dans le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Robert, 2008, p. 83) :

> [...] la correction, loin d'être un acte « terminal » parce qu'elle est jugement, se transforme en aide à apprendre. Elle ne se contente plus d'enregistrer et de pointer des écarts par rapport à la norme, elle pointe des « réussites précises et des erreurs précises », elle ouvre à d'autres activités (Veslin, 1992). Mais avant de mettre en place, sous forme d'activités, un dispositif correcteur susceptible de remettre à niveau l'apprenant, il faut avoir une connaissance précise de ses erreurs. Pour cela, l'enseignant pourra s'appuyer sur son expérience (il connaît les lacunes de ses élèves) et mieux, mener une enquête à partir d'un corpus d'erreurs. Ce corpus, passé au crible d'une grille d'analyse, lui permettra de répertorier les erreurs et de les classer par rubriques : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, etc [...]. Cette évaluation effectuée, l'enseignant pourra alors mettre en place un ensemble d'activités susceptible de résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par ses élèves. Cet ensemble est appelé *remédiation*. Il porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissages (Cuq, 2003).

Dans les prescriptions de 2000, la production finale attendue renvoie à l'ancien modèle de la « rédaction » disparu des *Programmes* de 1995, qui resurgit dans ce contexte didactiquement et sociolinguistiquement complexe :

> Le professeur aura pour tâche, outre la mise en œuvre des activités du manuel, de bâtir des exercices autres à propos des textes de la méthode et de proposer des activités d'écrit préparant aux évaluations du FLM et des autres disciplines. Les élèves sont sollicités à l'oral sur un sujet qui les motive, ils sont conduits à des reformulations puis à leur écriture. On commence par quelques phrases simples, d'écriture parataxique, pour évoluer vers de courts textes, l'objectif étant la production de « rédactions » correspondant aux codes scolaires. Les thèmes peuvent être choisis en rapport avec ceux des dialogues de la méthode, ainsi qu'avec l'iconographie souvent abondante. Cette pratique permet d'éviter les cloisonnements entre les activités (M.E.N., 2000, p. 17).

Cet opuscule qui s'inscrit institutionnellement dans la conception et la logique des *Programmes de français au collège* de 1995, s'inspire des documents d'accompagnement pour la classe de 3ème, dernier niveau du collège, premier cycle de l'enseignement secondaire (1999) en vue de recommander l'écriture de « rédactions

[18] Auteurs cités par Claudette Cornaire et Patricia-Mary Raymond (1994, p. 87).

correspondant aux codes scolaires », c'est-à-dire organisées en trois parties comme les textes argumentatifs[19] à produire en 3ème et les textes répondant au « sujet de réflexion » encore en vigueur au Brevet des Collèges[20] pour les séries technologiques et professionnelles :

> L'écriture d'un court texte, présenté et organisé selon les codes de l'exercice « rédaction » du cursus de français langue maternelle, peut prendre place au tout début de l'apprentissage (un mois environ de présence au collège). [...] L'organisation du texte en trois parties est exemplifiée grâce au sujet donné : la demande de renseignement en introduction, la réponse en développement. Une conclusion est élaborée en commun, par exemple, une demande en retour de description ou d'information sur les modes de vie du correspondant (M.E.N., 2000, p. 31).

Enfermant très artificiellement des écrits fonctionnels dans une organisation tripartite, cette suggestion pédagogique vise à initier dans l'urgence les nouveaux arrivants aux écrits que les auteurs du document jugent encore évalués par le système scolaire. Cette orientation témoigne des difficultés de l'institution scolaire à proposer des moyens d'enseignement favorisant l'intégration des élèves allophones dans le cursus ordinaire. L'objet d'enseignement qui m'intéresse, en l'occurrence l'écriture et l'amélioration d'un texte narratif, n'est pas didactisé dans le document d'accompagnement : seule « une suggestion pédagogique » renvoie l'enseignant au *Tarot des mille et un contes*[21] (Debyser, 1976, 1977) mais sans fournir de mode d'emploi (M.E.N., 2000, p. 32).

Ces difficultés rencontrées par l'institution peuvent devenir celles des enseignants qui en tant que fonctionnaires d'État sont dans l'obligation de concevoir des milieux de travail et des outils (pour eux et pour leurs élèves) en fonction des prescriptions. Leur mission est susceptible de se compliquer lorsque l'institution leur enjoint de certifier le travail de leurs élèves en encourageant la passation de l'épreuve certificative du DELF[22] scolaire calée sur les niveaux définis par le *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes* (2001). D'un côté, le document *Le français langue seconde* recommande d'enseigner un français de scolarisation, de l'autre, une épreuve

[19] « [...] les textes produits doivent comporter une introduction, un développement et des éléments de conclusion » (M.E.N., 1999, p. 156).
[20] Le diplôme national du brevet évalue les connaissances et les compétences acquises à la fin du collège. Il fait une large part au contrôle continu et comporte trois épreuves écrites à la fin de la 3ème. La loi d'orientation de 2005 a donné au brevet une dimension nouvelle : maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun, une note de vie scolaire, l'attribution de mentions.
[21] Artefact bien connu de la didactique du FLE qui s'ouvre à la créativité vers la fin des années 1970 en faisant la part belle aux activités ludiques. Le *Tarot des mille et un contes* (Debyser, 1977) et *Cartes noires* (Debyser, 1983) sont deux jeux de cartes déclencheurs d'écriture qui illustrent bien cette période et annoncent le passage à l'écriture collective du texte.
[22] Diplôme d'Études de Langue Française.

certificative en mai-juin, très probablement précédée d'exercices d'entraînement, évalue les compétences communicatives des élèves en français langue étrangère. Cet examen volontaire et facultatif exerce probablement une influence sur les pratiques enseignantes susceptibles de consacrer du temps à l'entraînement à cet examen d'autant que sa passation est encouragée par l'institution : « la délivrance d'un diplôme national notamment de français langue étrangère peut représenter pour ces élèves une puissante motivation et une reconnaissance de leur intégration » (M.E.N., *Préparation de la rentrée 2005,* circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005). Notons que les compétences langagières des élèves en production écrite sont évaluées à la suite de la production de deux textes courts (lettre amicale, message) pour inviter, remercier, s'excuser, informer, demander, féliciter… Écrits fonctionnels sociaux qu'ils ne seront plus amenés à réaliser lorsqu'ils intégreront les cours de français de classe ordinaire où la culture scolaire inscrit ses priorités dans la culture lettrée, où l'étude de la langue et de la littérature interagissent constamment tout en valorisant des codes rhétoriques et des formes discursives n'appartenant pas forcément au répertoire des autres cultures scolaires… (cf. les nouveaux programmes de français pour le collège publiés dans le B.O. hors série du 28 août 2008).

Cet ensemble de recommandations institutionnelles orientant l'enseignement du français en classe d'accueil et plus particulièrement de l'écriture, revêt un caractère « flou ». Comme l'ont constaté René Amigues et Gilles Lataillade en analysant d'autres prescriptions institutionnelles, les textes officiels ne disent pas aux professeurs comment faire précisément, même s'ils insistent sur ce qui est attendu du point de vue de l'élève (2007, p.5). Cependant, le travail de l'enseignant de classe d'accueil n'est pas celui d'un individu dépourvu de ressources et d'outils, socialement isolé, coupé du métier et de son histoire. Il est médié à des degrés divers par un ensemble de discours et d'outils qui font système.

Comment les discours tenus par les chercheurs et par les formateurs ont-ils engagé et engagent-ils les enseignants dans un travail d'interprétation de la prescription et de mise en œuvre pratique dans les classes, dans le domaine de l'enseignement de l'écriture ?

1.3. Discours scientifiques et discours de la formation, ressources pour le travail du professeur de français en CLA

J'examine dans cette section les ressources mises à disposition par la didactique du FLE qui a longtemps inscrit son action dans ce que l'on appelait autrefois les méthodologies[23], conçues d'après leurs auteurs pour permettre d'enseigner le français langue étrangère en escomptant un maximum de succès. Ensuite, j'étudie des discours plus récents centrés sur l'enseignement du français en classe d'accueil, notamment des articles scientifiques et des ouvrages spécialisés publiés de 1995 (date d'entrée du français langue seconde dans les programmes officiels de la discipline « français ») à 2010 et par conséquent, beaucoup moins nombreux que les publications inscrites dans le domaine du FLE.

Jalonnant plus d'un siècle d'enseignement du Français Langue Étrangère, les discours de la première série ponctuent les diverses méthodologies d'enseignement des langues qui se sont renouvelées en moyenne tous les vingt ans. Ce renouvellement n'a pas été aussi régulier dans les pratiques réelles qui ont mis un certain temps à intégrer les nouvelles méthodes ou qui en ont intégré certains principes avant leur institutionnalisation. Il faut préciser que cette première sélection d'éléments méthodologiques concerne surtout l'enseignement dispensé à un public adulte, résidant à l'étranger ou en situation de mobilité, parfois « non-captif », donc très différent du public adolescent des classes d'accueil. L'ensemble de ces discours consultés, que j'illustrerai parfois de références ou d'extraits de manuels de FLE ou de FLS et dont les auteurs sont bien souvent formateurs et/ou chercheurs, présente une panoplie de pratiques d'enseignement de l'écriture parfois érigées au rang de « bonnes pratiques ».

Il s'agit donc de discours légitimés issus de la recherche et/ou de la formation. Comme je le montrerai, la plupart d'entre eux abordent la réécriture, la révision et la correction de textes, le lexème « amélioration » n'apparaissant jamais dans les documents consultés.

[23] Le terme « méthodologie » est employé ici avec le sens que lui donne Christian Puren : « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage induites » (1988, p. 17).

Les références de ces ressources figurent dans la bibliographie « français langue seconde » mise en ligne sur le site du CIEP, réactualisée tous les ans et/ou sont reprises dans les bibliographies de certains CASNAV (Paris, Lille, Grenoble…) et de certaines formations universitaires en FLE (Grenoble 3, Paris 3, Montpellier 3, Poitiers…). Indexées dans ces bibliographies scientifiques et/ou institutionnelles, elles sont susceptibles d'être convoquées lors de formations initiales et continues d'enseignants de FLE/FLS et par conséquent d'orienter les discours des formateurs auxquels sont exposés les étudiants ou stagiaires, puis de guider plus ou moins les interventions professorales. Les enseignements des masters FLE/FLS et les stages de formation continue s'appuient en effet sur les savoirs construits par les travaux de recherche théorique et la réflexion didactique. Par ailleurs, ces ressources sont susceptibles d'avoir été utilisées, transformées et adaptées en contexte par des collègues observés par les enseignants en formation.

J'étudierai cet ensemble de discours en essayant de répondre à deux questions : quelles places occupe l'enseignement de l'écriture et de la réécriture dans les paradigmes méthodologiques qui ont marqué la didactique du FLE ? Quels dispositifs pédagogico-didactiques et quels outils sémiotiques l'ensemble de ces textes suggère-t-il aux enseignants en vue d'aider les élèves de CLA à améliorer leurs productions écrites ?

1.3.1. Écriture et réécriture dans le discours et dans les moyens pour l'enseignement du FLE/FLS

La didactique du FLE compte peu de publications spécialisées concernant l'enseignement de l'écrit par rapport à celles ciblant l'enseignement de l'oral qu'elle a fait bénéficier des recherches issues de disciplines de référence telles les sciences du langage. Cependant, même si les discours disponibles concernant l'enseignement de l'écrit sont peu nombreux, on peut dire, à l'instar de Gérard Vigner, que trois grands modèles de l'enseignement de l'écrit balisent la didactique du français langue étrangère (1982).

Le premier modèle est celui des cours dits « traditionnels » qui mettent en scène un écrit valorisé ou « écrit-roi » (Coste, 1977, p. 85). Il est lié aux méthodes dites « grammaire-traduction », directement inspirées de l'enseignement du latin, dominantes

du milieu du XIX^{ème} siècle jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle avec encore des survivances actuelles. Les genres reconnus sont les essais, les narrations et les descriptions d'auteurs célèbres : Chateaubriand, Goncourt, Renan, Michelet, etc. L'élève est encouragé à la traduction ou à la répétition de modèles et, selon Gérard Vigner, les règles assurant le passage de la phrase au texte ne sont jamais clairement exposées. Les interventions pédagogiques en ce domaine sont approximatives, caractérisées par des pratiques correctives peu rigoureuses et par l'absence d'exercices d'apprentissage appropriés (1982, p. 9). Il n'est alors question ni de réécriture ni d'amélioration de textes. Ainsi, la pédagogie de l'écrit est une *pédagogie de la transcription* : seul importe le respect de la norme syntaxique et orthographique (*ibid,* p. 10).

Le deuxième modèle relève d'une *pédagogie du transcodage* (Vigner, 1982, p. 20) diffusée par les méthodes structuro-globales, audio-orales et audio-visuelles dépendantes de la linguistique structurale, qui fondent le principe de la démarche d'apprentissage sur le principe de la priorité de l'acquisition du système phonologique. Dans les manuels de la méthodologie audio-orale (début des années 1960 à 1970 environ), les activités proposées se limitent à des exercices de transformation et de substitution, ou à une composition dans laquelle l'apprenant est censé réutiliser les structures linguistiques présentées à l'oral. Le travail demandé à l'écrit se limite alors à la production de textes généralement courts : transcription de dialogues au style indirect, narration construite à partir de la situation présentée dans le dialogue… (*ibid,* p.12). L'activité la plus souvent proposée étant la dictée de mots, exercice traditionnel de production écrite. Il en est de même pour l'approche structuro-globale audio-visuelle qui considère la langue comme un moyen de communication orale. Pour Michel Dabène, ces approches structuro-globales se contentent de déterminer :

> […] une progression orthographique fondée sur la correspondance phonème-graphème et introduisent les acquisitions globales pour tout ce qui échappe à ce principe d'association… La plupart des méthodes proposent des textes de lecture sans méthodologie précise. Quant à l'expression écrite… elle est repoussée en fin de niveau 1, et la plupart du temps on y accède par le biais du récit oral (1974).

L'écrit ne semble en effet pas utile au début de l'apprentissage d'une langue seconde, la langue étant considérée comme un moyen de communication orale. Les manuels (par exemple *Bonjour Line,* ou *Dialogue Canada* pour un public d'enfants) et les brochures

d'accompagnement conçus par les méthodologues ne font d'ailleurs aucune allusion à des activités de réécriture ou de révision.

Il faudra attendre l'entrée des méthodes fondées sur l'approche communicative (AC) et les années 1980 pour que l'enseignement de l'écrit débute dès le premier cours :

> L'apprentissage de l'oral et celui de l'écrit sont désormais menés parallèlement à partir de textes sonores et écrits dont on fait découvrir, à travers la situation de communication qu'ils illustrent, toutes les composantes, des intentions du locuteur/scripteur aux énoncés des actes de parole qui traduisent le contenu de son message, afin de doter l'apprenant d'une compétence langagière complète (Robert, 2008, p. 77).

Les consignes sont progressivement complexifiées[24] et d'autres activités sont introduites pour mettre l'apprenant dans une situation de production dite « authentique » et l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis. Dès le début de l'apprentissage, l'enseignement de type communicatif propose de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante : répondre à une invitation, donner un conseil… Dès lors, « enseigner l'écrit c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit », comme le souligne Sophie Moirand dans *Situations d'écrit* (1979, pp. 157-158). Dans cet ouvrage bien connu des didacticiens et probablement des étudiants de master FLE, elle propose de faire d'abord acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (articles de presse, lettres commerciales, comptes-rendus de résumés) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production d'écrits de même type.

Le troisième modèle d'enseignement de l'écriture, contemporain aux activités d'écriture créative présentes surtout dans les manuels de l'AC[25], est issu *d'une*

[24] Par exemple la consigne traditionnelle « Racontez vos vacances » peut être reformulée ainsi dans les méthodes de l'AC pour une mise en texte plus « authentique » : « Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernières vacances d'été ».

[25] Douënel, L., Jackson, G. & Raoul, S. (1994). *Si tu t'imagines.* Hatier/Didier. C'est un cahier-atelier de lecture écriture qui recoupe et complète les objectifs fonctionnels de la méthode *Libre Echange.* L'avant-propos en présente ainsi les grands principes : « Stimuler la **production écrite** à partir du texte. Il ne s'agit ni de plagier, ni même de prendre le texte pour modèle. L'esprit de l'atelier consiste à **dédramatiser l'écriture**. Si être un écrivain, et, a fortiori, un grand écrivain ! reste un projet réservé au petit nombre, l'écriture est un « faire », une compétence acquise dont l'utilisation peut devenir source de plaisir. Nous avons voulu donner des pistes pour que la trop fameuse excuse : "Mais je n'ai pas d'idées !..." ne puisse plus être invoquée. Imaginer pour un texte, un "avant" et un "après", substituer d'autres personnages, d'autres éclairages, inventer des situations similaires dans des contextes différents, etc. C'est l'occasion de constituer, à propos de chaque passage, ce que certains ont si joliment nommé "une petite fabrique de littérature" » (1994, p. 5).

pédagogie de la réécriture car l'élève en particulier au niveau dit « avancé », est invité à procéder à des réécritures successives pour améliorer sa production, sans forcément s'appuyer sur une réalisation orale préalable (Vigner, 1982, p. 20). Les tâches prescrites mettent en œuvre une série de procédures de résolution de problèmes, car les pratiques de l'écriture créative sont fondées sur la réécriture[26], la révision, la correction et favorisent de ce fait une évaluation formative. Dans les années 1990 et 2000, ce sont les *ateliers d'écriture créative* qui occupent une place importante dans les discours adressés aux enseignants de FLE. Cette diffusion est, d'une part, rendue plus efficace grâce à Internet et notamment aux liens indiqués sur le site de référence *francparler.org*, et d'autre part, cautionnée par les conseils du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.* Le CECRL intitule d'ailleurs « écriture créative », une échelle de niveaux de compétence en production écrite. Il est à noter qu'à l'heure où j'écris ces lignes, les ateliers d'écriture créative se déroulent indépendamment des scénarios proposés par les manuels les plus récents issus de l' « approche actionnelle »[27] (Robert & Rosen, 2010, p. 75). Ces derniers reprennent les concepts de l'approche communicative en y ajoutant l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans sa vie sociale et qui sollicitent peu l'écriture créative[28].

Du côté de l'enseignement en classe d'accueil, les discours dominants de la recherche, de la formation et de l'institution[29] posent qu'en langue seconde, l'installation d'une compétence suffisante à l'oral est la condition nécessaire, au passage à l'écrit (Verdelhan, 2002, p. 105).

---

[26] Le troisième ouvrage de la série *La machine à écriture,* de Gérard Vigner, paru chez CLE International en 1985, envisage toutes les réécritures que l'on peut opérer sur un texte, en fonction des impératifs de la communication. Il contient des exercices proposant des variations et des réécritures à partir d'un grand nombre de textes.

[27] « L'approche actionnelle considère l'apprenant comme un *acteur social* qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière » (Tagliante, 2006).

[28] Cf. la méthode *Rond-point, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches,* de Catherine Flumian, Josiane Labascoule et Corinne Royer, publiée en 2004 chez Difusion et aux PUG.

[29] Le discours institutionnel actuel est fortement influencé par Gérard Vigner. Co-auteur du document d'accompagnement *Le français langue seconde,* docteur en sciences du langage, IPR-IA honoraire, ex-responsable du CASNAV de l'académie de Versailles, chargé de cours en FLS à l'université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, Gérard Vigner se situe au carrefour de la recherche, de la noosphère et de la formation des enseignants (intervenant ponctuel au CIEP, conférencier invité par les CASNAV de plusieurs académies). Ses travaux sont amplement diffusés aussi bien dans des actes de colloques que des revues ou ouvrages spécialisés (*Le Français dans le Monde Recherches et Applications*) que dans des ouvrages semi-spécialisés (Vigner, 2009).

En effet, le cas des élèves allophones diffère de celui des natifs dans la mesure où ces derniers ont acquis en principe, en dehors de l'école, les bases linguistiques nécessaires à la maîtrise des automatismes langagiers (Vigner, 2009, p. 95). Par ailleurs, les nouveaux arrivants ont besoin de temps pour automatiser des opérations de base telle la maîtrise de codes graphiques parfois distincts de ceux en usage dans leur langue d'origine. Dès le début de l'apprentissage, ils apprennent à reconnaître des formes orales et leur présentation graphique d'après un support enregistré et sa transcription. Ils s'entraînent à analyser des règles graphiques et à appliquer ces règles à des énoncés nouveaux. De plus, ils s'initient à la grammaire de l'oral et à la grammaire de l'écrit[30]. Mais l'acquisition du code écrit, ne serait-ce que dans sa dimension spatiale, peut poser problème aux apprenants disposant d'un système d'écriture et d'organisation de la page radicalement différent de celui des systèmes alphabétiques latins. C'est pourquoi c'est seulement à partir du deuxième trimestre de l'année scolaire que les formateurs proposent de donner une grande place à l'écrit (Chnane-Davin, 2008, p. 54).

Dans les manuels et outils complémentaires conçus pour l'enseignement du FLE[31], l'écriture au début et au cours de l'apprentissage est perçue comme un ensemble de contraintes d'ordre linguistique, social et culturel que les apprenants vont devoir progressivement découvrir et intégrer. Aussi, les tâches proposées les initient peu à peu à la résolution de problèmes d'écriture :

- d'ordre discursif : réécrire un texte en modifiant ses caractéristiques discursives,
- d'ordre textuel : remettre dans l'ordre des phrases ou des paragraphes,
- d'ordre phrastique : réécrire une phrase en fonction de contraintes liées au genre ou au nombre ou à des catégories grammaticales.

En outre, depuis les années 1990, les discours concernant le traitement pédagogique de la production écrite s'intéressent à l'écriture comme processus et insistent sur les différentes étapes du processus rédactionnel pour aider les élèves à organiser leur travail. C'est notamment le modèle d'Hayes et Flower (1980) qui inspire des propositions d'activités spécifiques pour mobiliser les connaissances, mettre en

[30] Bérard, E., Lavenne, C. (1994). *Oral/écrit, niveau débutant.* Paris : CLE International.
[31] Kassis-Bocquillon, P. (1989). série *Arpèges.* CLE International. / Renouard, M., Weiss, F. (1982), série *Gammes*. CLE International / Dangon, F., Roques-Brière, J., Weiss, F. (1985). Série *Activités écrites.* Hatier international.

texte et réécrire. Il devient ainsi une aide à la conception et à la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels (Miled, 1998, p. 113).

Si on se penche davantage sur les discours majoritaires diffusés dans la sphère du FLE, on peut se poser les questions suivantes : quels dispositifs pédagogiques les discours des méthodes et de la formation ont-ils préconisés au fil du temps ? Quelles interventions professorales ont-ils suggérées à l'oral et à l'écrit ?

1.3.2. Dispositifs pédagogiques et outils oraux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration des textes en classe d'accueil

Dans le contexte des classes d'accueil, où les répertoires langagiers des uns et des autres sont divergents et où cette divergence est constitutive de l'interaction, je m'intéresserai aux conseils et suggestions donnés aux professeurs par les chercheurs/formateurs pour instaurer trois formes sociales d'activité qui favorisent :

- les interactions professeur-élève(s),
- les interactions en binômes ou en petits groupes,
- les interactions en classe entière.

1.3.2.1. Les interactions professeur-élève(s)

À ma connaissance, la littérature de formation et de recherche en FLE ne parle pas d'aide à l'amélioration des productions, qu'elles soient orales ou écrites mais de rétroaction ou de feedback ou encore de message de *feed-back*. La notion de rétroaction, issue des travaux de Robert Wiener sur la cybernétique[32], introduit l'idée de communication bidirectionnelle : le message de rétroaction est en effet le message verbal ou non verbal renvoyé par réaction à l'émetteur, par le récepteur. Son rôle peut être selon les cas de :

- confirmer la réception du message,
- infirmer la réception du message,
- demander des précisions,
- relancer la discussion,
- clore la discussion.

[32] Cf. *Cybernetics on Control and Communication* (1948) et *Cybernétique et Société* (1950).

Dans le domaine de l'enseignement des langues, c'est l'AC qui a posé que le rôle du professeur était de détecter les erreurs et d'apporter un feedback à l'oral comme à l'écrit (Bérard, 1991, p. 102). S'appuyant sur la notion d'interlangue, l'AC considère que l'erreur a une fonction formative : quand l'apprenant se trouve face à une situation nouvelle, il émet des hypothèses, les essaie, les valide ou les invalide, puis les mémorise. C'est dire que l'apprenant évolue dans son apprentissage de la langue en prenant conscience de ses erreurs, notamment grâce aux interventions professorales, dans le contexte de la classe.

Dans le domaine de la production écrite, l'une des modalités de rétroaction magistrale peut même s'effectuer hors de la présence des élèves si le professeur enregistre sur une cassette audio les commentaires que lui inspire un brouillon annoté de chiffres de référence. C'est surtout le niveau pragmatique que ses commentaires descriptifs devraient cibler d'une manière positive pour que l'élève prenne conscience de ses réussites (Marquillo-Larruy, 1997, p. 153).

1.3.2.2. Les interactions en binômes ou en petits groupes

L'approche communicative des années 1990 a fortement insisté sur le rôle constructif des interactions et la centration sur les apprenants. De ce fait, le travail en groupes ou en binômes est fortement conseillé dans les guides pédagogiques des manuels contemporains[33]. Il s'agit d'aider les élèves à repérer et à corriger leurs erreurs en faisant réviser leurs productions par leurs pairs. Pour Mitton (1989) cité par Claudette Cornaire et Patricia-Mary Raymond (1999), les apprenants en situation de lecteur-évaluateur développent ainsi un sens critique qui leur sera utile au moment d'écrire, s'encouragent mutuellement et acceptent volontiers les commentaires de leurs pairs.

Peu de travaux en petits groupes sont décrits dans la littérature didactique, hormis un dispositif articulant l'oral et l'écrit qui fait appel à la rétroaction du professeur puis à celle du groupe de pairs, dont le rôle dépasse celui de réviseur. Le professeur reformule à l'écrit le texte de l'apprenant en tentant de respecter le plus fidèlement possible ses intentions. Le texte original et sa reformulation sont anonymisés, dactylographiés et distribués à tous au cours suivant. Les apprenants reçoivent la consigne de chercher en

[33] Courtillon, J., Guyot-Clément, C., de Salins, G.-D. (1992). *Libre Echange 2*. Hatier/Didier.

groupes, de repérer les changements réalisés, d'en interpréter les motivations et d'en analyser les effets escomptés. À la suite de cette période d'échanges, les apprenants sont invités à écrire une deuxième version de leur propre texte, production qui sera ensuite corrigée par le professeur et qui signalera la fin de l'exercice. Le texte reformulé par le professeur n'est donc pas un texte-modèle mais un support d'échanges oraux qui cadre l'interaction. Ce sont les significations co-construites dans l'interaction qui permettront d'empêcher que « les messages implicites de la reformulation ne fassent l'objet de généralisations abusives dans l'esprit des apprenants » (Péry-Woodley, 1993, p. 167).
Douze ans plus tard, ce type de scénario est repris dans *Entrée en matière, la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés,* le seul manuel scolaire destiné en France aux collégiens nouvellement arrivés, signalé dans la plupart des bibliographies s'intéressant à l'enseignement du français langue seconde. Trois textes intitulés « Le texte de Sacha », « Le texte de Sacha après relecture d'Imam », « Le texte de Sacha corrigé avec l'aide du professeur » servent de support à des échanges oraux (Cervoni, Chnane-Davin, Ferreira Pinto, 2005, p. 178).

Comme j'en ai déjà fait le constat, les travaux en groupes ou en binômes sont encouragés dans les guides pédagogiques des manuels : le feedback traditionnellement fourni par l'enseignant est produit par les apprenants, ce qui valorise les échanges, l'entraide, les interactions autour d'un texte à améliorer (Miled, 1998). Il en est de même pour la mise en œuvre des ateliers d'écriture en classe de FLE comme l'indiquent trois des huit principes énoncés par Vinciane Vanderheyde (2001) :

« - Les apprenants *s'entraideront* dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. Le processus d'apprentissage se trouvera stimulé par l'interaction et le dialogue.
- Le professeur se limitera à mettre en route le processus et fonctionnera ensuite comme *personne-ressource* à la disposition de l'apprenant…
- Les apprenants travailleront souvent de façon *autonome* (individuellement ou en groupes). Ils apprendront à trouver l'information dont ils ont besoin en consultant le dictionnaire, Internet, une grammaire, le professeur, leurs compagnons de classe…

Précisons que la rédaction conversationnelle ou collaborative fait l'objet en 1997 d'une publication concernant des recherches d'envergure internationale impulsées par deux chercheurs qui ont déjà commencé à étudier séparément ce sujet : Marie-Madeleine de Gaulmyn (1994) et Robert Bouchard (1991). En 1991, une recherche descriptive et analytique de Robert Bouchard, publiée dans le n° 3 de la revue *Repères* a montré que « l'association au sein de groupes de travail d'élèves "différents", francophones ou non francophones, permet aux élèves les plus à l'aise

linguistiquement de développer leur compétence métalinguistique dans le même temps où leurs camarades moins avancés profitent eux, linguistiquement de cette formation mutuelle » (p. 80). Les travaux ultérieurs de Marie-Madeleine de Gaulmyn et de Robert Bouchard menés en collaboration avec d'autres chercheurs consistent à décrire et à analyser des échanges verbaux entre étudiants allophones en situation de production de texte, dans un contexte universitaire et didactique, au Centre International d'Études Françaises de l'université Lumière - Lyon 2. Marie-Madeleine de Gaulmyn et Robert Bouchard proposent en 1997 un schéma du processus rédactionnel en cinq phases : « élaboration prérédactionnelle » ou premières verbalisations d'un nouveau contenu, « élaboration rédactionnelle » c'est-à-dire construction du segment à inscrire, inscription, lecture et enchaînement, et enfin réinscription ou correction graphique (1997a, pp.157-158). Ces travaux de recherche ont donné lieu à la publication de deux ouvrages collectifs (Bouchard, de Gaulmyn, Rabatel, 1997 ; Bouchard et Mondada, 2005). J'y reviendrai dans la troisième partie de ce mémoire, pour emprunter à ces recherches quelques outils descriptifs.

1.3.2.3. Les interactions en classe entière

Focalisant l'attention du groupe-classe sur une production écrite, un dispositif inspiré de discours bien connus de la didactique du FLM (David 1992, Oriol-Boyer 1980) est repris dans la littérature de formation FLE/FLS et les fiches pédagogiques disponibles sur les sites des CASNAV. Il rassemble l'enseignant et les élèves observant un texte projeté au rétroprojecteur en vue de l'améliorer. Chaque élève doit après la discussion, réécrire le texte en question à la suite des remarques réalisées à l'oral (Marquillo-Larruy, 1997, p. 153).

Par ailleurs, les discours des didacticiens du FLS, s'inspirant des travaux de Danièle Cogis (2005), plaident pour la pratique des commentaires métagraphiques en classe où les élèves justifient leurs choix orthographiques et réfléchissent sur le fonctionnement de la langue ; les élèves allophones doivent en effet prendre conscience de la mixité du système (phono et sémiographique) en découvrant le principe phonographique puis le principe morphographique (identification des classes et relations syntaxiques, repérage de variations oral/écrit) et le principe logographique (Le Ferrec, 2008, p. 135). C'est la manipulation d'unités linguistiques du niveau de la

phrase qui est déclarée indispensable pour développer un rapport réflexif à la langue et acquérir les fondamentaux de l'écrit. C'est pourquoi les manuels de FLE et outils complémentaires[34] mentionnés dans des bibliographies diffusées par les CASNAV, proposent de nombreux exercices d'entraînement à la mise en relation phonèmes/graphèmes, des exercices de commutation pour repérer les parties du discours et améliorer la segmentation ainsi que le repérage des groupes syntaxiques et des groupes de sens.

Au niveau de l'orthographe, les formateurs conseillent de considérer les productions orthographiques des élèves de CLA comme des systèmes en construction, à l'instar des interlangues (Le Ferrec, 2008, p. 135). Mais actuellement, les approches bi ou plurilingues vont plus loin dans ce sens, en prenant en compte la diversité des langues-cultures des élèves dans la classe, en sollicitant et en valorisant les compétences plurilittéraciées des apprenants dans leur langue d'origine. Les échanges oraux sur l'orthographe et les systèmes d'écriture de la langue cible et de la langue d'origine renversent les rôles traditionnellement asymétriques des interactants et donnent ainsi aux élèves allophones un rôle privilégié d'informateur auprès du professeur et des autres élèves[35] qui sont en retour, amenés à réfléchir sur les propriétés du système alphabétique et sur les particularités de l'orthographe française.

De même, prenant en compte les cultures éducatives d'origine, des recherches récentes incitent les formateurs d'enseignants et les professeurs de FLE/FLS à tenir compte de la variabilité culturelle qui peut représenter un obstacle conséquent à la maîtrise de certains genres écrits et qui doit être prise en compte par la didactique de la production écrite en classe de FLE. Ces recherches centrées sur un public d'apprenants adultes, s'appuient sur des travaux de rhétorique contrastive qui montrent que les normes gouvernant les genres sont susceptibles de varier d'une communauté discursive à l'autre (Hidden, 2006, 2007, 2008).

[34] Par exemple, le cahier d'exercices du manuel *Nouveau Taxi A1* propose aux débutants des exercices de systématisation en grammaire, conjugaison, vocabulaire, phonie-graphie (Capelle, Menant, 2008). De même la série *Phonétique en dialogues* travaille systématiquement les relations phonie-graphie (Martinie, Wachs, 2006).

[35] Voir les travaux de Nathalie Auger (2005).

1.3.2.4. L'avis du Conseil de l'Europe en 2009

Cet ensemble des discours sur la production écrite, prononcés depuis l'avènement de l'approche communicative, est synthétisé dans les ressources mises en ligne depuis 2009 sur le site du Conseil de l'Europe, institution « noosphérique[36] » dont les travaux ont vocation à inspirer les prescriptions institutionnelles des pays européens, entre autres en matière d'enseignement :

> L'objectif ultime serait que les élèves supervisent automatiquement leur propre écriture et sachent se poser les questions critiques nécessaires à la révision et à la correction. L'autoévaluation basée sur des connaissances textuelles est indispensable à la production dans le domaine de la production écrite. Pour y parvenir les apprenants ont besoin d'être aidés par l'enseignant ou par leurs pairs, qui peuvent émettre des commentaires sur leurs écrits, en souligner les forces et les faiblesses, suggérer des modifications (Aase, L., Fleming, M., Ongstad, D., Pieper, I. & Samihaian, F., 2009, « L'écriture », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle,* Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques) ; (cf. annexe 142, disponible sur CD-ROM).

« Auto-évaluation » et « Interaction aidante avec le professeur et les pairs » sont donc les deux principes à mettre en œuvre en classe. Comment favoriser l'auto-évaluation ? Avec quels outils ? Et dans une plus large perspective, comment des traces écrites ou des outils scripturaux peuvent-ils aider les élèves de CLA à améliorer leurs textes ?

1.3.3. Outils scripturaux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration des textes en classe d'accueil

Pour essayer de comprendre comment l'écrit peut être un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, je parcours à nouveau ce corpus de textes issus de la recherche et de la formation en m'intéressant particulièrement aux discours portés sur le rôle des textes-modèles, sur les annotations et sur les différentes grilles (lecture, auto-évaluation, écriture, etc.) que l'on conseille aux professeurs de prescrire ou de construire avec les apprenants. Je complète ce panorama par la rapide présentation d'« aides informatiques incitatives », outils certes très récents, trop récents peut-être pour être utilisés, adaptés et transformés à grande échelle dans les pratiques enseignantes mais ayant déjà fait l'objet de nombreux articles et de présentations dans les milieux d'enseignement du FLE.

[36] Selon Yves Chevallard, le terme « noosphère » désigne « ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions » (1985).

1.3.3.1. Les textes-modèles

Dans les années 1990, les discours de la formation et les exercices proposés dans les méthodes de FLE posent que l'articulation lecture-écriture peut aider l'apprenant à écrire et à réécrire. L'étude d'un texte-source peut raviver des connaissances possédées en langue maternelle et de ce fait, faire de la situation d'écriture une réécriture dans la mesure où l'apprenant ne crée plus *ex nihilo* son texte. Dans cette perspective, Mohammed Miled propose des activités pour mobiliser des connaissances, mettre en texte et réécrire. La pédagogie du modèle, en français langue seconde, est ainsi présentée comme un dispositif d'aide à l'écriture qui prend comme référence non seulement des textes littéraires mais aussi des écrits fonctionnels ou sociaux (1998, p. 133). C'est aussi ce que propose François Mangenot dans le premier type de rédaction « assistée » proposée par son logiciel *Gammes d'écriture* commercialisé par le CNDP en 1996 :

> Un *texte-modèle* est présenté dans une "fenêtre" et des consignes très précises de transformation sont fournies, en plusieurs étapes. Les transformations portent le plus souvent sur l'axe paradigmatique : la structure du texte de départ est en général conservée. Les textes, ou plutôt les séquences, que l'on demande de transformer relèvent le plus souvent du *descriptif* (pour faire voir le mode de progression textuelle propre à ce type de séquence notamment), du *dialogal* (travail sur la progression, également, ainsi que sur les verbes introducteurs de discours) et de l'*incitatif*. Si l'on considère que la "suite de texte" fait également partie des transformations, un certain nombre d'activités portant sur le texte narratif font également partie de cette catégorie. Quelques transformations portent enfin sur le passage d'un type de texte à un autre et/ou sur des changements de statut énonciatif (1998 ; souligné par l'auteur).

D'autres chercheurs proposent d'exposer les élèves à plusieurs textes « authentiques » ou fabriqués par l'enseignant, pour en repérer les régularités formelles (constructions verbales, débuts de paragraphes, mots indiquant des repères temporels) qui constitueront des critères d'écriture au niveau textuel (pragmatique, énonciatif, interphrastique) car c'est la comparaison des textes qui permettra aux élèves d'en dégager les caractéristiques. C'est ainsi que la « stratégie du modèle » est actuellement conseillée aux étudiants internationaux :

> [...] une "stratégie du modèle" qui se fonde sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) textes appartenant à un genre de discours déterminé pour conclure à la production progressive d'un texte qui s'approprie en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre (Beacco, 2007, p. 230).

1.3.3.2. Les grilles de relecture et/ou d'auto-évaluation

Les ouvrages de FLE[37] et les sites des CASNAV présentent toute une série de grilles d'autoévaluation dont les critères ont évolué au fil du temps. Mais les schèmes d'usage sont toujours les mêmes : après avoir rédigé un premier jet, les apprenants répondent individuellement aux questions posées dans la grille, ce qui d'après son concepteur devrait leur permettre d'améliorer ensuite la première version de la production écrite. Par exemple, l'une des premières grilles diffusées au Canada (Bisaillon, 1991) présente trois grandes parties intitulées « le contenu », « l'organisation », « la langue utilisée » (choix du vocabulaire, orthographe, syntaxe, ponctuation) ». Enfin, les grilles plus récentes conçues pour les CLA tiennent compte des échelles de niveaux de compétences définies par le CECRL (2001) dans la mesure où elles répartissent leurs critères en trois grands ensembles : pragmatique, culturel, linguistique (lexique, morphologie, syntaxe, texte) (Huver, 2008). Comme tout discours est par essence dialogique, la compétence interculturelle peut être également évaluée en classe de FLE ou en CLA si l'élève s'efforce de rendre compte de son vécu en s'adaptant à un destinataire[38] qui n'a pas forcément la même culture.

Ces outils sont fournis par le professeur mais d'autres chercheurs-formateurs recommandent aux enseignants d'élaborer avec les élèves des critères destinés à orienter aussi bien la planification que la rédaction, en fonction des spécificités du texte à écrire ou à réécrire (Miled, 1998, p. 94). Ces préconisations s'appuient sur les grilles du groupe de recherche « Évaluation des écrits à l'école primaire » (désormais EVA) de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), fruits de travaux de recherche bien connus de la didactique du français « langue maternelle » dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire[39]. Construits dans une perspective d'évaluation formative, ces outils articulent le diagnostic à la réécriture.

---

[37] Dupleix, D. & Megre, B. (2007). *Production écrite : niveau B1/B2 du Cadre européen commun de référence*. Didier.

[38] Il s'agit d'un destinataire imaginé que l'élève « construit idéalement, cherchant à produire des effets correspondant à son projet de parole » (Charaudeau, 1988).

[39] Ces grilles découlent de modèles reposant sur le principe de la clarté cognitive et de la pensée qui préexiste à l'écriture, conceptions inspirées du modèle cognitiviste des processus rédactionnels introduit en France dans la revue *Pratiques* en 1986 par l'article de Claudine Garcia-Debanc intitulé « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ».

En outre, Miled conseille explicitement d'utiliser le tableau conçu par le groupe EVA[40], pour construire des grilles adaptées aux situations de production écrite. Quelques années plus tard, on retrouve ce principe sous forme de fiche-guide de relecture et d'auto-évaluation dans le manuel *Entrée en matière,* à la rubrique « À toi de retenir ». Notons que la dernière ligne de cette fiche entre en résonance interdiscursive avec les travaux de Claudine Fabre (1990, 2002) sur les brouillons d'élèves, bien connus de la didactique du français langue première. Les opérations repérées dans les manuscrits d'écrivains et analysées par la chercheuse dans les brouillons d'écoliers y sont citées à l'exception du remplacement. On peut alors supposer que les auteures du manuel ont plutôt cherché à s'inspirer des programmes officiels de 5ème et de leurs documents d'accompagnement qui citent aussi trois opérations, plutôt que des travaux de Claudine Fabre :

À toi de retenir

- Tu dois écrire un texte ? Ecris-le d'abord au brouillon puis relis-le attentivement.
- Vérifie que tu as bien adapté ton style au destinataire.
- Vérifie que tu as choisi le mode d'énonciation qui correspond au type de texte que tu veux écrire : description, explication, récit, argumentation.
- Vérifie que ton texte est organisé et qu'il y a un plan.
- Regarde si toutes les phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point.
- Vérifie que tu n'as pas oublié de mettre la ponctuation.
- Corrige la construction des phrases : tu dois mettre au moins un sujet et un verbe et éviter de faire des phrases trop longues.
- Vérifie que tu as utilisé le vocabulaire qu'il faut tout en évitant les répétitions.
- Vérifie et corrige les fautes d'orthographe : les accords, la conjugaison des verbes, les noms propres ou communs, les homophones…
- Organise ton texte sous la forme de paragraphes avec des alinéas.
- Après réécriture, addition, déplacement et suppression, recopie ton texte au propre.

(Cervoni, Chnane-Davin, Ferreira-Pinto, 2005, p. 178)

1.3.3.3. Interactions et aides logicielles à l'écriture

À ma connaissance, aucune aide logicielle à l'écriture n'a encore été spécifiquement créée pour un public scolarisé en classe d'accueil dans le secondaire. Cependant, je pose l'hypothèse que deux outils créés à l'origine pour un public adulte sont susceptibles d'être adaptés par des enseignants de CLA, d'autant qu'il s'agit de logiciels ouverts donc transformables. Il s'agit de « Gammes d'écriture[41] » développé par François Mangenot en 1995, dans le cadre de sa thèse concernant l'apprentissage de l'écriture en FLM et/ou en FLE et de « Scribplus », système d'aide à la rédaction en

[40] (Groupe EVA, 1991, p. 57). Il s'agit d'un tableau de lieux d'intervention didactique qui aide à localiser les choix de cette intervention ainsi qu'à prévoir des outils pour la réécriture.

[41] Inspiré de « Word Prof » développé par des chercheurs italiens (Ferraris, Caviglia & Degl'Innocenti) en 1992.

ligne[42], inspiré de l'environnement « Gammes d'écriture » créé en 2008 par Anukhada Khara et François Mangenot dans le cadre du LIDILEM (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) à l'Université Stendhal - Grenoble 3. Les auteurs se réfèrent aux travaux sur les processus rédactionnels et notamment au premier modèle de Hayes et Flower (1980) pour combiner des activités de lecture-écriture, de planification et de recherches d'idées. Le logiciel « Scribplus » permet à l'enseignant de créer des activités d'écriture répondant aux besoins et aux niveaux des apprenants. En effet, l'outil accompagne les apprenants dans la rédaction des textes par une série de questions modifiables par le professeur. Ces questions amènent les scripteurs à produire des phrases à partir desquelles sera généré un texte.

Regrettant l'absence de socialisation des productions dans « Gammes d'écriture », François Mangenot[43] (2000, pp. 6-7) a mis « ScribPlus » en ligne et l'a doté d'un forum associé pour que les textes produits fassent l'objet de débats, de corrections et appellent de nouvelles contributions. Les productions peuvent donc être publiées et faire l'objet de feedback*s* de la part de l'enseignant et du reste du groupe. Le dialogue entre apprenants ou entre scripteur et professeur est donc ici matérialisé par des échanges écrits, asynchrones et publics. L'outil et son concepteur ne donnent pas de conseils ou d'instructions aux utilisateurs quant à la teneur des commentaires formulés au sujet des textes produits.

Il est à noter qu'un simple traitement de texte peut fournir aussi une aide à ses utilisateurs grâce aux fonctions « suivi des modifications » et « comparer des documents ». Les apprenants sont alors invités à garder des traces de leurs travaux successifs et à examiner avec l'enseignant leurs stratégies d'élaboration (Beacco, 2007, p. 239).

Voyons maintenant quels sont les apports de la littérature de recherche et de formation en FLE/FLS concernant les annotations portées par l'enseignant, plus classiquement, sur un support papier.

[42] Voir sitographie.
[43] À l'instar de Jean-François Halté qui déplorait que le texte produit en contexte scolaire n'ait pas d'autre destinataire que l'enseignant-évaluateur (1989b, p. 45).

1.3.3.4. Les annotations du professeur

En France, plusieurs modèles d'annotations de copies ont été décrits et bien diffusés dans les milieux de la formation FLE/FLS ou entre professeurs. En début de copie, l'enseignant propose en quelques phrases son impression générale et peut ensuite se livrer à trois types de rétroaction dans la marge ou dans le corps du texte :

- la rétroaction « zéro » lorsque certaines erreurs ne sont pas signalées ;
- la rétroaction « implicite » quand l'erreur est simplement soulignée ou signalée par un point d'interrogation dans la marge,
- la rétroaction « neutre » quand l'enseignant écrit, par exemple, à côté d'une ligne « là, tu as mis le verbe au singulier » (Marquillo-Larruy, 1997, p. 153).

Mais des chercheurs canadiens ont montré que si l'enseignant localise, signale et corrige toutes les erreurs des élèves (correction complète), ceux-ci ne progressent pas (Robb, 1986). C'est pourquoi l'approche « portfolio » est conseillée dans la littérature canadienne : le professeur ne corrige que quelques aspects d'une production écrite et rend le texte à l'élève qui l'améliore et le soumet à nouveau plusieurs fois. Les différentes versions de la production constituent un dossier ou portfolio dont le professeur évalue et note la dernière production (Lekki 1991, cité par Cornaire et Raymond en 1999). Par ailleurs, les chercheurs conseillent de ne pas faire trop de corrections ou de commentaires que l'apprenant pourrait ne pas comprendre. Mais les écrits de la recherche et de la formation ne donnent pas d'indications précises sur la teneur de ce métadiscours.

La lecture des documents précités et celle du CECRL amènent à trois constats. En premier lieu, en classe d'accueil, un équilibre est sans doute à trouver entre des tâches d'écriture et de réécriture intégrées à un projet, comme le conseille l'approche communicative à visée actionnelle définie par le *Cadre,* et un enseignement systématique de la grammaire et du vocabulaire qui va difficilement s'accommoder du décloisonnement des activités et de l'organisation du travail en séquences. En second lieu, un vide éditorial est patent en matière de mise en œuvre concrète d'une pédagogie différenciée dans le domaine de l'enseignement de la production écrite en FLE/FLS au collège. Dans les articles et ouvrages que j'ai pu consulter, tous les auteurs soulignent que les élèves de CLA ont une culture de l'écrit pouvant varier de façon considérable,

notamment en raison des pratiques langagières familiales et des conditions de leur scolarité antérieure. Mais aucune référence précise n'est faite à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en dehors des constats liés à la diversité des langues-cultures d'origine et à la nécessité de construire des parcours individualisés.

En troisième lieu, il est à noter que les didacticiens insistent sur le fait qu'écrire en langue seconde ne pose pas les mêmes problèmes qu'en langue première. Les didacticiens du français langue seconde partent du principe que les nouveaux arrivants ne disposent que d'une connaissance approximative du français, ne sont capables que d'en automatiser que partiellement l'usage et ne sont jamais assurés que les choix qu'ils opèrent en matière de forme retenue sont pertinents (Vigner, 2009, p. 114). Aussi, il est souhaitable que les professeurs les aident à soulager leur mémoire de travail, à concentrer leur attention sur une opération particulière pour en acquérir progressivement la maîtrise. Les ouvrages de pédagogie et de didactique du FLS insistent sur certaines difficultés spécifiques que rencontrent les apprenants en langue seconde (*ibid.*). Wolff les classe en trois familles :

- difficultés linguistiques notamment au plan lexical ;
- difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue première,
- difficultés d'ordre socio-culturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres que l'apprenant ne connaît pas (Wolff, 1991, p. 110 ; cité par Mangenot, 1996).

Pour Wolff, « l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réapprises » (*ibid.*). Ce qui explique peut-être l'intérêt que les didacticiens du FLE ont porté et portent encore aux recherches menés par les didacticiens du français langue première à l'école.

Pour conclure cette section, je dirai que l'ensemble de ces discours montre que pour l'enseignement de l'écrit, la didactique du FLE/FLS est ici à visée tantôt prescriptive, tantôt suggestive car les didacticiens-formateurs exposent des principes déjà à l'œuvre dans les pratiques existantes ou des principes dont ils souhaiteraient la mise en application. En outre, comme le montrent les appels à référence notés dans les écrits des chercheurs et/ou formateurs, il est probable que les discours à visée

interventionniste des didacticiens du FLE/FLS aient pu s'inspirer des recherches menées ces trente dernières années en didactique du français langue première[44], en reprenant les notions de processus rédactionnel, d'évaluation formative, d'opérations de réécriture et de révision. De même, depuis 2001, année de publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la pédagogie du projet à l'œuvre depuis presque trente ans en didactique du français langue première (Halté, 1982a) est devenue le mode de travail pédagogique le plus abouti du nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures étrangères : la « perspective actionnelle[45] ».

Qu'en est-il des ressources proposées par la sphère du français langue première ? En quoi les discours des chercheurs et/ou formateurs ainsi que les prescriptions institutionnelles pour l'enseignement de la discipline « français » ont-ils instrumenté l'activité des professeurs et aussi des élèves en classe de 6ème ?

2. Ressources pour la classe de 6ème

Comme je l'ai entrepris dans la section précédente pour l'enseignement de l'écriture en classe d'accueil, j'étudie, d'une part, les prescriptions institutionnelles destinées au niveau 6ème et, d'autre part, une sélection de discours de la recherche et/ou de la formation susceptibles d'avoir été mobilisés à des degrés divers, en tant que ressources, dans les actions de formation puis dans les pratiques enseignantes.

[44] Les cloisons entrent les espaces de parole des didactiques du français langue première et du FLE/FLS ne sont pas étanches pour tous les chercheurs affiliés à la didactique du FLE. Pour ce qui concerne le domaine de l'écriture et de son enseignement, pensons aux travaux de Robert Bouchard et à ceux de Martine Marquillo-Larruy qui ont été et sont diffusés quasiment simultanément dans les sphères du FLE et du français langue première.

[45] « La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

2.1. Textes officiels et autres discours de l'institution, organisateurs du travail du professeur de français en sixième

L'analyse de ces textes de statut différent[46] (décrets, arrêtés, circulaires, programmes, compléments…) est complétée par d'autres discours programmatiques, moins officiels qui permettent de les contextualiser : rapports d'inspection, conférences pédagogiques, articles de dictionnaires spécialisés. J'ignore dans quelle proportion les professeurs de français les connaissent, les ont lus et mis en application dans les classes même si ces prescriptions ont été en principe reprises par des actions de formation, de contrôle et d'évaluation du travail enseignant. Ces discours institutionnels me permettent simplement de mieux connaître les formes qu'ont pu revêtir les dispositifs d'aide à l'amélioration des textes des élèves et, surtout, de percevoir l'évolution des visées didactiques et pédagogiques qui les sous-tendent. Témoins et/ou organisateurs d'anciennes pratiques susceptibles d'avoir été transmises de générations en générations, ils peuvent influencer encore les pratiques actuelles.

Comme pour le français langue seconde, j'ai privilégié une approche historique me permettant de lire ces textes en repérant les continuités et les ruptures. J'ai sélectionné non seulement les textes relatifs à l'enseignement du français au collège en 6ème, mais aussi des discours énoncés au XIXème siècle[47] destinés aux enseignants notamment des cours dits « supérieurs » des écoles primaires dont certaines englobaient à l'époque des « cours complémentaires[48] » destinés à des élèves issus de la même classe d'âge que nos collégiens actuels.

Quelles ont été en France les principales caractéristiques des prescriptions institutionnelles ciblant la démarche d'aide à l'amélioration des textes d'élèves ? Quelles formes sociales d'activité étaient préconisées ?

---

[46] De larges extraits de tous les textes cités sont disponibles sur le CD-ROM joint (annexes 120 à 141, pp. 655 à 696).

[47] Alain Prost a montré que les deux ordres d'enseignement fonctionnent d'une manière quasiment étanche en France tout au long du XIXème siècle et sur une partie du XXème siècle : l'ordre du primaire pour les enfants du peuple et l'ordre du secondaire, avec ses classes élémentaires dans « le petit lycée » pour les enfants des notables, chaque ordre disposant de ses propres programmes. Cette période où l'enseignement varie selon le milieu d'origine des enfants s'achève après la première guerre mondiale (Prost, 1968).

[48] Les cours complémentaires ont été maintenus jusqu'au décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 qui les transforme en collèges d'enseignement général (CEG) à la suite d'une réforme de l'enseignement public.

2.1.1. Prescriptions pour l'amélioration et la correction des écrits à la fin du XIX^{ème} siècle dans l'enseignement primaire et primaire supérieur

Au cours du XIX^{ème} siècle, les deux ordres d'enseignement – primaire et secondaire – ont été amenés à systématiser les formes et les contenus de l'exercice dénommé *composition française* dans le secondaire et *composition* et *rédaction* dans le primaire et le primaire supérieur[49]. Bien que les lois Ferry aient fait de la rédaction l'objectif ultime de l'école primaire, les Instructions Officielles de l'époque que j'ai pu consulter, proposent peu de pistes pour guider l'enseignant lors des activités de correction des textes. C'est la lecture de certains rapports d'inspection, notamment ceux de Félix Pécaut, datant de 1879-1880, qui éclaire sur les pratiques conseillées à l'époque et rend compte de démarches que l'on pourrait, à l'heure actuelle, qualifier de modernes (Boutan, 1996). Selon Pierre Boutan, ce rapport conseille au maître de corriger d'abord individuellement les travaux des élèves, en effectuant un aller-retour auprès de chaque scripteur. Seule la deuxième correction devrait faire l'objet d'une notation définitive, accompagnée de la lecture du texte modèle préparé par le maître. Mais le conseil de Boutan n'a pas le statut de prescription ministérielle. C'est un rapport qui valorise simplement une « bonne pratique » de l'époque.

Du point de vue des rôles assignés aux élèves, c'est dès 1882 pour le degré supérieur de l'école primaire, que la notion de correction entre pairs apparaît dans les documents institutionnels, comme en témoigne un extrait de l'article « composition » du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Inspecteur Général de l'Instruction Publique[50] en charge de produire le discours théorique de la III^{ème} République : « Correction et critique du devoir d'un élève par un autre élève ».

Les productions prescrites sont des « lettres, narrations fictives ou petites compositions d'un caractère didactique, telles que dissertations, avis motivés, jugements sur des

[49] Pour cette investigation, je m'appuie sur les textes du recueil d'André Chervel qui concernent l'école primaire entre 1882 et 2004, lecture complétée par celle d'ouvrages d'historiens de l'éducation (Albertini 1992, Boutan 1996, Fourier non daté) et par celle de deux recueils publiés par le CRDP de Limoges au début des années 70 et destinés au service des élèves-inspecteurs du Centre de Recherche et de Formation.

[50] Buisson, F. (1882) (dir.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire,* Deuxième partie – Tome premier. Paris : Hachette, p. 476. Cet extrait du *Dictionnaire* a été reproduit dans *La pédagogie du français au XIX^{ème} siècle, instructions et textes officiels, 1793-1912,* E.N.S. de Saint-Cloud, Centre de Recherche et de Formation en Éducation (CREFED), service des élèves-inspecteurs, documents pédagogiques, INRDP, CRDP Limoges, pp. 99-100.

personnages, sur des points de doctrine ou de faits controversés » (Buisson, 1882). Le texte n'est cependant pas plus explicite, ne précise pas s'il y a restitution au groupe-classe et confrontation des productions. Le lecteur contemporain n'est pas davantage renseigné sur les modalités de l'interaction orale ou écrite entre les participants.

À cette époque, les textes peuvent être aussi corrigés par l'enseignant en collaboration avec plusieurs élèves auxquels sont attribuées des tâches spécifiques en fonction de trois niveaux d'élaboration discursive (invention ou étude du sujet, disposition ou étude du plan, élocution ou étude de la langue et du style) issus de la tradition rhétorique (*inventio, dispositio, elocutio*) : « Sujets choisis par les élèves et traités sans indications, puis corrigés par le maître avec le concours de différents élèves, ayant chacun à examiner l'un des trois points de vue : sujet, plan, style » (Buisson, 1882).

Les textes sont donc étudiés au plan discursif, pragmatique et linguistique et bénéficient d'une co-correction. L'article du *Dictionnaire* ne précise cependant pas si les élèves-correcteurs interagissent ou si la production à corriger est traitée en groupe ou individuellement.

Je n'ai pu trouver la trace de ces dispositifs que dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson, et quelques années plus tard, la correction devient l'apanage de l'enseignant comme le précise une conférence d'Irénée Carré, Inspecteur Général de l'Instruction Publique publiée en 1887[51]. Elle s'opère sous la forme d'un oral collectif au cours duquel le maître reprend des bonnes et mauvaises copies :

> Ce que le maître louera ou blâmera dans le devoir d'un bon élève pourra servir d'avertissement à tous. J'ai dit « d'un bon élève ». Pour cette correction générale, en effet, le maître fera bien de prendre d'abord une bonne copie, un devoir présentant une certaine résistance, et cela, dans l'intérêt de la classe elle-même (Carré, 1887).

Des extraits sont valorisés et critiqués sans que les élèves semblent sollicités. À l'écrit et individuellement, Irénée Carré enjoint à l'enseignant de proposer des reformulations et des jugements normatifs :

> À cette correction générale faite oralement en classe et qui ne peut porter que sur un nombre très restreint de devoirs, se joindra la correction individuelle, faite également par le maître sur chaque cahier, à la plume et proprement, mais en dehors de la classe. Il soulignera tout ce qui est mal, et

[51] Carré, I., 1887, Conférences sur l'enseignement de la langue française. Publication de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Des extraits ont été publiés dans *La pédagogie du français au XIX*ème *siècle, instructions et textes officiels, 1793-1912,* E.N.S. de Saint-Cloud, Centre de Recherche et de Formation en Education (CREFED), service des élèves-inspecteurs, documents pédagogiques, INRDP, CRDP Limoges, pp. 150-153.

> corrigera dans l'interligne les mots impropres, les tours incorrects ou vicieux (Carré, 1887).

L'extrait aide à construire une représentation de ce que pouvaient être à l'époque la correction et l'annotation des copies. Précisons qu'Irénée Carré privilégie un corrigé fourni par le professeur et critique les corrigés-modèles issus de plusieurs copies d'élèves qui, d'après lui, semblent être une habitude de l'époque :

> On prône beaucoup les corrigés forgés de phrases recueillies dans les meilleurs devoirs. Je m'en défie un peu. Il est bien difficile que ce corrigé soit autre chose qu'un habit d'Arlequin, et si l'on propose un modèle aux élèves, il faut que ce modèle soit réellement à imiter (Carré, 1887).

Cette sélection de textes illustre l'ancienne exigence scolaire de relecture, à l'issue du travail de production à des fins de correction. Que le correcteur soit le professeur, l'élève ou un groupe d'élèves, c'est majoritairement à l'issue du travail de production qu'intervient le contrôle de l'adéquation à des normes édictées préalablement à l'écriture.

Quatre grandes tendances semblent se dégager dans les pratiques en cette fin de siècle :

- le rôle de correcteur peut être attribué aux élèves,
- le maître s'adresse au collectif à l'oral pour distinguer les réussites et les « résistances » donc pour évaluer,
- l'enseignant corrige chaque texte exhaustivement à l'écrit,
- un texte est fourni par l'enseignant en guise de modèle.

Ces pratiques sont recommandées pour enseigner l'écriture aux élèves les plus âgés de l'école primaire. Qu'en est-il dans les injonctions adressées à l'enseignement secondaire ?

2.1.2. Prescriptions pour l'amélioration et la correction des écrits dans l'enseignement secondaire au XX^{ème} siècle

En 1911, la séance de correction de la composition française est dirigée par l'enseignant. Elle repose sur des textes-modèles construits à partir des productions d'élèves, comme en témoignent les *Instructions concernant les programmes de l'Enseignement Secondaire (garçons et jeunes filles)* : « Peu de corrections, qu'elles prennent ou non la forme d'un corrigé, seront plus intéressantes et plus efficaces que celles qui se composeront des meilleurs éléments empruntés aux devoirs mêmes ».

Rompant radicalement avec cette tradition, les *Instructions* du 30 septembre 1938 célèbrent le « compte-rendu collectif » et se mettent à l'inverse, à travailler sur l'erreur :

> Il n'est pas tenu, d'ailleurs, d'amender toutes les fautes individuelles. La correction la plus fructueuse est la correction collective. Le professeur a relevé les erreurs les plus fréquentes et les plus graves ; il les signale, aide les élèves à les expliquer et à les redresser. Il fait refaire le devoir en classe et tout le monde y collabore.

On peut cependant douter de la mise en application de ces instructions qui valorisent une pratique certainement innovante à l'époque. En effet, selon Claude Vargas, ces recommandations furent balayées par la guerre sans être reprises à la Libération (Vargas, 1999, p. 43).

D'ailleurs, les Instructions Officielles d'après 1945 prônent la collaboration entre maître et élèves mais pour revenir à un texte-modèle co-élaboré par les élèves et l'enseignant :

> L'intérêt et l'utilité de la correction collective, c'est que le maître y refait le devoir en collaboration avec les élèves, non pas d'après la seule conception qu'il s'en est faite, ni d'après les seuls éléments empruntés aux devoirs mêmes, mais en combinant ce que ces éléments et sa conception propre ont de commun, de façon que la leçon de composition aboutisse à une construction raisonnée, modèle relatif dont le souvenir reste fixé dans les esprits.

Sans que ce terme soit employé, la séance de correction devient alors prétexte à des exercices d'amélioration portant sur le détail des constructions et le choix du vocabulaire :

> Cette correction donnera lieu à des exercices stylistiques auxquels toute la classe sera amenée à prendre part. Tantôt il s'agira de rectifier une construction fautive en trouvant les divers tours corrects dont on peut se servir pour exprimer la même idée ; tantôt les élèves seront exercés à alléger une phrase lourde ou embarrassée de conjonctions ou de relatifs en remplaçant les propositions subordonnées par des propositions indépendantes ; tantôt ils auront à chercher les verbes précis et pittoresques qui, dans un contexte donné, pourront être avantageusement substitués aux verbes vagues et incolores, tels que faire, il y a, etc. Ces exercices peuvent être aussi variés que les fautes ou les maladresses qui se rencontrent communément dans les copies ; c'est-à-dire qu'on n'en saurait dresser une liste complète (après 1945).

La correction s'attache donc au niveau phrastique et vise à aider l'élève à choisir la meilleure solution parmi un éventail de possibles. Mais l'imposition du corrigé, modèle composite élaboré par les meilleurs élèves, semble toujours prégnante dans les pratiques effectives. En effet, la critique formulée par Irénée Carré en 1887 est reprise avec plus de virulence, cinquante ans plus tard par A. Beslais, Directeur général de l'Enseignement du Premier Degré, qui condamne de surcroît les corrigés fournis par le maître, dans les Instructions destinées aux C.E.G. publiées en 1957 :

> Or, ainsi le rapporte l'inspecteur général qui assistait à la classe – la correction générale a consisté dans une sorte de mélange de toutes les notations ou observations des fillettes. La faute est

presque aussi grave que si la maîtresse avait imposé son propre corrigé (Beslais, 1957).

C'est aussi la première fois qu'un texte officiel destiné à cadrer l'enseignement du français pour un public adolescent, propose un dispositif suscitant la réflexivité en insistant sur les interactions orales entre l'enseignant et la classe entière lors d'une séance de correction :

> Plusieurs solutions sont possibles…J'en proposerai une – que suggère un inspecteur général – que la maîtresse copie au tableau le devoir d'une fillette (qui ne sera pas nommée) et que toute la classe travaille, sous la présidence de la maîtresse, à mettre au point ledit devoir dont on respectera la matière et les intentions : le corrigé ainsi obtenu ne sera pas fait de poncifs ou d'impressions disparates ; il traduira aussi précisément que possible la façon de penser ou de sentir d'une élève, et en même temps, tous les enfants seront initiés à une excellente technique qui leur permettra de voir plus clair en eux-mêmes (mais aussi de voir plus clair chez les autres) et de savoir exprimer l'objet de leur découverte (mais leur expression sera contrôlée par la classe, qui représente la Société) (Beslais, 1957).

Il apparaît que ce travail collectif d'amélioration d'un écrit déjà là permet une mise à distance critique, première étape de la révision mais comme le montre cette citation sous-tendue par une conception naturaliste de l'écriture, l'écrit reste chronologiquement et ontologiquement second. La pensée est antérieure à l'écriture qui en est une traduction. L'adage de Boileau illustre bien cette conception :

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement
Et les mots pour le dire arrivent aisément » (1674).

Adressée à l'ensemble des collégiens, la circulaire du 29 avril 1977 définissant les instructions pour les classes de 6ème et de 5ème, revient à la technique de correction de « bêtisier » valorisée en 1938. Cependant, ce qui est novateur c'est l'introduction de la notion de « perfectionnement » dans la séance de correction. Le professeur cadre l'interaction collective en s'appuyant sur des indicateurs peu définis mais qui illustrent bien la dimension subjective donnée à l'écriture alors appelée dans les textes officiels « expression écrite » :

> Une phase de la séance, dont la place varie selon l'opportunité, est consacrée à un corrigé sélectif des fautes d'orthographe, de grammaire et de style, qui tient compte de leur fréquence et de leur importance ; ce corrigé est souvent complété (notamment à l'occasion d'activités de soutien) par des travaux pratiques sur la réfection de passages empruntés à des copies. La majeure partie de la séance est consacrée à perfectionner les résultats obtenus dans l'exploitation du sujet. En raison de la nature des thèmes habituellement proposés, le professeur ne vise pas à établir un canevas modèle. S'attachant à provoquer la participation active de tous les élèves, il reconstitue avec eux les démarches que devait susciter l'élaboration (orientation, tonalité, enchaînement, moyens d'expression).

C'est donc le collectif qui va perfectionner un « résultat obtenu » c'est-à-dire un produit fini. L'écrit apparaît comme un produit achevé, coupé de son processus de

production. Pourtant, dans ces mêmes instructions, une relecture évaluative et collective peut, en cours d'élaboration, susciter des reformulations : « Les ébauches sont examinées en commun, appréciées et si nécessaire remaniées » (1977).
Cette allusion au travail sur les ébauches montre que dans les années 1970, le travail rédactionnel n'est peut-être plus tout à fait perçu comme un processus séquentiel.

En 1985, l'« amélioration des textes » figure à la rubrique « exercices de style » qui sont envisagés comme des exercices préparatoires à la rédaction ou comme des exercices de remédiation. La rédaction qui par nature est un contrôle terminal, vise à évaluer la maîtrise de types de textes : récit, description, dialogue. Les productions sont commentées par le professeur lors d'un « compte-rendu des devoirs [qui] n'excède pas en général une heure. On insiste sur ce qui caractérise l'exercice : la qualité de l'invention, de la composition, de l'expression, etc. » (p. 37).
La réécriture, alors explicitement mentionnée, est encouragée après la restitution des copies, dans le cadre des exercices de style, bien que l'injonction ne précise pas quels aspects linguistiques sont visés par le travail de réélaboration :

> Le professeur considère les copies du point de vue du style, fait vérifier par les élèves comment ont été suivies les consignes d'écriture, comment ont été mis en œuvre les moyens de la narration, de la description, du dialogue. Il relève des exemples sur lesquels porteront la réflexion et le travail de réécriture.

Dans les collèges, la réécriture est cependant peu enseignée. Comme le montre Sylvie Plane dans son ouvrage *Écrire au collège* paru en 1994, les pratiques :

- ont recours au modèle de l'œuvre littéraire, sans que l'articulation entre la lecture et l'écriture soit véritablement assurée,
- accordent de l'importance à la seule notation qui dispense d'une réflexion sur l'évaluation,
- manifestent la conviction que l'écriture est un don inné qu'il faut cultiver mais qui ne peut s'acquérir,
- ont recours à des exercices stéréotypés,
- accordent une importance excessive à la copie qui rend non fonctionnel l'usage du brouillon (p. 18).

Conséquences de la révolution technologique de la fin du XX^{ème} siècle, de

nouveaux outils pour l'écriture et la réécriture apparaissent dans les programmes de 1985. En effet, le paragraphe intitulé « Ordinateurs et logiciels » préconise l'utilisation de l'informatique, particulièrement celle de logiciels d'analyse ou de production de schèmes narratifs comme le logiciel *Conte*, car « en classe de français, l'ordinateur peut conduire l'élève à plus de rigueur et à des efforts d'écriture » (M.E.N., 1985). Le Plan « Informatique pour tous » présenté le 25 janvier 1985 par Laurent Fabius annonce ainsi l'installation d'un atelier informatique dans chaque collège.

C'est en 1995[52] que les travaux conduits en psycholinguistique sur les processus rédactionnels ainsi que très probablement les recherches menées en didactique du français langue première[53] au cycle 3 de l'école primaire (Groupe EVA, 1991) et au collège (Collectif de la revue *Pratiques*) exercent une influence sur les programmes de 6ème. En effet, les documents d'accompagnement demandent que la dimension pragmatique soit prise en compte dans l'écriture car ils soulignent l'importance du destinataire ainsi que l'effet à produire sur le lecteur. De plus, la notion de « forme du discours » qui apparaît dans ces programmes considère l'énoncé « dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation » (Maingueneau, 1994).

Par ailleurs, probablement influencés par les théories de génétique textuelle, les programmes de 6ème mentionnent « écriture et réécriture d'un brouillon » à la rubrique « Textes à écrire pour soi ». En outre, les Compléments pour la classe de 6ème demandent aux enseignants et aux élèves de travailler « en classe les différentes étapes de la production du texte de rédaction, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche » (1996, p. 22).

Ces textes officiels qui orientent le travail des enseignants, dont ceux sollicités dans ma recherche différencient plusieurs types d'écriture : l'écriture pour apprendre (écriture pour soi), l'écriture destinée à être évaluée, l'écriture ponctuelle et l'écriture longue dans une production aboutie. Ils visent à amener l'élève à :

[52] Les *Accompagnements* ont été publiés en 1996.

[53] La didactique du français langue maternelle a émergé en 1979 avec la tentative de théorisation d'Hélène Romian dans son ouvrage *Pour une pédagogie scientifique du français.* Elle apparaît de façon explicite en 1983 au colloque de l'INRP à Sèvres ou l'on retrouve les principaux acteurs de la future *Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle* (DFLM fondée en 1986).

- maîtriser la graphie et les contraintes du code écrit,
- développer le plaisir d'écrire,
- produire un texte cohérent,
- s'exprimer et communiquer par écrit en fonction d'un ou de plusieurs destinataires,
- maîtriser la narration et s'initier à la description.

Une attention particulière est accordée aux questions de ponctuation et de typographie : segmentation du texte en phrases, ponctuation dans la phrase, ponctuation du dialogue, mise en page du paragraphe.

D'autres documents institutionnels, en l'occurrence les livrets d'évaluation des élèves à l'entrée en sixième[54] (1995-2008), montrent que des notions de grammaire textuelle pénètrent la production officielle : linguistique de l'énonciation, règles de cohérence textuelle, emploi des substituts, règle de progression de l'information. Le modèle d'évaluation qui domine ces livrets est celui d'une évaluation critériée, réalisée par le professeur qui évalue essentiellement des formes normées :

Tableau 1 : Liste des items pour l'évaluation de la compétence 20

(Fasicule « Évaluation à l'entrée en sixième, 2000, fasicule G, p.6)

DISCOURS	**74. Production d'un récit :** « L'élève a produit un récit d'une vingtaine de lignes » **75. Respect de la situation donnée :** « L'élève a respecté la situation donnée par la consigne » **76. Élaboration des éléments du récit :** « L'élève a identifié et caractérisé suffisamment son animal » **77. Récit d'une aventure :** « L'élève a bien raconté une aventure » **78. Cohérence du système pronominal :** « L'élève a gardé la même personne du début à la fin » **79. Cohérence des temps :** « L'élève a employé le passé ou le présent d'une façon cohérente, même s'il a repris, au présent, l'énoncé de la situation »
TEXTE	**80. Les indices spatiaux :** « L'élève a produit un récit en s'appuyant sur des indices spatiaux cohérents » **81. Les indices temporels :** « L'élève a produit un récit en s'appuyant sur des indices temporels cohérents » **82. Progression des informations :** « L'élève a produit un récit qui progresse : les thèmes et les propos s'enchaînent » **83. Les substituts :** « L'élève a désigné au moins de deux façons différentes et sans ambiguïté de référent un des personnages de son texte, en utilisant des substituts locaux ou pronominaux » **84. La ponctuation :** « L'élève a utilisé correctement la ponctuation forte pour segmenter le texte en phrases ».
PHRASE	**85. La syntaxe :** « L'élève a produit des phrases grammaticalement correctes » **86. L'orthographe :** « L'élève maîtrise l'orthographe lexicale et grammaticale (hors morphologie verbale) **87. Morphologie verbale :** « L'élève maîtrise l'accord du verbe avec le sujet »

[54] Gilbert Turco analyse les consignes et le guide de relecture donné aux élèves de 6ème lors des évaluations de 1995 dans un article intitulé « Outillage métalangagier et production d'écrits à l'école primaire » publié en 1998 dans les *Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997)*, pp. 125-144.

Le rôle de l'enseignant et les modalités de l'aide professorale ne sont explicités ni dans les programmes de 1995 ni dans les *Accompagnements* de 1996. Néanmoins, le texte précise que les annotations du professeur ne doivent pas viser l'exhaustivité. Mais de quelles annotations s'agit-il ? Les recommandations ne conseillent aucune formulation, ne donnent aucune indication sur les composantes de savoir ou les savoir-faire visés par les annotations. En tous cas, on remarque que le terme « correction » n'est plus utilisé dans le texte officiel : on parle désormais de « reformulation » à la rubrique « évaluation » :

> Les élèves peuvent être invités à une reformulation individuelle de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte des annotations du professeur : celles-ci ne sont donc pas trop abondantes, mais doivent être très explicites.

S'inscrivant dans la même lignée, la brochure *La maîtrise de la langue au collège,* fruit d'un travail collaboratif entre une équipe ministérielle et des didacticiens (1997), précise le rôle du professeur de français. Elle insiste notamment sur la nécessité d'instaurer chez les élèves un rapport plus distancié au langage, consacre un long développement à l'usage du brouillon qui est à réhabiliter « en tant qu'aide à l'écriture » et formule quatre propositions d'utilisation concrète :

- banaliser la pratique des brouillons dans toutes les disciplines en les faisant percevoir comme des ébauches du produit final,
- inventorier les opérations fondamentales de la réécriture : remplacer, ajouter, supprimer, déplacer, mettre en réserve,
- faire observer aussi bien des brouillons de scientifiques, d'artistes que d'écrivains pour casser le mythe sacré d'une création *ex nihilo*,
- faire observer l'ensemble des annotations qu'on peut rencontrer dans les marges des brouillons (cf. annexe 136, p. 689).

J'ai montré dans l'introduction générale que les prescriptions institutionnelles s'étaient intéressées dès 1945 au brouillon. Si le brouillon revient sur le devant de la scène « noosphérique » avec les programmes de 1995 et dans *La maîtrise de la langue au collège* (1997), c'est grâce aux travaux de l'ITEM (Institut des Textes et des Manuscrits Modernes du CNRS) qui, comme l'explique Almuth Grésillon, en fait un témoin de l'imposant travail que nécessite l'écriture :

> Nous cherchons à comprendre un texte littéraire à travers l'étude de ses traces écrites qui sont conservées dans les dossiers manuscrits, qui permettent d'apprécier l'aventure littéraire telle qu'elle est *advenue* matériellement à partir du premier brouillon et jusqu'aux épreuves corrigées

(1990, p. 8 ; souligné par l'auteure).

Mais ces injonctions et ces conseils ne semblent pas avoir eu un grand impact sur les pratiques dans les cinq années qui ont suivi leur parution. En 2001, Claudine Garcia-Debanc montre la trop modeste place réservée à l'écriture au collège, dans un article intitulé « Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège… et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques » publié dans le numéro 23 des *Cahiers du LIDIL*. Elle souligne l'importance du coût en temps qu'exigent les activités d'écriture, ce qui rend difficile leur mise en œuvre régulière et termine son étude en formulant des propositions pour la formation des enseignants : « activités développant une confiance dans les productions des élèves et un intérêt pour celles-ci, propositions concrètes de dispositifs de travail pour le traitement de celles-ci, pratique personnelle des ateliers d'écriture ».

Par ailleurs, un rapport de l'IGEN (n° 2002-046) paru en 2002 fait état de deux problèmes alarmants :

- Les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture dans l'organisation des séquences,
- Le devoir proposé en fin de séquence fait disparaître les écritures intermédiaires, quand les travaux d'expression écrite ne disparaissent pas complètement.

Le rapport constate ensuite que « les professeurs ignorent souvent la rubrique *écriture pour soi qui comporte* pour chaque niveau la mention "écriture et réécriture d'un brouillon" : l'écriture pour soi (copie de ce que l'on retient, écriture au brouillon, écriture pour apprendre et fixer la mémoire, compte-rendu, etc. n'est pas toujours considérée comme relevant des apprentissages du cours de français ». Le lecteur de ce rapport prend alors conscience des difficultés qu'éprouvent les enseignants à mettre en place des activités d'écriture, même si ces difficultés ne sont ni mentionnées ni analysées. Ajoutons que la transformation des pratiques enseignantes prend du temps et qu'elle ne se réalise pas à coup de décret ou de circulaire, du moins pas uniquement.

Aussi ne faut-il pas s'étonner de trouver dans les programmes de 2008 une place centrale accordée à l'écriture :

> Le professeur saisit toutes les occasions pour susciter le goût et le plaisir d'écrire […]. L'élève utilise régulièrement le brouillon puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer. L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail

effectué en classe (p. 6).

Dans ces récentes instructions, qui n'orientent pas encore le travail des professeurs observés dans le cadre de ma recherche en 2006-2008, l'écriture a une valeur heuristique. Elle est pensée comme un médiateur cognitif, un outil de travail. Elle peut être préparatoire et pas forcément prête à être socialisée.

Les discours de la recherche ont critiqué les prescriptions et notamment le maintien de l'exercice scolaire de la rédaction, *lieu de couronnement* de l'ensemble des activités[55] de français (Halté, 1992, p. 27). Mais les didacticiens et les formateurs d'enseignants ont en contrepartie proposé aux professeurs des pistes d'interventions, des ressources pour leur permettre d'aider leurs élèves à améliorer leurs productions. Quelles en sont les principales ?

2.2. Apports de recherches en didactique de l'écrit

La grande majorité des travaux menés sur la pédagogie de l'écriture et inscrits plus tard dans le domaine de la didactique de l'écrit, se situe essentiellement dans le cadre des recherches sur l'enseignement de la discipline « français ». C'est à partir du milieu des années 1980 que l'on voit apparaître de plus en plus de publications s'intéressant à la question du processus d'écriture. En effet, d'après Françoise Ropé qui analyse les tendances générales concernant les thématiques des recherches menées de 1970 à 1984 :

> Le pourcentage d'items concernant la production écrite en tant que composante langagière [est] inférieur au pourcentage d'items concernant la production orale et la lecture [...]. Les aspects pragmatiques sont relativement peu étudiés [...]. Le plus étonnant paraît le faible nombre d'occurrences concernant la créativité écrite... et le goût d'écrire (1991, p. 62).

Le début des années 1980 voit la didactique naissante de l'écriture s'appuyer sur les apports de la grammaire textuelle et sur ceux de la psychologie cognitive. Ces derniers permettent l'émergence de conceptions d'apprentissage de l'écriture fondées sur la notion de processus rédactionnel. Le cadre de la linguistique s'élargit, passant de la phrase au texte, puis au discours. Un nouveau principe est défendu : le texte est régi par des règles de cohérence générale, qui résultent de l'articulation des structures

[55] « Les tâches d'écriture [...] sont censées emprunter à tous les domaines, conjuguer les savoirs acquis ça et là et refléter la qualité de l'intégration. Elles sont néanmoins secondes » (Halté, 1992, p. 26).

locales (niveau phrastique et interphrastique) et de macrostructures (organisation de l'ensemble) où se définit le sens global.

Les équipes de l'Institut National de Recherche Pédagogique (désormais INRP) et les trois principales revues françaises consacrées à l'enseignement du français, *Repères*, *Pratiques* et *Le Français aujourd'hui*, s'efforcent de mettre en relation ces apports avec les démarches d'enseignement de l'écriture dans les premier et second degrés. Aujourd'hui, les articles indexés dans ces revues ainsi que dans d'autres publications (*Enjeux, Recherches*), les ouvrages élaborés par les membres des équipes INRP ou par ceux du collectif de la revue *Pratiques* jalonnent plus de trente ans de recherches consacrées à l'enseignement de la discipline « français »[56], entre autres, à celui de l'écriture. Documents issus du patrimoine scientifique, ces corpus d'articles de recherche, de témoignages, d'analyses de pratiques, de prescriptions secondaires, témoignent de l'ampleur de l'engagement de leurs auteurs dans la recherche pédagogique puis didactique, parfois lié comme je le rappellerai, au contexte politique et idéologique de leur époque.

Il n'est évidemment pas question dans mon étude de recenser les résultats de toutes ces recherches menées en didactique du français langue première portant sur l'enseignement de l'écriture, ni d'analyser l'évolution de leurs questionnements. Par ailleurs, comme l'ont souligné Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol, même si le terme d'« aides » est peu souvent utilisé dans les travaux de didactique, le lecteur y trouve un très grand nombre de propositions concrètes en matière d'aide à l'écriture et à la réécriture (2003, p. 303). J'essaie donc modestement de cerner, parmi les publications de la recherche, de l'innovation et de la formation, les principaux discours susceptibles de provoquer des effets dans les pratiques ordinaires d'aide à l'amélioration des textes au collège.

La revue *Repères* s'est, dès sa création en 1969, intéressée prioritairement à l'enseignement du français dans le premier degré, laissant le terrain du secondaire à la revue *Pratiques.* Cependant, je considère que les travaux publiés dans *Repères,* ainsi que les ouvrages spécialisés ou semi-spécialisés rendant publics[57] les résultats des travaux des équipes de recherche INRP, ont été tout à fait accessibles aux chercheurs et

[56] Les dates de création des revues sont les suivantes : *Le français aujourd'hui* (1967); *Repères* (1969) ; *Pratiques* (1974); *Recherches* (1984); *Enjeux* (1987).
[57] Cinq numéros de la revue *Repères* ont été pris en charge par le Groupe EVA de 1984 à 1989. Voir bibliographie.

aux formateurs d'enseignants du second degré et par conséquent aux enseignants des collèges et des lycées. Ceci est d'autant plus plausible que les chercheurs des équipes soutenues par l'INRP sont intervenus et interviennent encore en formation continue, en formation initiale et en formation de formateurs, parfois face à un public inter-degrés[58]. En outre, ces publications ont probablement joué le rôle de supports et de déclencheurs d'échanges lors de stages de liaison CM2-6ème ou de séminaires consacrés à la didactique de l'écriture et ce, quel que soit le degré d'enseignement concerné. Par ailleurs, je pose l'hypothèse que le lectorat de la revue *Repères* s'est élargi après 1991, année de la création des IUFM, décidée par la loi d'orientation de 1989. Ces instituts se sont en effet employés, en partenariat avec les corps d'inspection, à développer les collaborations entre les formateurs des différents degrés qui étaient majoritairement des ex-professeurs d'École Normale[59] (PEN), des formateurs de la MAFPEN[60] et des ex-intervenants ou conseillers pédagogiques de Centres Pédagogiques Régionaux[61]. Enfin, la naissance de ces instituts académiques et non plus départementaux a entraîné la création de services communs de documentation rassemblant les ressources des différentes catégories de formateurs.

Aussi, en matière d'enseignement de l'écriture puis de didactique de l'écrit, je tiendrai compte des apports des principales recherches effectuées au cycle 3 de l'école primaire, notamment de celles placées sous l'égide de l'INRP, bien diffusés par la revue *Repères*[62]. Je m'intéresserai particulièrement à la recherche EVA copilotée par Claudine Garcia-Debanc et Maurice Mas et à la recherche REV (Révision des écrits) codirigée par Sylvie Plane et Gilbert Turco. Certes, il existe d'autres études soutenues par l'INRP autour de la production d'écrit, notamment les recherches intitulées « Résolution de problèmes en français » (RESO) et « Construction de savoirs métalinguistiques ayant trait à la mise en texte à l'école » (META) mais les deux premières investigations citées s'intéressent davantage à la question de l'amélioration

[58] Cf. la journée nationale de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) du 24 janvier 2007 intitulée « Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir » et le stage « Enseigner l'écriture de l'école au lycée » organisé par l'INRP à Lyon du 23 au 27 novembre 2009.
[59] La loi Guizot a institué les écoles normales dans chaque département en 1833.
[60] Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale, créée en 1982 par Alain Savary et supprimée en 1999 par Claude Allègre.
[61] Les CPR ont été créés pour la formation des lauréats du CAPES en 1950.
[62] La revue *Repères* vise explicitement un public de chercheurs et de formateurs en didactique du français langue première dans la mesure où elle met à leur disposition des dossiers thématiques qui présentent des états de questions, des vues prospectives en tenant compte des recherches actuelles et de leurs problématiques. La plupart des numéros sont disponibles sur Internet du n° 1 (1969) au n° 32 (2005). Voir sitographie.

des textes et surtout, ont fait l'objet de publications de grande diffusion (Groupe EVA, 1991, 1996).

Il est clair que, dans la littérature de recherche issue de plusieurs champs disciplinaires, les publications focalisant l'écriture et la réécriture foisonnent, notamment en didactique du français langue première où elles abondent surtout entre 1980 et 1990. Cependant, cinq modèles de référence, susceptibles d'influencer et de guider le travail de l'enseignant, peuvent être identifiés. Comme je le montrerai, ils se diffractent dans la littérature de recherche et de formation et sont susceptibles d'être mobilisés par les enseignants lors d'activités de réécriture, s'ils en prescrivent à leurs élèves. Par ailleurs, ils permettent au lecteur des écrits scientifiques, semi-scientifiques ou de vulgarisation, particulièrement abondants sur ce sujet, de se repérer au niveau historique et épistémologique. J'exposerai tout d'abord ces cinq grands modèles. Je rappellerai ensuite le rôle prépondérant joué par les auteurs de la revue *Pratiques* dans le domaine de l'enseignement et de la didactique de l'écrit, en particulier dans la théorisation du travail en projet. Puis, je préciserai les tenants et les aboutissants du premier modèle du processus rédactionnel d'Hayes et de Flower (1980), largement diffusé dans la littérature pédagogique notamment dans des ouvrages de préparation au concours de recrutement des professeurs d'école (Dhers *et al.*, 2006, p. 109) et les apports de la recherche EVA. Enfin, je présenterai quelques définitions des notions de réécriture, correction, amélioration, révision et reformulation, issues des travaux menés en didactique du français langue première.

2.2.1. Cinq modèles pour guider la réécriture

Dans l'histoire des recherches sur la réécriture, cinq modèles issus de différents champs disciplinaires ont été identifiés par Daniel Bessonnat et peuvent influencer le travail du professeur :

- le modèle littéraire,
- le modèle génétique,
- le modèle cognitiviste,
- le modèle linguistico-didactique,
- le modèle linguistico-pédagogique (2000, pp. 12-17).

Le modèle littéraire représente un courant des ateliers d'écriture théorisé par Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer. C'est le structuralisme et le Nouveau Roman qui contribuent au développement d'une conception de l'écriture mettant l'accent sur le faire ou la fabrication, notion présente dans la plupart des ateliers d'écriture nés après 1968 mais qui s'imposent dans les années 1980 dans les associations, le milieu scolaire et les organismes de formation et d'animation pour toutes sortes de publics (Lafont-Terranova, 2009, p. 17). Comme l'affirme Ricardou, « le dire, pour l'essentiel, [...] se fabrique dans le produire » (1989, pp. 112-113).

Le modèle génétique provient, quant à lui, des recherches menées en linguistique génétique et des travaux de l'ITEM diffusés par la revue *Génésis* et *Textes et Manuscrits*. Il s'appuie sur les méthodes scientifiques suivantes : étude de la matérialité des documents, établissement des faits d'écriture et de langage dont ces documents conservent la trace, inventaire et interprétation des possibles linguistiques et textuels, des virtualités langagières ouvertes dans l'inscription de ces traces (Bessonnat, 2000, p. 13). Les travaux de Claudine Fabre, s'inspirant de ces recherches, donnent des outils opératoires pour analyser le cheminement de la réécriture à travers les opérations de suppression, d'ajout, de remplacement, de déplacement décelables dans des brouillons d'écoliers (1990, 2002).

Le troisième modèle est le modèle cognitiviste ou dit des « processus rédactionnels ». Il s'inspire des travaux des psychologues du langage anglo-saxons Hayes et Flower (1980) et a été introduit en France dans la décennie des années 1980. D'après Bessonnat, la conception sous-jacente à ce modèle est que l'écriture est la transcription d'une pensée préétablie dans une représentation mentale. La réécriture serait une tentative d'amélioration de l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste.

Le quatrième modèle est le modèle que Daniel Bessonnat qualifie de linguistico-didactique. Il concerne les recherches qui se sont appuyées sur une pédagogie du projet pour donner sens aux apprentissages textuels et articuler lectures, écritures et réflexion sur la langue dans un enseignement globalisé. Il s'agit des travaux soutenus par l'INRP ou de ceux publiés dans la revue *Pratiques* sur lesquels je reviendrai.

Enfin, à partir des années 1990, Dominique Bucheton développe avec un groupe de chercheurs et d'enseignants en collège et en lycée professionnel la problématique du « sujet écrivant » en privilégiant l'interaction professeur-élève plutôt que la seule

relation texte-élève. De ces travaux naît le concept de *postures*. Ce sont des formes de l'activité socialement et scolairement préconstruites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l'accomplissement des tâches d'écriture ou de lecture (Bucheton et Dezutter, 2008, p. 11). Ce cinquième modèle, par sa prise en compte de la subjectivité de l'élève-auteur est très éloigné de la psychologie cognitive.

De nombreux travaux de recherche s'inspirant de ces cinq modèles ont été publiés dans la revue *Pratiques*, revue de référence en didactique du français, lieu de débats, de recherches et d'innovations, principal dépositaire des avancées et des questionnements des didacticiens de l'écrit pour l'enseignement secondaire et supérieur.

2.2.2. *Pratiques* : une revue pour « changer l'écrire »

La revue *Pratiques* est créée en 1974 par Jean-François Halté, André Petitjean et Raymond Michel qui enseignent alors en collège. Sous un gouvernement giscardien, sa visée est militante, transformatrice et politique. Le premier numéro porte sur sa couverture symboliquement colorisée en rouge[63] la mention « Théorie, Pratiques, Pédagogies » devenue en 2007 « Linguistique, Littérature, Didactique », vingt ans après la naissance de la revue *Enjeux*. Dès son émergence, celle-ci se voit désignée sur sa couverture comme une « revue de didactique du français », discipline de recherche confirmée en 1992 par l'ouvrage de Jean-François Halté titré *La didactique du français*. La création de *Pratiques* précède de peu la réforme Haby du 11 juillet 1975 qui préconise le « collège unique » et annonce que tous les élèves issus du cours moyen seconde année (CM2) entreront en 6ème dans un collège unique et dans des classes hétérogènes destinées à éviter les effets de ségrégation, souvent sociale. Dans ce contexte, les auteurs de la revue *Pratiques* critiquent les savoirs enseignés qu'ils jugent obsolescents tout comme certaines pratiques scolaires, notamment l'écriture de « rédactions ». C'est en 1981, période de changement politique, que des membres du collectif[64] vont influencer la noosphère en prenant part à la commission Chevalier dont les réflexions et les travaux ont orienté la rédaction des programmes de 1985. Comme l'affirme Jean-Pierre Benoît :

[63] L'éditorial du premier numéro de la revue témoigne de l'engagement politique du collectif : « L'école, telle que nous la souhaitons (démocratique) ne sera vraiment telle que lorsque la société aura changé (socialisme), ce qui ne signifie nullement qu'il faille attendre ce moment pour agir en/sur elle » (1974, p. 3 ; souligné par les auteurs).
[64] Collectif de Recherche et d'Expérimentation de l'Enseignement du Français (CRESEF).

> On y reconnaît en effet des apports du collectif comme la *Pratique raisonnée de la langue* « finalisée » pour la lecture et la production orale ou écrite et le dépassement des limites de la phrase, la situation de discours, l'auteur et le destinataire d'un message, les personnes, l'implicite, les « types de textes » (2008, p. 241).

Pendant la deuxième décennie de *Pratiques* (1986-1997), les théories des linguistiques textuelles puis discursives se propagent dans les milieux de l'enseignement et de la didactique du français qui voit peu à peu le jour. Cette période est marquée par le doublement du nombre des articles sur l'écriture et en particulier sur sa didactique qui atteignent 29% des articles publiés dans la revue (Benoît, 2008, p. 246). La rédaction traditionnelle et la « composition française », apparues à l'école au cours du XIX^{ème} siècle, y sont condamnées à de nombreuses reprises, en particulier dans le numéro 29 de mars 1981, intitulé « La rédaction ? ». Claude Abastado y analyse l'institution de la composition française[65] dans l'enseignement secondaire tout en fustigeant sa « permanence doctrinale » : « L'effet le plus général des exercices de *composition française* est moins d'enseigner à écrire que de conditionner, en face de qui détient le pouvoir de la parole, un public réceptif "à l'égard de la voix de son maître" » (1981, p. 18 ; souligné par l'auteur).

De même, dans ce numéro de *Pratiques*, Jean-François Halté blâme aussi l'exercice de la rédaction telle qu'elle est mise en œuvre, à l'époque, dans les classes du secondaire, pour appeler à sa révolution :

> Changer l'écrire, ça n'est [...] pas seulement changer de théorie de l'écriture, c'est transformer l'ensemble des relations à l'activité d'écriture. Cela passe, selon moi, par la déconstruction de la rédaction et la liquidation des tenants et aboutissants qui lui sont liés (Halté, 1981, p. 31).

La rédaction est alors un exercice rituel qui vise à faire produire à l'élève un texte d'une trentaine de lignes en réponse à un sujet donné dans le cadre d'un contrat didactique clair, imposé par le professeur. Dans ce même numéro, Caroline Masseron détaille les tabous pesant sur l'écriture scolaire ainsi que les contraintes de l'exercice :

- présentation uniforme de la copie ;
- longueur du texte imposée,

[65] Cette critique est formulée par Évelyne Charmeux dans son article intitulé « Pourquoi la composition française ? » paru en 1968 dans le numéro 3 du *français aujourd'hui* (4ème trimestre) : « S'il est un exercice difficile et décevant, c'est bien l'inévitable rédaction, cauchemar pour le correcteur, et bien souvent pensum pour l'élève. [...]. Il faut avoir le courage de le dire : la grande erreur de l'enseignement traditionnel est de passer la majeure partie de son temps à *contrôler* ce qui "doit" avoir été acquis ailleurs, par l'intervention de je ne sais quel Saint-Esprit. [...]. Il ne reste donc plus aux élèves qu'à utiliser ce que la famille leur fournit... et c'est pourquoi l'on peut, hélas, dire que notre enseignement est un enseignement de classes, fondamentalement antidémocratique » (pp. 48-50).

- absence de destinataire réel (1981, p. 48).

Enfin, d'après Halté, la rédaction « est à tous points de vue l'exercice d'anti-expression par excellence » (1981, p. 31).

Certes, le collectif militant de la revue *Pratiques* critique les activités prescrites aux élèves mais ses membres suggèrent des pistes concrètes d'interventions pédagogiques. Leurs propositions ainsi que celles d'autres didacticiens du français langue première, œuvrant notamment au sein de l'association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle[66] (désormais DFLM), accompagnent et bien souvent précédent les prescriptions institutionnelles à partir du début des années 1980. Leurs conseils alimentent de nombreuses publications bien divulguées dans les milieux de la recherche et de la formation. Ces dernières influencent la conception des plans de stages de formation initiale et continue, infléchissent leurs contenus et les ressources mises à la disposition des stagiaires[67] pour ensuite inspirer les écrits des formateurs dans les revues professionnelles et associatives (*Recherches*, *Le Français aujourd'hui*) ou dans les actes de journées d'études[68], notamment dans l'académie de Lille, terrain de ma recherche.

C'est pourquoi j'accorderai une place importante à la revue *Pratiques* dans ma sélection d'écrits et de discours issus de la didactique, susceptibles d'orienter les pratiques enseignantes constatées au cours de ma recherche.

2.2.3. « Changer l'écrire » en travaillant en projet

Rompant radicalement avec la pratique de l'exercice scolaire de la « rédaction », le numéro 36 de ***Pratiques*** (1982), « **Travailler en projet** », réfléchit à une articulation

[66] Le premier colloque international organisé à Namur par l'Association Internationale DFLM créée en 1986, est intitulé *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (Chiss, Laurent, Meyer, Romian, Schneuwly, 1987). La DFLM s'affirme comme une association militante et non corporatiste pour la promotion et la défense de la recherche en didactique du français.

[67] Voir le site de ressources *Passages* de l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Cf. sitographie.

[68] Lors des journées d'études des 16 et 17 avril 2002, des formateurs de l'IUFM Nord Pas-de-Calais rappellent les principes qui ont orienté les stages de formation qu'ils ont animés pendant les années 1990, dans le cadre de la MAFPEN : critique de l'exercice scolaire de la rédaction ; utilisation de modèles de récits réels ; remplacement des « sujets d'écriture » par des consignes d'écriture appelées « lanceurs » ou « déclencheurs » ; réflexion sur le statut de l'écrivant ; apprentissage du complexe ; apprentissage de l'imaginaire ; guidage du professeur (lecture, annotation des textes, conseils, proposition d'aides, relecture, mesure des progrès) ; socialisation des textes et enfin écriture en projet (Fabé, Vlieghe, Inisan, 2005, pp. 86-87). Autant de principes qui font écho à la plupart de ceux définis par le collectif de la revue *Pratiques* énoncés au début des années 1980.

des « savoirs sociaux » et des « savoirs scolaires » et présente l'écriture d'un roman historique en 5ème. C'est la naissance du projet pluridisciplinaire d'écriture longue qui peut être ainsi caractérisé :

> [...] la production à l'école se caractérise comme étant la pratique à l'occasion de laquelle des capacités s'élaborent. Autrement dit, l'idée force est de soumettre l'apprentissage à la logique de la production en supprimant le hiatus entre apprendre et agir et en inversant le rapport habituel : au lieu d'apprendre, d'abord, en un temps séparé, pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait (Halté, 1982b, p. 21).

Ce numéro de *Pratiques* est consacré à l'utilisation du travail en projet mis en œuvre dans le cadre expérimental des Projets d'Action Éducative (PAE) instaurés par la circulaire ministérielle du 24 août 1981 dans les établissements scolaires pour tenter de pallier l'échec scolaire et permettre une « réelle démocratisation de l'enseignement » . Jean-François Halté[69] y présente des pratiques d'enseignement, souligne que le professeur doit s'intégrer dans le groupe et définit le déroulement du projet en quatre étapes : contrat, rédaction, socialisation, évaluation. Un grand principe qui fera école est lancé : les élèves apprennent en réalisant un projet d'écriture.

De même, les publications du groupe d'Écouen coordonné par Josette Jolibert, défendent une conception similaire de l'écriture à l'école, orientée vers un destinataire réel qui n'est pas l'enseignant et un but très explicite qui n'est pas lié à l'obtention d'une note (Jolibert & Groupe de recherche d'Écouen, 1988). Les situations d'écriture proposées pour l'actuel cycle 2 de l'école primaire sont diversifiées : écriture fonctionnelle (rédaction de recettes destinées à d'autres classes ; écriture de modes d'emploi, de règlements ; correspondance scolaire), écriture fictionnelle, écriture poétique, écriture longue ou de fiction, écriture longue publiée donc socialisée... L'apprentissage de l'écriture se réalise de manière individuelle dans des « chantiers ». D'après Josette Jolibert, les élèves y rencontrent toutes les phases du processus d'écriture : premier jet, réécriture après confrontation avec d'autres écrits du même type, apprentissages métalinguistiques, production finale, mise en page, avec l'aide du travail collectif (Jolibert, 1990).

[69] Jean-François Halté a soutenu sa thèse *L'enseignement du français dans le travail en projet* en 1985, à l'université de Besançon, sous la direction de Jean Peytard.

Dans le même ordre d'idée, l'ouvrage de Claudine Garcia-Debanc, Liliane Plane et Christiane Roger, intitulé *Objectif écrire* et publié en 1987 par le CDDP de la Lozère, présente le projet d'écriture[70] comme « un moyen pédagogique d'atteindre des objectifs » (p. 7). Il se réfère à « un contrat de travail » (p. 7) et fait l'objet « d'une décision commune du groupe classe » (p. 7). Cet ouvrage de référence s'adresse particulièrement aux enseignants de l'école élémentaire mais peut être utilisé au collège. Tiré à plusieurs milliers d'exemplaires, il a été complètement révisé et réactualisé par ses auteurs en 2003 pour sa troisième édition.

Ces recherches d'envergure nationale sont bien diffusées dans des ouvrages et des revues spécialisées comme *Pratiques, Repères.* Elles suscitent probablement d'autres travaux de la part d'autres groupes de recherche dans d'autres régions. De fait, elles s'inscrivent dans une réflexion sur le projet d'écriture qui génère des questionnements au plan régional et au plan local, en particulier à Lille.

Du côté du secondaire, l'absence de destinataire réel à toute rédaction scolaire est pointée par une équipe lilloise, huit ans après la parution du numéro 29 de la revue *Pratiques*, fondateur d'un questionnement sur le rôle du professeur, correcteur plutôt que guide, évaluateur plutôt que lecteur. En effet, en 1986, des enseignants-chercheurs de l'Université Charles de Gaulle - Lille 3 et des formateurs de la MAFPEN de l'académie de Lille s'interrogent, à la suite de l'animation de stages de formation continue[71], sur les représentations des enseignants et le sens que revêt l'écriture pour les élèves :

> Améliorer ses productions écrites pour un élève, à quoi cela sert si ce n'est que destiné au professeur-juge ? Aussi, cela me semble de plus en plus une évidence : que la démarche s'inscrive dans une pédagogie de projet socialisé avec une publication et diffusion des écrits à l'intérieur et à l'extérieur de l'école est une nécessité (Constant, 1986, p. 55).

S'inscrivant dans la lignée du « travail en projet » tel que le présentait Jean-François Halté à l'aide d'exemples, dans *Pratiques* en 1982, c'est *la pédagogie du projet* qui semble alors nourrir les réflexions des formateurs et par conséquent celle des professeurs stagiaires dans cette décennie. Ce type de pédagogie a des implications fortes au plan didactique puisque c'est le projet dans sa logique qui organise exercices

[70] Ce mode de travail sera présenté ultérieurement dans les ouvrages de préparation au CRPE (Dhers *et ali.*, 2006, pp. 145-161.

[71] Leurs contributions ont fait l'objet du numéro 7 du Bulletin du Certeic (Centre de recherche en techniques d'expression, information et communication) coordonné par Bernard Delforce et publié en février 1986.

et contenus. En effet, les contenus ne sont pas programmés à l'avance mais appelés par la tâche et finalisés par elle comme le précise Yves Reuter (1989, p. 76).

Quelques années plus tard, la démarche du projet est relayée dans l'académie de Lille par Francis Ruellan, formateur au Centre de Formation Pédagogique de Lille (CFP). Les relations entre pédagogie du projet et didactique de l'écriture sont problématisées dans sa thèse, *Un mode de travail didactique pour l'enseignement apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, soutenue le 14 janvier 2000 à l'université Charles de Gaulle – Lille 3. Le mode de travail didactique selon lequel s'effectue le projet d'écriture analysé dans ce travail de recherche, fait alterner de manière interactive trois types de situations : les situations « fonctionnelles » qui sont des « moments de production d'écrit et d'apprentissage non formalisés », les situations de « structuration » qui sont des « moments d'enseignement formalisés » et les situations « différées » qui correspondent à des débats à fonction problématisante. Dans son étude, l'auteur observe l'hétérogénéité de la compétence d'écriture des élèves qu'il définit ainsi :

> Nous pensons que devenir compétent consiste à savoir agir en mobilisant et en combinant des composantes hétérogènes (investissements, représentations, savoirs, opérations) qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permettent la réalisation de tâches complexes, notamment par l'identification de problèmes et l'utilisation d'outils appropriés à leur résolution. L'axe d'intégration et de combinaison des savoirs est sans doute très dépendant des types de problèmes détectés et résolus par les élèves (2000, p. 67).

Cette démarche de travail en projet donne du sens aux activités de réécriture car « l'enfant s'y révèle à la fois "entrepreneur", mobilisé par les exigences de production et de communication, et "chercheur" en vertu de problèmes rencontrés qu'il convient d'identifier et de résoudre » (Ruellan, 1999, p. 13 ; souligné par l'auteur).

En sus de la pédagogie de projet, les modèles d'enseignement que Bessonnat (2000) qualifie de « linguistico-didactiques » et qui se sont appuyés sur des modèles psycholinguistiques décrivant les processus rédactionnels, ont bénéficié d'une grande diffusion dans le milieu professionnel des enseignants et des formateurs.
Certes, les psycholinguistes ont proposé plusieurs modèles d'écriture (Deschênes, 1988 ; Levelt, 1989) et de révision (Bartlett 1982 ; Scardamalia et Bereiter, 1983 ; Hayes, 1995) mais c'est le premier modèle de Hayes et de Flower décrit en 1980 que je vais évoquer maintenant dans la mesure où il a pu influencer le discours des

prescriptions primaires et secondaires, des outils professionnels (manuels, fichiers) et corollairement des pratiques d'enseignement.

2.2.4. Introduction du modèle psycholinguistique de Hayes et Flower

C'est en 1980 que Hayes et Flower publient deux articles où ils décrivent pour la première fois, de manière théorique, le modèle de l'activité rédactionnelle de l'expert. D'après ces chercheurs, trois types d'opérations apparaissent de manière récursive, tout au long de la rédaction de textes : la planification, la mise en mots[72] et la révision. Michel Fayol le présente ainsi dans la revue *Repères* : la planification établit un but et un plan-guide associé à celui-ci ; la mise en texte est la production de matériaux activés en mémoire à long terme et organisés par le plan en une mise en forme textuelle acceptable ; la révision vise à améliorer la qualité superficielle du texte (1984, p. 65).
Bien diffusé chez les didacticiens, ce modèle d'action va devenir un modèle pour l'enseignement. En effet l'article de Claudine Garcia-Debanc intitulé « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture » publié dans le numéro 49 de la revue *Pratiques*[73] en 1986[74], soumet à la réflexion des didacticiens francophones le modèle cognitiviste et tente d'en cerner les implications pédagogiques. Plusieurs articles de la revue *Pratiques* lui sont consacrés ainsi qu'un numéro de la collection *Didactique des textes* en 1990. Ce modèle dit « des processus rédactionnels » devient l'un des principaux objets de l'attention des didacticiens au début des années 1990. Il va non seulement orienter l'analyse des situations pédagogiques, mais aussi constituer un modèle de base pour concevoir et programmer des activités d'enseignement. Ainsi, il est utilisé pour engager une évaluation formative et aider l'élève à analyser lui-même les opérations requises au cours du processus d'écriture. Insistant sur son caractère non

[72] C'est l'expression « mise en texte » qui est préférée à celle de « mise en mots » dans les articles de Claudine Garcia-Debanc et des autres membre du groupe EVA.
[73] Intitulé « Les activités rédactionnelles » et coordonné par Michel Charolles, ce numéro fait date dans l'histoire de la didactique du français, en raison de la diffusion des résultats des travaux menés en psycholinguistique. La revue *Repères* qui s'adresse particulièrement aux formateurs d'enseignants du premier degré, a publié en 1984 un article de Michel Fayol titré « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle ».
[74] En 2002, Claudine Garcia-Debanc et Michel Fayol rédigent un autre article pour la revue *Pratiques* titré « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite ». Ils y énoncent les lieux de collaboration souhaitables entre linguistes et didacticiens : la détermination d'indicateurs de réussite ; la détermination de tâches d'écriture ; la prise en compte dans les expérimentations psycholinguistiques d'effet possible des pratiques d'enseignants ordinaires, le suivi longitudinal de cohortes d'élèves ; l'expérimentation des effets à court, moyen et long terme de types d'aides à l'écriture.

étapiste, les didacticiens l'emploient pour l'aide à l'analyse de situations pédagogiques et l'aide à la conception et à la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels : activation des sous-processus (par exemple la planification), automatisation des niveaux de traitement et développement du contrôle de l'élève sur sa propre activité. Enfin, le modèle de Hayes et de Flower ainsi que les approches psycholinguistiques conduisent, comme je le montrerai ultérieurement, à la proposition d'outils pertinents en matière d'évaluation, surtout lors de situation de relecture différée. Le modèle des psycholinguistes anglo-saxons intéresse donc les didacticiens en particulier au cours des années 1980 et 1990. Il se propage dans un champ disciplinaire qui, à l'origine, n'est pas le sien et à l'instar de Dan Sperber (1996), on peut dire qu'il est compatible avec « l'environnement des individus à un moment donné » en l'occurrence avec les préoccupations des didacticiens du français qui font le constat de l'échec de l'école en matière d'enseignement de l'écriture. Dans les manuels scolaires, outils des élèves et des professeurs, on peut trouver sa version simplifiée, voire appauvrie parce qu'étapiste, publiée avec des variantes. Elle s'insère pour partie dans un univers référentiel déjà là : celui d'un enseignement de l'écriture fondé sur la tradition rhétorique et le triptyque « inventio-dispositio-elocutio ». Le modèle peut ainsi s'ancrer dans d'anciens cadres d'interprétation, ce qui facilite sa diffusion dans le milieu enseignant.

Ce sont les travaux menés en critique génétique et ceux conduits dans le domaine de l'évaluation formative[75] des écrits qui ont impliqué un renouvellement des stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, ainsi que des contenus de savoirs et de savoir-faire à faire acquérir aux élèves. Aussi, j'explicite dans la section suivante les apports de la recherche "EVA" qui s'est déroulée de 1984 à 1991 dans le premier degré.

2.2.5. Principaux apports de la recherche "Évaluation des écrits à l'école primaire" (EVA)

La recherche "EVA" porte essentiellement sur la mise en place de l'évaluation formative des écrits qui a pour fonction principale de réguler les dispositifs

[75] Au sens d'Allal, de Cardinet et de Perrenoud, pour qui « l'évaluation formative est un ensemble de procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez les élèves » (1979, p. 154).

d'enseignement et d'apprentissage. Ces pratiques d'évaluation formative permettent de dépasser « des pratiques d'évaluation normatives, partielles (critères de surface, orthographe ou syntaxe), trop standardisées (critères semblables quels que soient les écrits) et sommatives (erreurs constatées plus que réellement traitées) » (Garcia-Debanc et Mas, 1987, p.109). Les principaux apports de cette recherche résident dans l'élaboration et l'utilisation des critères qui questionnent les contenus d'enseignement, les savoirs et les savoir-faire entrant en jeu lors de l'activité de production écrite.

Avant de proposer des activités pour aider les élèves à améliorer leurs productions, le groupe EVA[76] conseille aux enseignants de mettre en place une évaluation formative critériée, au sens de Gilbert de Landsheere, pour qui « un critère est une propriété d'un objet (personne ou chose) à partir de laquelle on porte sur lui un jugement d'appréciation » (1979, p. 63). Comme les projets d'écriture s'appuient sur une interaction entre lecture et écriture, « c'est l'analyse de textes d'auteurs qui va permettre l'élaboration d'outils, sous la forme de grilles de critères ou de questionnaires, qui peuvent aider les élèves à relire les textes produits dans la classe, pour en repérer les réussites et les dysfonctionnements et aider à leur réécriture » (Garcia-Debanc, 2007, p. 57).

Le groupe EVA va alors s'efforcer de mettre en évidence la pluri-dimensionnalité d'un écrit en construisant à l'intention des enseignants un tableau en vue de classer des critères d'évaluation en relation avec des aspects spécifiques du fonctionnement des écrits. Des états successifs de ce tableau élaboré par Gilbert Turco et l'équipe EVA de Rennes, ont été publiés dans les numéros 71 et 79 de la revue *Repères* (cf. annexe 4) ainsi que dans un ouvrage qui fait date : *Évaluer les écrits à l'école primaire* publié en 1991 (p. 57). Sa modélisation la plus connue appelée CLID (*Classement des Lieux d'Intervention Didactique*), parue dans plusieurs ouvrages destinés aux candidats préparant le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles[77] fait jouer trois unités d'analyse (la phrase, les liaisons interphrastiques et le texte) et trois niveaux de l'analyse du signe linguistique de Morris (1974) complétés par Hagège (1982).

Il s'agit des plans :

[76] Le groupe EVA est constitué de douze équipes composées d'instituteurs, de maîtres d'école normale, de circonscription. Elles représentent une cinquantaine de classes en zone urbaine, rurale ou semi-rurale situées dans douze départements très différents.

[77] Pour une publication récente du tableau, voir : Dhers *et al.*(2006), *Concours de professeur des écoles, Français, tome 2*, p. 57.

- pragmatique, en relation avec le contexte de la production,
- sémantique, en relation avec le référent de l'écrit,
- morpho-syntaxique.

Cet outil permet essentiellement à l'enseignant de classer les erreurs des élèves et d'élaborer des activités décrochées en orthographe, grammaire et conjugaison afin d'aider les élèves à construire les savoirs nécessaires pour procéder à des réécritures. Ces activités donnent du sens aux apprentissages des sous-disciplines de la discipline « français » parce qu'elles sont issues d'un problème d'écriture et y reviennent. Les critères vont permettre d'agir à tous les niveaux du texte, en particulier au moment de la révision.

D'une manière presque contemporaine, Gilbert Ducancel, alors membre de l'équipe de recherche « Résolutions de problèmes en français » (RESO) de l'INRP, souligne l'intérêt de concevoir l'enseignement du français comme « une situation-problème c'est-à-dire une situation qui ne peut aboutir au produit langagier envisagé que si le problème qu'elle est censée poser, amène à mettre en place des situations décrochées[78] permettant d'apporter aux élèves les ressources nécessaires à la résolution des problèmes d'écriture » (1991).

Les travaux du groupe EVA ont bénéficié d'une large diffusion dans le milieu enseignant et chez les formateurs d'enseignants grâce à la publication de rapports de recherche édités par l'INRP et d'ouvrages publiés chez Hachette Éducation. Le livre grand public intitulé *Évaluer les écrits à l'école primaire* se présente sous forme de fiches accompagnées d'un commentaire « scientifique » qui fait appel à des recherches menées en linguistique ou en sciences de l'éducation ainsi qu'aux expérimentations conduites par les équipes EVA[79]. Tout aussi fondamental dans la littérature scientifique diffusée aux formateurs d'enseignants est le numéro 4 de la nouvelle série *Repères* intitulé « Savoir écrire, évaluer, réécrire » (1991). Dans ce numéro qui s'ouvre sur

[78] Le groupe RESO donne une définition des « situations décrochées » dans le glossaire du n° 33 de *Rencontres pédagogiques* paru en 1993 sous la direction de Rosine Lartigue : « Les situations décrochées (en marge du projet d'écriture) sont programmées par le maître pour faire avancer les apprentissages, structurer les processus cognitifs en action dans les situations différées. Ces activités jouent un rôle majeur dans la construction des savoirs » (p. 104).

[79] Il est à noter que les équipes EVA et REV, soutenues par l'INRP n'ont pas disjoint dans leurs recherches et leurs préoccupations l'oral de l'écrit. En effet, les chercheurs ont réalisé que les différents états des textes des élèves ne rendaient pas suffisamment compte de certaines compétences relevant du textuel et que des propositions orales énoncées lors de travaux en petits groupes n'étaient pas transcrites ou ne l'étaient que partiellement.

l'éditorial de Jean-Pierre Jaffré et d'Hélène Romian titré « Vers une déglobalisation de l'enseignement/apprentissage de la production écrite » (1991, pp. 3-8), la dénaturalisation de l'écrit et de l'écriture est une préoccupation commune et constante. Quelles définitions de l'écriture, de la réécriture, de l'amélioration, de la révision et de la correction donnent les didacticiens ?

2.2.6. Écriture, réécriture, amélioration, révision, correction : quelques définitions en didactique du français langue première

C'est dans les années 1980 que surgit[80] la notion d'amélioration de texte et qu'apparaissent les premières définitions formulées par les futurs didacticiens du français qui s'efforcent de préciser les sens d' « élaboration », de « réécriture », d' « amélioration », de « correction » et de « révision ». Ces définitions sont nombreuses, résonnent[81] d'une revue à l'autre mais font toutes écho à l'article de Jean-François Halté « Savoir écrire - savoir-faire » publié en 1989 dans le numéro 61 de la revue *Pratiques* :

> La correction portant sur les aspects linguistiques intra et interphrastiques définit le premier niveau. L'amélioration désigne un processus limité dans lequel il s'agit de réaliser mieux le projet initial d'écriture. La réécriture quant à elle, concerne le changement du programme de départ et se traduit par des modifications qualitatives et/ou quantitatives… La réécriture concerne toute l'élaboration du texte (1989, pp. 19-20).

On comprend bien que l'auteur ne considère pas l'écriture comme la mise en mots ou la représentation d'une pensée préexistante, conception qui persistera pourtant dans les programmes officiels jusqu'en 1995.

Dans le numéro 61 de *Pratiques*, Yves Reuter complète cette série de définitions en précisant à son tour le sens du terme « amélioration » qui :

> […] désigne la transformation d'un état de texte en un autre en fonction d'un travail d'évaluation et de programmation. L'amélioration renvoie à la visée et aux modalités de la transformation plus qu'à ses soubassements théoriques (qui peuvent être différents) ou à ses résultats (l'amélioration peut être réussie ou non) (1989, p. 78).

[80] La notion d'amélioration est mentionnée dans les programmes officiels de 1985 pour l'enseignement du français au collège.

[81] « …Il ne saurait y avoir d'énoncé isolé. Un énoncé présuppose toujours des énoncés qui l'ont précédé et qui lui succéderont : il n'est jamais le premier, jamais le dernier… » (Bakhtine 1952, cité par Bres et Nowokowska, 2006).

Enfin, dans le même article, il introduit le concept d' « élaboration » qui englobe « les activités de production et de modification scripturales effectuées au cours d'un laps de temps donné aboutissant à un état de texte » (1989, p. 78).

En ce sens et comme l'affirme aussi Jean-François Halté, apprendre à réécrire c'est apprendre à écrire ; d'autant que réécrire c'est favoriser la reformulation globale des textes qui ne passe pas toujours par le premier jet. La réécriture permet, comme le disent quelques années plus tard Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, de retravailler la structure profonde, la dynamique générale, les noyaux sémantiques et symboliques ainsi que les grandes logiques d'un écrit. Elle passe par exemple, par le renouvellement de la consigne d'écriture ou par une même consigne donnée à quelques jours de distance, sans obliger à reprendre le premier jet (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 33).

Quant à l'opération de révision, elle incite l'élève à revenir sur des écrits pour rectifier des écarts à la norme. Le travail de révision peut alors porter sur :

- l'organisation textuelle,
- les ensembles syntaxiques,
- la cohésion (anaphores, temps verbaux…),
- la cohérence (respect des conventions narratives, argumentatives),
- le travail de correction qui consiste à rectifier des problèmes orthographiques et morphosémantiques (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 173).

Les auteurs de cet ensemble de discours s'accordent pour poser que l'aide à l'amélioration d'un texte repose sur des stratégies d'enseignement qui dépassent la pratique ordinaire de la correction traditionnelle aboutissant à une sanction qui sélectionne les élèves. Ce que Martine Marquillo désigne comme le geste professionnel de correction (1997, p. 143) accompagne l'écriture de l'élève et s'inscrit à partir de la fin des années 1980 dans un autre paradigme : celui de l'écriture en mouvement, du brouillon[82], de la réécriture.

[82] Certains membres du collectif de la revue Pratiques ont participé à l'élaboration du manuel scolaire *Maîtrise de l'écrit 6ème*. Les auteurs ont rédigé 20 pages consacrées à l'amélioration du brouillon et à la réécriture, réparties en 3 parties intitulées : « Pourquoi faire un brouillon ? » ; « Réviser son texte » ; « Comment réécrire son texte » (Bentolila, Bessonnat, Chiss, Coltier, Halté, Masseron, Michel, Petitjean, Schnedecker, 1994, pp. 26-46).

2.3. Discours scientifiques et discours de la formation : moyens d'action pour le professeur de français en 6ème

J'étudie une sélection de discours élaborés par les chercheurs et les formateurs d'enseignants pour tenter de répondre à la question suivante : quels dispositifs pédagogico-didactiques et quels outils langagiers l'ensemble de ces conseils met-il à la disposition des enseignants et des élèves de 6ème en vue de l'amélioration des textes de ces derniers ?

2.3.1. Dispositifs pédagogiques et outils oraux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration de texte

Dans cette section, je procède de la même manière que pour l'enseignement du français langue étrangère et seconde. Dans le domaine de la didactique du français langue première, sont sélectionnés des discours à visée essentiellement suggestive ou prescriptive susceptibles d'orienter les pratiques d'enseignement. Je m'intéresse ici aux conseils et suggestions donnés aux professeurs par les formateurs et les chercheurs en didactique du français langue première pour instaurer trois formes sociales d'activité autour de l'amélioration des productions écrites, favorisant :

- les interactions professeur-élève(s),
- les interactions en binômes ou en petits groupes,
- les interactions en classe entière.

Que disent les didacticiens des échanges langagiers à l'œuvre dans ces formats interactifs ? Sur quels outils sémiotiques s'appuient les interactions ?

2.3.1.1. Les interactions professeur-élève(s)

Certains didacticiens du français langue première insistent pour donner en classe une place importante aux échanges interpersonnels surtout entre élève(s) et professeur. Ces échanges interpersonnels presque privés sont censés favoriser l'entraide entre pairs et faciliter les formulations de demandes d'aide. D'après Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, cet oral a l'avantage pour l'élève de lui permettre de dire la nature de

ses difficultés, de demander un conseil, d'expliquer pourquoi il n'arrive pas à écrire : c'est aussi l'occasion « d'appeler au secours » (2002, p. 123). En outre, au plan didactique, les interventions orales du professeur sont supposées inciter constamment les élèves à raturer, à transformer et à relire ainsi qu'à expliquer les difficultés, les stratégies et les solutions possibles, ce qui suppose des moyens en temps (Reuter, 1996, p. 172).

Par ailleurs, les discours étudiés préconisent d'emblée aux professeurs de considérer que le texte produit par l'élève n'est pas définitif. Ainsi, Bernard Delforce leur conseille de valoriser les productions en soulignant les aspects positifs[83] :

> Ce n'est donc plus au nom de ce qu'il n'a pas fait et qu'il aurait pu/dû normalement faire (i.e. d'une dévalorisation de son travail). C'est au nom de ce que son travail contient déjà de positif et d'intéressant (i.e. d'une première valorisation de ce travail) et de ce qu'il « promet » qu'on incite/aide l'élève à aller jusqu'au bout de ce qu'il y a de meilleur dans ce texte (1986, p. 43).

Afin d'aider les élèves à formuler leurs difficultés, Claudette Oriol-Boyer suggère quant à elle d'utiliser la technique de l'entretien d'explicitation[84] lorsque les enseignants sont formés à cette pratique (2002a, p. 29).

Pour ce qui concerne l'école primaire, le groupe EVA souligne lui aussi la nécessité d'instaurer des échanges verbaux, non seulement entre l'enseignant et les élèves mais encore entre les élèves, tout en insistant sur la durée à accorder aux travaux d'écriture et de réécriture. Il s'agit de conduire l'évaluation en interaction et selon les chercheurs, l'attention de l'enseignant doit se déplacer du produit fini au processus d'écriture.

Ces travaux manifestent de l'intérêt pour l'activité d'écriture telle qu'elle est évoquée dans *Apprendre à lire les textes d'enfants* dirigé par Claudine Fabre-Cols :

> Nous aimerions montrer qu'il est possible de se défaire des représentations négatives qui collent aux écrits scolaires et d'adopter une attitude à la fois plus accueillante, plus curieuse et plus neutre : l'enseignant peut changer de regard pour appréhender ces écrits familiers et cependant mal connus, il peut apprendre à les lire autrement, comme *des textes à part entière* [...] Les productions d'élèves ont des caractères formels et une efficacité pragmatique propres, elles sont le plus souvent riches et problématiques. Les erreurs qui les distinguent d'un écrit normé, strictement narré, sont justement des points d'appui que peut se proposer l'action pédagogique ; en écrivant à *sa façon,* le jeune scripteur apprend à écrire, il s'approprie la langue et les discours. À l'enseignant (ou au parent) de découvrir les démarches de cette appropriation pour les accompagner (2000, p. 8 ; souligné par mes soins).

[83] Ce qui rejoint la technique du feedback positif que Martine Marquillo conseille aux enseignants de CLA (1997).

[84] D'après Pierre Vermersch, « l'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation. Son utilisation se situe a posteriori, une fois l'activité qui fera l'objet de l'explicitation réalisée. Son objectif est de guider le sujet, dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire la suite de ses actions matérielles ou mentales » (1991, p. 63).

Il s'agit d'après l'auteure, de procéder à la description « de moments-clés de l'acquisition et de l'invention, par le biais des essais manqués, des ratures, des erreurs », description à partir de laquelle l'enseignant peut aider à trouver ce qui a été tenté. Ainsi Claudine Fabre-Cols propose aux enseignants d'effectuer une lecture méthodique et informée au cours de laquelle ils se confrontent à des textes bruts, suspendent l'activité normative, s'entraînent à l'induction et à l'interprétation, tiennent compte de la dynamique d'apprentissage et enfin acceptent d'opérer un traitement non exhaustif des problèmes (2000, pp. 13-14).

Notons que dans l'académie de Lille, l'idée d'un nouveau pacte de lecture entre l'enseignant et l'élève ressemblant à celui décrit dans l'ouvrage de Claudine Fabre-Cols, a été bien répandue dès les années 1990, dans les stages et séminaires de formation initiale et continue destinés aux enseignants du secondaire. Ce nouveau mode de lecture des textes d'élèves est présenté dans un ouvrage[85] issu d'une recherche-action collective, édité en 1993 par le CRDP Nord Pas-de Calais et valorisé en formation.

Du point de vue de la gestion des opérations de réécriture, les didacticiens du français langue première conseillent à l'enseignant de cibler, à l'oral comme à l'écrit, un nombre de points précis sur lesquels le scripteur pourra centrer son activité de réécriture : organisation globale, structurelle ou sémantique, organisation interphrastique, construction de telle zone textuelle, gestion de tel problème… (Reuter, 1996, p. 175). Ainsi, pour alléger la charge de travail des élèves, les consignes de réécriture doivent être précises et individualisées. L'enseignant peut aussi les élaborer à partir des propositions des élèves. D'ailleurs, Claudine Garcia-Debanc relate une expérience menée en classe de CM1 dans l'Aveyron, où les productions des groupes d'élèves sont échangées et soumises à la lecture critique d'autres groupes de la même classe qui les annotent parfois à l'aide d'un code. Pour faciliter le travail de réécriture, l'enseignante formule oralement des consignes qui convertissent les suggestions ou demandes écrites des autres élèves, ce qui permet de bien définir la tâche (1996, p. 87).

[85] *Et soudain le masque ouvrit les yeux… Apprendre le récit au collège*, CRDP Nord Pas-de-Calais. Fruit d'une recherche-action financée par le Rectorat de l'académie de Lille dans le cadre de la CRIP (Cellule de Recherche et d'Innovation Pédagogique) et réalisée par sept professeurs de français en collège : Jean-François Inisan, Élisabeth Vlieghe, Patrick Bougeard, Régine Carpentier, Denis Fabé, Fabienne Roelens et Marie-Pierre Saïlé. Quelques articles sont consacrés au travail personnel de correction des récits par l'enseignant et à des moments individuels ou collectifs de réécriture.

2.3.1.2. Les interactions en binômes ou en petits groupes

Comme en français langue étrangère et seconde, le travail en binômes ou plus exactement la réécriture partagée entre pairs, est recommandée par les formateurs.
Ceux-ci proposent d'organiser les échanges entre élèves autour de plusieurs types d'écrits : la production elle-même inscrite au brouillon, sur une copie ou un cahier, les annotations du professeur, des écrits de travail (fiches-outils, grilles, listes de vocabulaire, des textes ou extraits de textes.
Certains didacticiens conseillent de prescrire à chaque élève du groupe de réécrire le même extrait de texte pour pouvoir comparer plusieurs solutions scripturales, ce qui élargit sa découverte des possibles (Privat & Vinson, 2000, p. 229). D'autres ressources textuelles, plusieurs textes ou extraits de textes peuvent être mises à disposition des élèves pendant la phase de production. C'est ce que propose le manuel *Maîtrise de l'écrit 6ème* élaboré, entre autres, par plusieurs membres du collectif de la revue *Pratiques* (Bentolila, 1994). Les interactions entre élèves accompagnent ainsi des activités d'écriture, de réécriture et de lecture.
Mais le travail de groupe n'est pas toujours une panacée, surtout du point de vue des rapports interpersonnels. Contrairement à Mitton[86] qui plébiscite le travail de groupes d'étudiants allophones, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne montrent qu'en contexte scolaire, le travail d'équipe peut être un obstacle[87] surtout dans le cadre de la production de textes à consigne ouverte et impliquante, autrement dit lors de l'écriture de textes autobiographiques par exemple (2002, p. 123).
Lorsque le travail de groupe se déroule sans problèmes relationnels, différentes modalités de coopération scripturale peuvent se mettre en place :

- dictée d'un élève à l'autre, d'une phrase qu'il a complètement élaborée,
- répartition des tâches entre les membres du groupe : un élève tient le rôle de secrétaire, un autre dicte des phrases et le troisième vérifie l'orthographe de certains mots dans le dictionnaire (Garcia-Debanc, 1995, p. 90).

Mais le travail en binômes est surtout utile pour mettre en œuvre une relecture accompagnée. Le scripteur accompagné peut en effet vérifier plus aisément le degré de

[86] *Op. cit.* p. 72.
[87] Bucheton et Chabanne relatent qu'au cours d'une expérience « les élèves ont pour la plupart refusé de travailler à deux : tensions entre eux, refus des meilleurs d'y perdre leur temps, refus des plus mauvais d'être aidés » (2002, p. 123).

lisibilité de son écrit car, seul devant sa production, il peut être incapable de voir ce qu'il a vraiment réalisé dans l'objet texte produit. C'est pour cela que Claudette Oriol-Boyer propose de faire remplir par des binômes d'élèves (scripteur compris) un tableau d'évaluation présentant les rubriques suivantes : « qu'est-ce qui est réussi ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? (en relation avec la consigne et indépendamment de la consigne) Qu'est-ce qu'il me reste à faire ? Et à quoi je verrai que c'est réussi ? » (2002b, p. 27). Peu à peu, les élèves apprennent à effectuer seuls cette relecture initialement accompagnée.

2.3.1.3. Les interactions en classe entière

Même si Célestin Freinet est surtout connu pour avoir fait la promotion d'une pédagogie de l'expression libre, la technique du « toilettage » bien connue des adhérents de L'Institut Coopératif de l'École Moderne a pu nourrir la culture enseignante dans une plus large extension. C'est en effet par Célestin Freinet que des échanges collectifs sont instaurés, dans les années 1920[88] autour des productions d'élèves, lors du « toilettage » d'un texte libre[89] choisi en vue d'une publication. Du fait de son édition, la production de l'élève doit respecter les normes sociales, comme le souligne ce témoignage fondateur :

> Il en est de même pour l'expression écrite. L'enfant n'apprendra pas à écrire correctement s'il n'a pas en permanence sous les yeux la perfection des textes écrits ou imprimés. [...] Alors, ce texte qui a été choisi librement, nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'elle a d'unique, d'original et de profondément humain, et qui soit cependant représentée sous une forme, avec une plénitude d'expression qui aident les enfants à monter, par tâtonnement expérimental, dans la connaissance et le maniement de la langue. Il s'agit certes de réaliser une conjonction délicate de la technique adulte et de la libre expression enfantine ; autrement dit, il faut faire du texte libre choisi une belle page française, sans rien lui faire perdre de sa fraîcheur et de sa subtile expression » (Célestin Freinet, *Bibliothèque de l'École Moderne 3*).

On sait que pour Freinet, la nécessité de respecter les normes était justifiée par de réelles pratiques sociales mises en place autour de l'écrit : correspondance, journal scolaire... Mais cette pratique de toilettage de textes destinés à être socialisés est toujours d'actualité dans les écoles Freinet[90]. Le texte à « toiletter » est dans un premier temps écrit tel quel au tableau. Les lignes sont numérotées. L'élève-auteur lit son texte à

[88] Voir le n° 9 du *Bulletin Mensuel de la Coopérative d'Entr'Aide* publié en décembre 1927. Disponible sur Internet : http://www.freinet.org/icem/archives/ie/1927-1928/ie9-27/ie9-27.htm
[89] La méthode Freinet a fait pratiquer aussi des textes de travail.
[90] D'après le témoignage de Daniel Gostain, professeur des écoles (2009). Voir sitographie.

haute voix puis les réussites et les dysfonctionnements sont mentionnés par les élèves et signalés graphiquement par le professeur à l'aide d'un code non verbal. Dans un premier temps, les élèves pointent tour à tour les réussites que l'enseignant entoure avec une craie verte : terminaison verbale correctement orthographiée, mot complexe bien écrit, signe de ponctuation bien placé. Les élèves signalent ensuite les dysfonctionnements que le professeur encercle de rouge : ponctuation, orthographe, conjugaison, expressions ou passages à améliorer… C'est seulement lorsque tous les cercles sont posés que l'on procède au « toilettage » proprement dit : chaque mot ou groupe de mots est corrigé au tableau. L'élève-auteur relit son texte et deux autres élèves nommés « ramasseurs de mots » sont chargés de recopier le texte « toiletté » du tableau, version alors co-élaborée par l'enseignant et le groupe-classe. À partir de ce texte, le professeur rédige un document de synthèse destiné aux élèves, qui capitalise les échanges et reprend l'essentiel des remarques formulées, sélectionnées au regard du programme et du niveau des élèves. Il est à noter que cette trace écrite qui institutionnalise les savoirs et témoigne des avancées ne constituait pas encore dans les années 1920 l'ultime étape du « toilettage » du texte qui visait avant tout à « mettre au point » un texte d'élève c'est-à-dire à le corriger de manière exhaustive. Précisons également que d'après les témoignages publiés sur le site de l'ICEM, des professeurs exerçant en classe Freinet ont désormais intégré les principes de l'évaluation formative et critériée (cf. sitographie).

À l'heure actuelle et à l'instar de Freinet, nombre de didacticiens suggèrent de donner au collectif un rôle actif de critique et de commentateur : les auditeurs interviennent, demandent des explications, critiquent de manière positive ou négative, soulignent les trouvailles et les réussites. Fruit d'un travail solitaire au début, l'écriture évolue et se réoriente grâce aux échanges. Elle peut faire l'objet d'un débat à fonction problématisante comme le décrit Jean-François Halté :

> Dans tous les cas, faire parler les élèves sur leur manière de faire, fût-ce de façon approximative, les contraint au travail métacognitif. Ce travail s'effectue spontanément, sans nécessité d'intervention ? Certes ! Il gagne cependant à être pris en charge dans une structure collective susceptible d'accélérer l'acquisition. La confrontation des manières de faire dans des situations adéquates renvoie chacun à une comparaison entre ce qu'il fait et ce que font les autres. Cela peut donner des idées : la différence entre les stratégies développées par les uns et les autres permet de couvrir plus largement le champ des possibles. Mais surtout l'opposition des points de vue peut être traitée dans des situations susceptibles de provoquer des conflits socio-cognitifs […]. La tâche de l'enseignant consiste alors à animer un débat à fonction problématisante (1989, p. 19).

Par ailleurs, à la différence du dispositif Freinet, le groupe-classe peut se subdiviser en sous-groupes chargés d'interagir et d'intervenir sur différentes parties du texte avant une mise en commun (Bucheton et Chabanne, 2002a, p. 178).
Notons que les pratiques enseignantes s'inspirant des ateliers d'écriture (Oriol-Boyer 1980, Neumayer, 2003) organisent des échanges collectifs autour d'un texte d'élève projeté. J'y reviendrai dans la section consacrée aux interactions lecture-écriture.

Quel que soit le format interactif usité, les échanges oraux s'appuient majoritairement sur les productions des élèves mais s'articulent parfois à d'autres écrits. Quels sont ces écrits ? Comment ces écrits peuvent-ils être des outils au service de la production écrite et de l'amélioration des textes d'élèves ?

2.3.2 Outils scripturaux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration des textes

Plusieurs types d'écrits sont mis au service de la production textuelle. Certains sont produits par l'élève, individuellement ou en coopération avec ses pairs et/ou le professeur (brouillons, écrits intermédiaires ou de travail, productions des pairs, grilles de relecture, feuilles de route, croquis). D'autres outils sont l'œuvre d'autres auteurs : il s'agit des textes-ressources ou textes d'appui ou des annotations du professeur.

2.3.2.1. Les brouillons et les écrits intermédiaires : des statuts différenciés

La littérature en didactique accorde beaucoup d'intérêt à deux types d'écrits produits par les élèves : les brouillons et les écrits intermédiaires. Quel statut les didacticiens et les formateurs leur ont-ils donné ?

Les brouillons

En 1987, Claudine Fabre analyse minutieusement des brouillons d'élèves de l'école élémentaire, puis les différents états des textes et enfin les copies remises à l'enseignant (textes produits en histoire, en français et en sciences, au CP, CE et CM) dans le cadre de sa thèse titrée *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires.* Après s'être intéressée aux recherches de l'ITEM et repris les quatre types de solécismes de Quintilien (remplacement, substitution, ajout, suppression), elle montre

dans son corpus la dominance des remplacements, la quasi absence des déplacements, la distribution instable des suppressions et des ajouts. D'après elle, si les élèves opèrent peu de déplacements dans leur texte, c'est par analogie avec d'autres activités langagières plus courantes : la lecture linéaire et la production orale.

À l'école élémentaire, les remplacements portent le plus souvent sur des graphèmes. C'est en effet sur la mise en graphie que porte la majorité des opérations de modification de la production écrite. Mais les relevés et classements de variantes permettent à Claudine Fabre de montrer que le tâtonnement sur la ponctuation ou sur un accord ou sur une segmentation en bout de ligne, ne caractérisent pas forcément des scripteurs « non experts ». Ils peuvent en fait devenir « le catalyseur de tout un réaménagement non seulement formel mais aussi textuel » (Fabre, 1994, p. 99).

Pourtant, d'après le groupe EVA, le raturage reste pour l'élève la marque d'une maladresse. Aussi, les chercheurs conseillent un travail de repérage des interventions possibles sur le brouillon montrant les quatre opérations de réécriture[91] : ajout, suppression, remplacement, déplacement. C'est donc un travail sur les brouillons qui permet d'enseigner aux élèves qu'écrire c'est aussi se relire et réécrire.

C'est aussi ce que propose le protocole des ateliers d'écriture en contexte scolaire, défini par Claudette Oriol-Boyer :

> Dans un premier temps, l'enseignant fait observer les ratures d'écrivains ou d'élèves, dans un deuxième temps il apprend aux élèves à découvrir leurs propres brouillons, celui de leurs camarades et les principaux gestes de réécriture avec leurs paramètres (adjonctions, suppressions, remplacements, déplacements), dans un troisième temps on expérimente des séquences didactiques imposant le travail, la maîtrise et parfois même l'automatisation de certains types de "ratures". On établit enfin la liste des opérations à accomplir pour améliorer le texte selon les logiques textuelles dégagées. On modifie le projet s'il le faut. On programme les apprentissages manquants. Des exercices ponctuels sont effectués en fonction des besoins mis au jour (Oriol-Boyer, 2002a, p. 27).

Le recours au brouillon est donc bien instauré, dans la littérature de recherche et de formation[92], depuis le milieu des années 1990, comme une aide à l'écriture. Le raturage, activité métalinguistique par excellence, est autorisé et la mention « liste des opérations à accomplir » montre qu'il est souhaitable que l'enseignant aide le scripteur à communiquer avec lui-même et avec ses pairs pour améliorer son texte. Un autre type d'écrits apparaît dans les classes et dans les discours des didacticiens. Il s'agit des écrits

[91] Le manuel *Français 6ème en séquences* paru en 2005 chez Magnard conseille à ses usagers de mémoriser les différentes actions possibles : supprimer, déplacer, remplacer, reformuler, ajouter (p. 33).
[92] Voir « écrire au brouillon », n° 108 de la revue *Le Français Aujourd'hui*, publié en 1994.

dits « intermédiaires » qui ne doivent pas être assimilés aux brouillons ni à d'autres écrits scolaires.

Les écrits intermédiaires et la notion de sujet écrivant

Les écrits intermédiaires se situent entre le brouillon qui ne sera pas conservé et les formes dignes de conservation et d'évaluation (cahier du jour, cahier de sciences, copie…) : cahier d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord (Chabanne et Bucheton, 2000). L'équipe de recherche animée par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne[93] met en avant la notion d' « écrits intermédiaires » ou d'écrits transitoires ou de travail car :

> Ils permettent à la pensée d'avancer, de se structurer, aux savoirs de prendre forme, aux élèves de prendre confiance en eux en voyant leurs textes évoluer. Ils sont dans la pratique scolaire ce qu'ils sont dans la pratique des experts (notes, esquisses, premiers jets…) les étapes nécessaires du cheminement de la pensée dans ses formes initiales, embryonnaires, hésitantes, vers ses formes plus achevées, décantées. (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 12).

C'est davantage la production de texte plus que le texte achevé en lui-même, qui est prise en compte et étudiée par ces didacticiens. Dans la conception globale du « sujet écrivant et des pratiques culturelles diversifiées de l'écriture » (*ibid*, p. 6) qu'ils défendent, l'écriture ne se réduit pas à la transcription d'idées préalables mais construit des connaissances. Les écrits intermédiaires favorisent « l'épaississement du texte »[94] qui exige du temps. Cette complexification de l'écrit peut s'accompagner de l'introduction de thèmes nouveaux, d'une nouvelle hiérarchisation et d'une redistribution des thèmes ainsi que de phénomènes d'auto-régulation de la langue et du développement de l'hétérogénéité des discours (Bucheton, 1995, pp. 285-286).

Dans les classes, certains enseignants donnent un véritable statut scolaire à ces écrits intermédiaires car à la différence des brouillons qui ne sont en principe pas conservés, ils sont collectés dans différentes formes de recueil. C'est le « cahier d'écrivain » qui fait office de recueil pour la discipline « français » : les écrits intermédiaires y sont collés et les cahiers sont aisément consultables par le groupe. Ces productions servent

[93] Dominique Bucheton et Jean-Claude Chabanne co-animent acutellement le LIRDEF de Montpellier (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation). Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines. Voir sitographie.

[94] Défini par Dominique Bucheton dans sa thèse *Écritures, réécritures* parue chez Peter Lang en 1995.

de support à des phases d'échanges oraux ou sont lues à haute voix[95] par les élèves. Elles peuvent être aussi annotées par d'autres élèves que leur propriétaire mais leur véritable rôle, en tant que trace mémorielle, est de permettre aux élèves d'une part, de prendre conscience du volume de travail accompli, et d'autre part, de mesurer leurs propres progrès en matière de volume produit mais aussi de respect croissant des normes syntaxiques, textuelles, orthographiques (Bucheton et Chabanne, 2002, p. 171). Comme le dit Devanne, « les textes sont considérés comme les traces d'une activité de production et l'on vise moins l'amélioration du texte lui-même que les progrès du travail de l'écriture » (1993, p. 62). Ce modèle appelé par ses auteurs modèle « du sujet écrivant et des écrits intermédiaires », rappelle l'approche du « portfolio[96] » conseillée pour l'enseignement du FLE/FLS dans la littérature canadienne (Lekki 1991, cité par Cornaire et Raymond en 1999).

2.3.2.2. Notes de régie et annotations des élèves

Des traces de l'activité réflexive de l'élève écrivant sont produites par l'écriture de « notes de régie » conseillée par certains auteurs. Il s'agit d'une écriture tantôt évaluative, tantôt programmatique, située entre les lignes d'un texte ou sur la feuille de droite lorsque l'élève écrit sur un cahier. Une telle utilisation du support permet donc explicitement au scripteur d'user d'un espace de communication avec lui-même. La tenue d'un « journal de bord » est une manifestation plus complète de cette écriture réflexive : les élèves y consignent la manière dont ils ont écrit, les difficultés rencontrées, le moyens mis en œuvre pour y remédier, les blocages persistants, ainsi que les sentiments et émotions éprouvés (Reuter, 1996, p. 176).

Mais à l'instar du dispositif mis en œuvre dans un CM1 de l'Aveyron et décrit par Claudine Garcia-Debanc[97], d'autres élèves au collège peuvent être amenés à annoter le texte d'un de leurs pairs. Dans ce cas, l'enseignant peut complexifier leur tâche en leur prescrivant de justifier systématiquement leurs commentaires écrits lorsqu'ils :

[95] Le manuel scolaire *Texto collège 6ème* recommande aux élèves de lire en classe comme à la maison leur brouillon à haute voix. Dans la rubrique « À retenir », figure le conseil « je lis oralement mon brouillon : certaines erreurs apparaissent » (2000, p. 47).
[96] *Op. cit.*, p. 80.
[97] *Op. cit,*. p. 103.

- indiquent si globalement puis localement le texte leur semble lisible et intéressant,
- précisent quelle dimension et quel passage leur ont le mieux ou le moins plu,
- proposent une modification (Reuter, 1996, p. 177).

2.3.2.3. Les interactions lecture-écriture

L'imitation des « belles tournures » et l'imprégnation ont longtemps caractérisé le transfert supposé entre la lecture et l'écriture, surtout dans les textes officiels :

> L'expression écrite trouve dans l'exemple des beaux textes lus et étudiés, des ressources inespérées. L'élève apprend à mettre en œuvre les mêmes moyens sur des sujets différents, des moyens différents sur le même sujet. Il utilise librement des tours expérimentés pour donner saveur à son style. Il s'exerce à l'expression artistique des trouvailles de son imagination, de sa personnalité (B.O.E.N. n°1 du 2 janvier 1969).

Depuis le milieu des années 1980, les chercheurs et les formateurs encouragent les enseignants à favoriser les interactions lecture-écriture en confrontant les élèves à toutes sortes d'écrits : écrits sociaux, fonctionnels, littéraires… C'est le groupe EVA et l'équipe de recherche genevoise dirigée par Bernard Schneuwly qui ont fait évoluer cette conception du transfert (Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991, pp. 153-170). L'interaction lecture-écriture est en effet centrale dans leur démarche. Pour les membres du groupe EVA, c'est la lecture d'écrits, de plusieurs écrits s'apparentant au texte à produire, qui va permettre d'expliciter des caractéristiques textuelles, constantes et variables, qui feront office de critères de réussite lorsque l'élève écrira et lira sa propre production. Le rôle de la lecture est d'offrir une palette de possibles d'écriture parmi lesquels l'élève-scripteur peut opérer des choix en fonction des effets escomptés.

Les partisans des ateliers d'écriture accordent aussi une place prépondérante aux interactions lecture-écriture. Par exemple, en 1988, Claudette Oriol-Boyer définit la « spirale d'écriture-lecture-réécriture » dans une publication de l'Association Française pour la Lecture. Mais les ateliers d'écriture n'ont pas forcément le monopole de la mise en œuvre de ce protocole. Susceptible d'être repris, transformé, modifié, adapté à des situations d'écriture en classe ordinaire, il se décompose en 7 étapes :

- Parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture ;
- Constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de composition, morceaux de phrases, etc.) ;
- Écriture (rédaction) qui permet la venue d'un premier texte.
- Temps de relecture, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou

améliorer la première version ;
- Lecture de textes d'appuis ;
- Écritures préparatoires,
- Réécriture (nouvelle version) ; (1988, p. 15).

Les textes des participants sont tout d'abord recopiés sur des transparents et projetés sur un mur, les uns à la suite des autres. Puis, ils sont lus à haute voix par leurs auteurs. Chaque texte est ensuite étudié d'une manière détaillée. On leur superpose un transparent vierge sur lequel sont reliés, avec des marqueurs de couleurs différentes, les réseaux de relations. Les textes sont comparés. Des échanges ont lieu, portant sur le respect de la consigne et sur les possibilités d'amélioration des textes. Puis les textes sont réécrits et des exercices ponctuels sont effectués en fonction des besoins des participants. Des lectures d'autres écrits (fiction ou théorie) sont impulsées par les problèmes d'écriture rencontrés. D'autres outils (dictionnaires, livres) sont mis à la disposition des participants (Oriol-Boyer, 1988, p. 15).

Il faut préciser que la lecture des productions des élèves et leur mise en commun est un principe fédérant tous les ateliers d'écriture, même en contexte scolaire, notamment pour Henri Lucas qui fait circuler non seulement les productions mais aussi les brouillons d'élèves : « le lieu de travail n'est pas la salle de classe mais une salle qui est devenue la "salle d'écriture". Un appareillage précis y a été installé : rétroprojecteur, écran, tableau, pendule, panneaux d'affichage, dictionnaires, textes photocopiés, brouillons des élèves archivés dans des classeurs et consultables par chacun à tous moments » (Lucas, 1990, p. 189). La lecture est donc bien mise au service de l'écriture.

2.3.2.4. Grilles de relecture et/ou d'évaluation et autres outils

D'après le groupe EVA, les listes de critères amenant à la production de fiches ou de grilles d'évaluation critériée doivent être co-produites par l'enseignant et sa classe. Or, plusieurs publications de CDDP[98] ainsi que des manuels scolaires[99] diffuseront,

[98] Voici trois références disponibles dans la plupart des CDDP :
- *Objectif Écrire,* (1986), CDDP de la Lozère.
- Leloup, M.-H. (1991). *Évaluation formative, Vers la maîtrise de l'écriture des textes*. CDDP de la Marne.
- INRP/IUFM de Créteil (1996). *Écrire à l'école, Une démarche des apprentissages*. CDDP 77.

[99] Le manuel *Français 6ème* publié chez Hatier en 2005 propose une grille d'évaluation à remplir par l'élève et le professeur. Elle se subdivise en 3 colonnes intitulées (« Relire son travail – critères de réussite » ; « Votre évaluation » ; « Évaluation du professeur ») et 9 lignes (« Formule d'entrée présente… » ; « Événement déclencheur introduit… » ; « Enchaînement des actions cohérent… » ; « Parcours (épreuves) effectué par le personnage et présence des forces agissantes (adjuvants,

dans la décennie 1990, des grilles pré-établies destinées à cadrer l'activité de production et/ou de révision des élèves. Ces outils permettent d'expliciter les critères d'évaluation et donc de réussite, en s'appuyant sur les normes de genres. Ils déglobalisent l'acte d'écriture en dégageant ses composantes, ce qui a pu susciter dans les classes des dérives technicistes comme le rappelle encore un article récent de Catherine Tauveron (2010).

En effet, l'héritage d'EVA a été parfois envisagé d'une manière réductrice et applicationniste car l'insistance sur l'explicitation des critères d'évaluation a peut-être occulté dans certaines classes, le rapport de l'élève à l'école, au savoir et à l'écrit.

En sus des grilles et des listes de critères, les membres du groupe EVA ont suggéré l'élaboration d'autres outils scripturaux moins connus : feuilles de route précisant la liste des opérations à effectuer (Garcia-Debanc, 1990, p. 52), croquis représentant le schéma narratif, questionnaires et panneaux rendant compte des caractéristiques des textes lus en classe (*Objectif Écrire,* 1986, p. 192). Moyens d'une facilitation procédurale, ces outils métalangagiers sont ainsi définis :

> Nous appelons *outils des objets matériels facilitant la production ou la révision d'un texte.* Ils peuvent avoir des formes diverses : grilles de critères, questionnaires, feuille de route précisant la liste des opérations à effectuer… Il ne s'agit pas d'indications de travail rédigées par l'enseignant mais d'une mise en forme de remarques et d'observations des élèves. Ces éléments empruntent *tous les traits caractéristiques des outils :*
> - ils sont fabriqués,
> - ils répondent à une fonction donnée,
> - ils aident à résoudre des problèmes,
> - ils sont étayés par des références théoriques,
> - ils évoluent au fur et à mesure des nouvelles acquisitions,
> - ils sont diversifiés selon la nature du texte à produire, le moment de la production..,
> - ils sont provisoires. Ils seront abandonnés quand les élèves auront intériorisé les exigences qu'ils matérialisent ou quand ils s'avèrent créateurs de stéréotypes ou inadaptés aux nouvelles situations rencontrées (Garcia-Debanc, 1986 ; souligné par l'auteure).

Ces outils peuvent être utilisés avant, pendant l'activité d'écriture ou après l'écriture d'une première version. Avant l'écriture, ils sont destinés à la planification (fiches-guides, contrats d'écriture, cahier des charges, silhouette de texte.. .). Pendant l'écriture, ils permettent de guider la réalisation du projet (récapitulation des choix

opposants)… » ; « Évolution de la situation du personnage à la fin du parcours… » ; « Éléments merveilleux introduits… » ; « Lexique du conte utilisé… » ; « Temps du passé correctement utilisés… » ; « Construction des phrases et orthographe soignées… » (Fouquet, Jeunon & Potelet, 2005). Le manuel *Textes et expression, Français 6ème* paru en 2000 chez Nathan propose une grille d'auto-évaluation comprenant 18 items, plus proches des critères proposés par le groupe EVA (p. 60).

possibles…) ou de régler des problèmes de mise en texte (listes, règles, schémas). Après l'écriture d'une première version, ils établissent la conformité de l'engagement pris (grilles d'évaluation ou de relecture) ou récapitulent les savoirs construits par exemple à l'aide de tableaux (Turco, 1998, p. 139).

2.3.2.5. Les annotations du professeur et les consignes de réécriture

Les annotations du professeur, portées sur les différents états des textes des élèves, jouent un important rôle de médiation et font l'objet de propositions concrètes de la part des didacticiens. Côté québecois, les chercheurs constatent que les enseignants corrigent trop souvent la totalité des productions de leurs élèves, ce qui n'est pas nécessaire d'autant qu'une correction partielle peut leur permettre d'écrire des commentaires plus approfondis sur certaines parties des textes de leurs élèves (Préfontaine, 1998, p. 154). Côté français, les membres du collectif de la revue *Pratiques,* notamment Jean-François Halté et Caroline Masseron, repensent la correction et ses pratiques, de manière à mieux guider l'élève dans l'amélioration de son texte. D'après Caroline Masseron, les annotations des professeurs ciblent trop souvent les erreurs d'orthographe qui devraient être signalées par un code négocié avec les élèves et qu'ils pourraient eux-mêmes utiliser (1981, p. 67). D'autres chercheurs affirment que ces annotations qui focalisent des problèmes linguistiques amènent l'élève à corriger son texte et non à le réécrire ou à l'améliorer car :

> « […] pour être efficace et produire une réécriture et non une simple correction, les consignes doivent cibler des fonctionnements textuels et discursifs et non être centrées, comme souvent dans les annotations traditionnelles, sur les aspects linguistiques de la phrase et de l'énoncé. Ce décentrement là aussi est un enjeu important de cette démarche » (Delcambre, 1986, p. 67).

De plus, selon Isabelle Delcambre, les professeurs de français se gardent de commenter le sens produit et interviennent essentiellement au plan linguistique pour laisser à l'élève la « propriété de ses idées », ce qui est un « effet de la représentation de l'œuvre comme propriété inaliénable » (1986, p. 70). Or l'essentiel est que l'annotation engage un « dialogue pédagogique » avec l'élève (Halté, 1984, p. 61). Au plan local, des propositions concrètes sont livrées lors de stages de formation continue et dans un ouvrage édité[100] par le CRDP de Lille. Il s'agit d'écrire en marge des productions, des questions simples adressées à l'élève sur le ton de la conversation : certaines sont

[100] *Op. cit.* p. 116.

précédées d'étonnement, d'autres prennent une forme injonctive, d'autres encore sont des pistes à suivre (Saïlé et Roelens, 1993, p. 91).

Pour favoriser ce dialogue à l'école primaire, trois types de formulation ont été observés dans les annotations livrant des consignes de réécriture :

- formulation frontale avec métalangage (« réécris ton texte à l'impératif ») ;
- formulation indirecte (« comment t'adresses-tu à ton lecteur ? »),
- formulation analogique (« pour permettre à un élève de début de CE2 d'utiliser de façon homogène l'impératif tout au long de son texte, alors qu'il a fait alterner présent de l'indicatif, infinitif et impératif : « faites ceci, faites cela ») (Garcia-Debanc, 2000, p. 73).

2.3.2.6. Interactions et aides logicielles à l'écriture : le traitement de texte

L'utilisation du traitement de texte a surtout fait, en didactique du français, l'objet de recherches descriptives et donné lieu à de nombreuses publications signées notamment par Sylvie Plane. La plupart de ces recherches sont inscrites dans le vaste programme de recherche REV soutenu par l'INRP et je rends ici compte d'un résultat de cette investigation, mis en exergue par les chercheurs. L'équipe de l'IUFM de Caen, membre du groupe REV-INRP, signale « un dispositif particulièrement adapté aux apprentissages portant sur le retour du scripteur sur son texte : l'alternance de travail sur papier et de travail sur traitement de texte » (Plane, 1995, p. 117). Observé dans une classe de CE1-CE2, ce dispositif, orchestré par le professeur, fait se succéder plusieurs formes sociales d'activité en entrecroisant l'usage de différents outils sémiotiques. Dans le cadre d'un projet d'écriture de journal scolaire, les élèves produisent leur premier jet, le relisent silencieusement sur l'écran, et l'impriment. Individuellement, ils révisent les épreuves qui sont ensuite communiquées au collectif. Lus à haute voix, ces premiers textes sont évalués par le collectif, opération médiatisée par des échanges oraux. Les productions sont améliorées sur papier puis, à l'aide du traitement de texte, par leurs auteurs. Plusieurs versions sont comparées entre elles et avec des textes experts. Les élèves-auteurs modifient à nouveau le texte imprimé puis le fichier numérique. D'après l'équipe REV, ce dispositif est « particulièrement efficace » car il favorise un travail métacognitif donnant du sens aux opérations techniques tout en initiant les élèves à un

usage de l'ordinateur qui s'inspire des pratiques expertes d'utilisation (*ibid.*, pp. 117-119).

Précisons qu'actuellement l'utilisation du traitement de texte apparaît rarement dans le discours des manuels scolaires, qui reflètent la culture disciplinaire historiquement située de leurs auteurs et de la communauté de pratique à laquelle ils appartiennent. J'ai parcouru vingt-quatre manuels de sixième : 14 conçus en référence aux programmes mis en application en 1996 et 10 élaborés en considération de ceux mis en œuvre à la rentrée 2009. Je n'ai trouvé mention du traitement de texte que dans un seul manuel, réalisé en considération des plus récents programmes, intitulé *Français 6ème* et publié chez Nathan, dans une section titrée « Entrer dans l'écriture et réviser son texte : Astuce pour réussir - utilisez un dictionnaire ou un logiciel de traitement de texte pour effectuer un premier tri dans les erreurs » (Blanc, Boublil, Gayerie, Debord, 2009). Nous verrons comment le traitement de texte est proposé, en classe, par une professeure observée dans la recherche, dans la troisième partie de ce mémoire, dédiée à l'analyse de pratiques constatées.

2.3.3. La différenciation pédagogique

À ma connaissance, la question de la différenciation pédagogique est relativement peu abordée dans les revues spécialisées de didactique du français, à l'exception du numéro 53 de la revue *Pratiques,* paru en 1987[101] et coordonné par Claudine Garcia-Debanc. Ancré, comme son nom l'indique dans le domaine pédagogique, ce mode de travail est davantage traité par la revue professionnelle généraliste *Les Cahiers Pédagogiques* et la publication scientifique *Revue française de pédagogie.*

Claudine Garcia-Debanc présente dans son article intitulé « Théories et pratiques de la différenciation pédagogique » (1987, pp. 6-38), un dispositif créé par Michel-Paul Vial, centré autour de l'élaboration d'un outil : la carte d'étude ou « collection de critères ». Le concepteur de l'outil en livre une analyse dans le même numéro de *Pratiques* (Vial, 1987, pp. 59-73). Les élèves produisent un premier jet puis les

[101] C'est une préoccupation commune à plusieurs disciplines dans les années 1980. En témoigne le numéro 5 de la revue *Les Langues Modernes* de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'enseignement public (APLV), paru en 1984 et intitulé « La pédagogie différenciée ». Par ailleurs, notons que la revue *Recherches* a consacré le n° 35 paru en 2001 à l'hétérogénéité des classes.

productions et les stratégies individuelles sont confrontées. Ensuite ils établissent à deux les critères de réussite. Ces critères sont comparés au niveau du groupe-classe et, peu à peu, une fiche commune qui autorise des contrats différenciés pour la réécriture du texte est élaborée. Ce mode de travail s'inscrit dans une pédagogie différenciée car chaque élève définit son plan de formation, son ordre d'entrée dans la carte et ses priorités pour résoudre le problème d'écriture (*ibid.*, p. 65).

Notons que, d'après Gilbert Turco, les outils proposés par le Groupe EVA ont été bien accueillis, au cours des expérimentations, par des enseignants qui,

> [...] soucieux de pratiquer une pédagogie différenciée, voire d'individualiser leur enseignement, trouvent dans cet outillage les moyens d'une efficacité accrue ; c'est aussi le cas des maîtres se réclamant de la pédagogie Freinet, familiers de la carte de travail personnel, qui voient dans les différents outils de guidage et d'évaluation une aide intéressante (Turco, 1998, 133).

3. Conclusion du chapitre 2

Ce deuxième chapitre a montré l'abondance et la richesse des ressources dont disposent les professeurs de français exerçant en 6ème ainsi que les professeurs de français langue seconde (ou de scolarisation) enseignant en CLA.

Les prescriptions qui cadrent leur travail ont évolué au fil du temps, pour des raisons historiques, en fonction des contextes politiques. En ce qui concerne l'enseignement en CLA, elles ont été influencées par des politiques linguistiques décidées pour l'accueil des immigrés et de leurs familles.

Les programmes de 1995, mis en œuvre par les enseignants de 6ème que j'observe dans ma recherche, bénéficient des recherches en didactique et leur élaboration a mobilisé des savoirs savants de référence, notamment en sciences du langage. Du point de vue de l'enseignement de l'écriture, ces instructions sont orientées par une perspective textualiste, communicationnelle et générique. L'organisation du travail en séquences joue un rôle prépondérant.

Actuellement, le dynamisme des recherches et les conseils des didacticiens contribuent à irriguer une culture disciplinaire commune chez les professeurs de français langue première, transmise par les revues spécialisées du métier et de la recherche en didactique du français, par certains manuels scolaires, ainsi que par les

formateurs rattachés aux IUFM, aux universités et aux rectorats. La communauté de pratique s'approprie les ressources de cette culture, contribue à leur évolution en les adaptant et en témoignant parfois de l'évolution de cette transformation.

Cette transmission d'une culture commune semble plus difficile à mettre en œuvre dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde, « non-discipline » comme le dit Bouchard (2009c) puisque « modalité d'accès à la discipline "français" », comme le texte institutionnel *Le français langue seconde* (2000). Les ressources dont disposent les enseignants sont encore peu nombreuses sur le marché de l'édition et dans les milieux de la formation. Elles sont beaucoup moins abondantes qu'en français langue première, surtout dans le domaine de l'enseignement de l'écriture. Aussi, les enseignants ont-ils la possibilité de recourir aux moyens d'enseignement conseillés par les publications et les discours de deux champs disciplinaires historiquement constitués : le français langue étrangère et le français langue première (ex-FLM).

Dans les deux champs, des dispositifs d'aide à l'amélioration des productions écrites d'élèves ont été recommandés et offerts aux professeurs. Mis en action, ces dispositifs articulent différents outils sémiotiques.

Quelles pistes de réflexion ouvrent les recherches en didactique, mais aussi en psychologie, au sujet du travail de médiation du professeur et des outils sémiotiques qu'il mobilise en vue de construire le sens de son action didactique et de favoriser des apprentissages chez ses élèves ?
C'est à cette question que va tenter de répondre le chapitre suivant.

CHAPITRE 3
FONCTIONS DIDACTIQUES DES INTERACTIONS ENTRE ORAL ET ÉCRIT

Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques
(Schneuwly, 2000, p. 23).

Si « enseigner est un travail » comme le disent Maurice Tardif et Claude Lessard (1999), et si ce travail consiste à transformer les savoirs des élèves, il implique des objets d'enseignement inscrits à des degrés divers dans la tradition scolaire et dans la mémoire du métier d'enseignant. Ces objets (savoirs, savoir-faire, démarches) sont prescrits par les curricula formels et les programmes[1]. Ils sont ensuite présentés dans les documents d'accompagnement des programmes, les manuels scolaires, les guides pédagogiques ainsi que dans les discours de la formation. Ces objets ainsi que les démarches et les outils y afférant constituent un fonds partagé et témoignent de l'éclectisme des ressources disponibles (Puren 2003, Porcher 2004).
Ils sont censés, en principe, constituer des enjeux d'apprentissage pour les élèves. Le professeur les mobilise et les fait évoluer par les discours qu'il tient, le matériel pédagogique qu'il utilise, crée et propose. Il les transforme dans la classe, au cours des actions qu'il réalise en interaction avec les élèves, qui interagissent aussi entre eux.

Comme je l'ai montré dans le *chapitre 1,* l'enseignant puise des ressources dans sa culture professionnelle, en particulier dans sa culture disciplinaire, pour sélectionner, élaborer ou transformer des outils, en fonction de son interprétation du contexte[2]. Il y trouve aussi des modèles d'enseignement de sa discipline susceptibles d'orienter son interprétation et ses actions. Pour agir, il sélectionne des outils et se les approprie en fonction de nombreux facteurs dépendant principalement de sa trajectoire ainsi que de

[1] Pour Chevallard, « tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner » (1985).
[2] Au sens du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* : le contexte est « un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise… les conduites des sujets dans une situation donnée » (Reuter, 2007, p. 53).

ses modes de socialisation professionnelle, de son style d'enseignement, de ses conceptions et de ses convictions. Par ailleurs, son interprétation des réactions des élèves ainsi que des contraintes contextuelles, exerce une influence déterminante sur son action.

Les outils du professeur permettent aux élèves de percevoir les objets d'enseignement et, en principe, de les apprendre. Le *chapitre 2* a mis en perspective les outils que les prescriptions, traditions et discours didactico-pédagogiques ont proposés aux enseignants pour aider leurs élèves à améliorer leurs productions écrites dans le domaine de l'enseignement du français (langue première, étrangère et seconde). Cet ensemble composite est constitué d'une vaste palette d'objets matériels (tableau, rétro-projecteur…), d'objets langagiers scripturaux (consignes, grilles, listes, affiches, portfolios, textes, annotations, brouillons, écrits intermédiaires…), d'objets langagiers oraux (consignes, interventions du professeur, interactions entre élèves…) et de dispositifs. Dans les recommandations des prescripteurs et les conseils des didacticiens, ces outils concrets et langagiers (verbaux et non-verbaux, oraux et écrits) s'articulent dans des situations d'interaction qui, en réalité, mobilisent parfois, jusqu'à une trentaine d'interactants dans l'espace généralement clos de la classe.

L'analyse des interactions effectives permet d'apprécier comment les prescriptions primaires et secondaires s'incarnent dans la classe. Elle offre la possibilité d'étudier ce que devient le travail prescrit. Elle construit, d'une part, des savoirs sur le travail réel des enseignants (mise en œuvre des prescriptions, utilisation des outils) et d'autre part, sur le travail réel des élèves (activités, usage des outils, apprentissages). Ma recherche s'intéresse au travail réel de l'enseignant en interaction avec ses élèves et le milieu didactique.

Certes, les recherches actuelles francophones et anglo-saxonnes (Jewitt et Kress, 2003) s'intéressent désormais à la pluri-sémioticité[3] des interactions didactiques pour produire des connaissances sur le travail enseignant :

[3] Au sens d'Alain Rabatel pour qui « la pluri-sémioticité (ou polysémioticité) […] résulte de l'usage simultané, concomitant ou avec des alternances très rapprochées, de systèmes sémiotiques différents : ainsi, les situations didactiques, et, plus largement, les situations de formation, font-elles appel au langage, au dessin, à l'image, aux expériences, et aux commentaires de dessin, d'expérience, etc., bref, à

> For the students it is of course absolutely crucial what signs are made, what signs are to read, transformed and remade by them, and above all, how they are positioned in relation to these complex signs, given their own specific and, as a group, diverse backgrounds[4] (Kress, Jewitt, Bourne *et ali.*, 2005, p. 36).

Ces recherches étudient les interactions entre les différents codes mis en œuvre dans la classe (oral, écrit, iconique, gestuel, proxémique, kinésique) et analysent parfois la manière dont les objets d'enseignement, ou certaines de leurs composantes, sont médiatisés. Mais au centre de l'éventail de ces modalités sémiotiques[5], c'est l'oral et l'écrit que ma recherche descriptive privilégie.

Quelle est l'importance de l'oral et de l'écrit dans la « boîte à outils sémiotiques » de l'enseignant ? En quoi l'orchestration professorale de ces deux modalités est-elle susceptible de provoquer des apprentissages dans une situation de production écrite ?

Je tenterai de répondre à ces questions en mobilisant, dans la première section de ce chapitre, les propositions de la théorie historico-culturelle, représentée essentiellement par les psychologues soviétiques Lev. S. Vygotsky et Alexis Léontiev, pour traiter la question de la médiation langagière[6]. Je m'intéresserai, dans un deuxième temps, à l'oral et à l'écrit, outils médiateurs mis en service simultanément ou alternativement, de manière redondante ou complémentaire, en contexte didactique (Nonnon, 2004b, p. 21). Troisièmement, j'interrogerai en particulier le contexte d'enseignement des classes d'accueil pour saisir l'influence que peut exercer la co-présence des différentes cultures des élèves sur le travail de médiation langagière de l'enseignant. Enfin dans une quatrième section, je me pencherai sur les ressources conceptuelles offertes par l'analyse du travail enseignant, et en particulier par le courant

---

des ensembles de « signes » appartenant à des *sémioses* différentes, faute d'appartenir à des *systèmes de signes* aussi complexes que le langage humain » (2010, p. 8 ; souligné par l'auteur).

[4] « Pour les élèves, il est bien sûr crucial de voir quels signes sont créés, quels signes sont à lire, à transformer ou à recréer par leurs soins, et plus que tout, de voir quelle est leur place par rapport à ces signes complexes, étant donné leur environnement spécifique propre ».

[5] Au sens de Jacques Fontanille : « on entend par "modalité sémiotique" l'ensemble des propriétés substantielles du rapport et de la matière d'inscription ou de transfert, la syntaxe propre à ce support, la nature matérielle des signes, ainsi que les modes sensoriels de leur production et de leur réception » (2001, p. 3). Autrefois, la littérature nommait ces modalités « modes de manifestation linguistique ». Elles comprenaient d'une part, « la manifestation orale, qui se subdivise selon que l'auditeur voit le sujet parlant ou ne le voit pas », d'autre part « la manifestation écrite » (Cercle de Prague [1929] cité dans Peytard [1970]).

[6] *Op. cit.*, p. 20.

de l'action située, en vue d'analyser la démarche professorale d'aide à l'amélioration des productions écrites.

1. Médiation langagière et enseignement

Tout d'abord, je présente l'une des thèses vygotskyennes qui développe l'idée de médiation sémiotique d'outils culturels[7], appelés « instruments psychologiques ». D'autres outils théoriques issus de la même approche éclairent ensuite le rôle que jouent les interactions sociales dans le développement cognitif. Pour finir, j'expose les spécificités des dimensions sémiotiques des interactions en contexte didactique.

1.1. Les dimensions sémiotiques des instruments psychologiques selon Lev S. Vygotsky

Pour le psychologue soviétique Lev S. Vygotsky, le langage et tous les systèmes de signes sont des instruments sémiotiques qui agissent sur les systèmes psychiques (1934/1997). Empruntant le concept de médiation à Hegel et à Marx[8] qui l'utilisent pour analyser le rapport de l'homme à la nature par le biais des instruments de travail, Vygotsky transpose ce concept au niveau psychique. Le développement du psychisme est alors envisagé comme « une histoire sociale productrice d'outils et de fonctions psychiques, par l'appropriation et l'intériorisation desquels s'effectue le développement mental de l'enfant jusqu'à l'adulte » (Sève, 1997, p. 26).

[7] J'ai utilisé cette appellation dans le *chapitre 1* (p. 36).

[8] Il est nécessaire de replacer les travaux du fondateur de la psychologie historico-culturelle dans le contexte de la révolution d'Octobre en Russie car la pensée de Vygotsky est à comprendre à la lumière de la dialectique matérialiste. C'est ainsi que dans la présentation de *Pensée et langage*, éditée en 1997, Lucien Sève résume le projet de Vygotsky ancré dans les années 1920 : « Fonder une psychologie aussi dialectique que la pensée de Marx dans *le Capital*, une psychologie matérialiste non réductrice parce que de bout en bout attentive aux activités réelles dans toutes leurs dimensions, une psychologie pratique sans praticisme parce que tournée vers l'intelligence des conditions permettant de développer toutes les capacités de chaque enfant : tel est le projet révolutionnaire qu'élabore Vygotsky dans les années 1924-1927 » (1997, p. 25).

L.S. Vygotsky et son collaborateur Alexander Luria fondent la notion d'« instrument psychologique ». C'est grâce à cet instrument que l'individu, enfant ou adulte, contrôle et oriente son propre comportement :

> L'instrument psychologique se différencie fondamentalement de l'instrument technique par la direction de son action. Le premier s'adresse au psychisme et au comportement, tandis que le second, tout en constituant aussi un élément intermédiaire entre l'activité de l'homme et l'objet externe, est destiné à obtenir tel ou tel changement dans l'objet même. L'instrument psychologique ne provoque pas de changement dans l'objet ; il tend à exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement. Il n'est pas un moyen d'agir sur l'objet. Dans l'acte instrumental se manifeste par conséquent une activité relative à soi-même et non à l'objet (1931/1978, p. 43 ; cité par Rabardel, 2002, p. 268).

Vygotsky insiste sur la dimension proprement sémiotique des « instruments psychologiques » qui médiatisent l'activité psychique et, par conséquent, le développement cognitif. Il annonce dans son texte de 1930 consacré à « la méthode instrumentale en psychologie » que cette dernière peut être appliquée avec succès lors de l'exploration des fonctions psychiques supérieures ainsi définies : formes supérieures de la mémoire, volonté, attention, pensée verbale ou mathématique (1930/1985, p. 44). L'instrument psychologique ou « outil culturel » est le lieu central de la médiation.

Au cours du processus de développement, l'enfant est outillé par divers instruments : langage, tableaux, systèmes numériques, diagrammes, écrits… Mais l'ensemble des « instruments psychologiques » ne se réduit pas aux outils sémiotiques et comprend, outre les différents systèmes de signes, les concepts et les systèmes théoriques. L'exemple classique que Vygotsky propose est celui des techniques mnémotechniques qui consistent à faire un nœud dans un mouchoir pour se rappeler autrement.

Il identifie une classe d'artefacts fondamentale pour le développement de ce qu'il nomme en 1930 « fonctions psychiques supérieures » (formes supérieures de la mémoire, volonté, attention, pensée verbale ou mathématique) puis en 1932-1933 « systèmes psychiques ». Il s'agit du signe. En effet, d'après lui, l'élément central du processus de formation des concepts et du développement intellectuel[9] est l'utilisation fonctionnelle du signe ou du mot :

[9] Élisabeth Nonnon précise que pour la théorie vygotskyenne, « la médiation par les instruments psychologiques et par le travail sémiotique ne concerne pas seulement le développement intellectuel, elle vaut aussi pour l'ensemble du développement du sujet, sa vie psychique et subjective, ses affects. Des outils sémiotiques médiatisent non seulement l'activité cognitive mais aussi les rapports à autrui et d'abord les rapports du sujet à lui-même » (2008, p. 92).

> L'élément central [du processus de formation des concepts est] l'utilisation fonctionnelle du signe, ou du mot, comme moyen permettant à l'adolescent de soumettre à son pouvoir ses propres opérations psychiques, de maîtriser le cours de ses propres processus psychiques et d'orienter leur activité vers la résolution du problème auquel il est confronté (1934/1997, p. 207).

Le mot permet de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier des traits, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe (1934/1997, p. 267). C'est dire que les systèmes sémiotiques, par leurs propriétés, vont transformer la structure des fonctions psychiques supérieures et leur fonctionnement (1930/1985a, p. 44). Le signe et la signification jouent un rôle fondamental dans le développement des fonctions psychiques.

Par ailleurs, il faut préciser que le mot apparaît dans la théorie vygotskienne non seulement comme un instrument psychologique pour la formation des concepts mais comme un outil de réalisation de la pensée, et non pas de son expression.

Enfin d'après Vygotsky, l'ensemble des outils est socialement élaboré et, dans une certaine mesure, dépositaire du travail des générations antérieures[10]. Grâce aux interactions et aux rapports sociaux, l'individu va s'approprier les propriétés de ces instruments psychologiques qui médiatisent les objets culturels et leur transmission.

Comment ces interactions sociales favorisent-elles le développement des « systèmes psychiques » ?

1.2. Rôle des interactions sociales dans le développement cognitif

S'opposant à Jean Piaget et à son acception du « langage égocentrique[11] », Vygotsky affirme l'importance primordiale de la communication et souligne son désaccord avec le psychologue genevois dans le chapitre 2 de *Pensée et langage,* tout en

[10] « Les capacités humaines, historiquement créées, sont déposées dans une culture sous forme d'outils, d'instruments psychologiques (un langage, un système d'écriture…) de connaissances déposées dans une mémoire collective » (Léontiev, cité par Brossard, 2007, p. 95).

[11] Pour Vygotsky, on passe du langage social au langage égocentrique puis au langage intérieur alors que pour Piaget, on passe du langage égocentrique au langage socialisé et à la pensée logique. Pour Vygotsky, « le langage égocentrique est […] la clef pour étudier le langage intérieur. Il présente cette première commodité d'être un langage encore articulé, sonore, c'est-à-dire un langage extériorisé par son mode de manifestation, et en même temps un langage intérieur par ses fonctions et sa structure » (1997, p. 444).

marquant ses propres positions théoriques : « Le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au social mais du social à l'individuel » (1934/1997, p. 107).

En effet, pour Vygotsky, ce sont les interactions et les rapports sociaux qui favorisent des fonctionnements interindividuels. Médiatisés par des outils culturels et/ou matériels, ces derniers sont susceptibles de se transformer en fonctionnements intra-individuels, eux-mêmes médiés par des outils culturels :

> Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois, comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique (Vygotsky, 1933/ 1985, p. 111).

Les interactions sociales constituent donc la source du développement conceptuel de l'enfant. Celui-ci est lié à l'activité, l'enfant ne pouvant s'approprier les objets culturels et élaborer leurs significations qu'en étant actif et en interaction avec autrui. C'est aussi l'opinion des psychologues J. S. Bruner et M. Hickmann pour qui :

> Il n'est [...] plus possible de baser une théorie du développement sur un modèle de l'enfant isolé et [...] il est impossible de prendre en compte la façon dont l'enfant apprend ces systèmes sémiotiques sans spécifier les formes d'interaction qui permettent des rencontres avec eux (Bruner et Hickmann, 1983, p. 281).

Cette appropriation des objets culturels ne peut donc se réaliser indépendamment des rapports interindividuels[12] qui n'exigent cependant pas forcément la présence d'autrui. En effet, le développement n'est pas obligatoirement lié au dialogue avec autrui, comme le souligne Élisabeth Nonnon, citant Vygotsky : « [...] c'est une grande naïveté de ne comprendre le social que comme collectif. Le social est aussi là où il n'y a qu'un individu avec ses vécus personnels... L'art est social en nous, et si son action s'exerce en un individu isolé, cela ne signifie pas du tout que ses racines et son essence soient individuelles » (1925/2003, pp. 346-347 ; cité par Nonnon, 2008, p. 98).

Le cadre théorique général proposé par Vygotsky est particulièrement intéressant pour l'analyse des interactions didactiques, orientées et médiatisées par des outils à des fins d'enseignement et d'apprentissage. En effet, les objets et les activités d'enseignement et d'apprentissage qui occupent une place prépondérante dans un cadre

[12] La primauté du social et la co-construction des savoirs ont été prises en compte en didactique des langues étrangères (Vasseur, 2005).

didactique, sont systématiquement médiés par des outils ou des signes. Aussi, pour analyser la démarche professorale d'aide, le point de vue de l'outil m'amène à considérer non pas uniquement les interactions verbales[13], mais en priorité les interactions didactiques. Quelles sont les particularités de leurs dimensions sémiotiques ?

1.3. Les dimensions sémiotiques des interactions didactiques

À la différence des interactions en situation de communication ordinaire en milieu naturel, les interactions en milieu scolaire et en classe obéissent à un rituel communicatif (Cicurel, 1990, pp. 44-54) et didactique. Elles se construisent dans un cadre spatio-temporel particulier et sont des lieux où la médiation porte sur des démarches disciplinaires et des objets d'enseignement, comme, par exemple, la production écrite, pour ce qui nous intéresse. Elles sont finalisées par la construction de savoirs.

Après avoir mobilisé les notions de transposition et d'élaboration didactiques pour expliquer comment les objets de savoir sont transformés, je présente le processus de double sémiotisation mis en œuvre par l'enseignant. Je clos cette section en expliquant pourquoi les didacticiens du français manifestent actuellement de l'intérêt pour les dimensions sémiotiques des interactions didactiques, en particulier pour les relations entre écrit et oral.

1.3.1. Transformations des objets d'enseignement : transposition ou élaboration ?

On sait que les contenus de savoir, les pratiques et les objets culturels ne peuvent être ni transmis ni appropriés directement. L'apprentissage de l'écriture par les élèves ne va pas de soi et, en contexte scolaire, il prend place dans un milieu où les pratiques et objets culturels n'ont pas des significations identiques pour tous les participants. La situation interactionnelle professeur/élèves est fondamentalement asymétrique : le

[13] Selon le *Dictionnaire des sciences du langage,* « la notion d'interaction verbale désigne en analyse du discours la relation qui s'établit entre les participants à un échange de type interlocutif. Il y a interaction dans la mesure où les participants sont effectivement des "interactants" c'est-à-dire qu'ils exercent les uns sur les autres des influences mutuelles qui déterminent leur comportement au cours de l'échange [...]. Pour qu'il y ait interaction verbale, il faut que les participants s'engagent mutuellement dans l'échange, non seulement qu'ils parlent, mais qu'ils *se* parlent » (Neveu, 2004, p. 166 ; souligné par l'auteur).

professeur et ses élèves ne partagent ni les mêmes référents culturels ni le même langage conceptuel, quelle que soit la langue-culture d'origine des élèves.

L'institution et le système didactique[14] transforment les savoirs savants sélectionnés par la noosphère et c'est le modèle théorique bien connu de la *transposition didactique* (désormais TD) qui décrit traditionnellement les rapports entre objets de savoir, objets à enseigner (tels qu'ils apparaissent dans les textes officiels et la littérature scientifique) et objets d'enseignement (Chevallard, 1985). Ce modèle, d'abord issu de la sociologie, a été repris par la didactique des mathématiques puis a essaimé dans les didactiques de plusieurs autres disciplines[15]. Est-il opératoire pour la didactique du français langue première notamment pour faire acquérir aux élèves une compétence scripturale ?

Pour Yves Chevallard, les objets de savoir subissent un ensemble de transformations adaptatives défini et schématisé ainsi :

> Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d'enseignement*. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la *transposition didactique* (1985, p. 39).

Objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement (Chevallard, 1991, p. 39).

Mais, en 1998, dans le numéro 97-98 de la revue *Pratiques* intitulé « La transposition didactique en français », Jean-François Halté appelle à la prudence épistémologique et avance la notion d'« élaboration didactique » :

> J'avais, pour ma part, souligné l'intérêt intrinsèque du concept de transposition didactique, facteur, encore une fois, de vigilance didactique, en montrant par exemple pourquoi et comment on avait transposé Jakobson à l'école, et tenté d'attirer l'attention sur certains effets, moins désirables, de la réduction de la problématique didactique dans son ensemble à celle de la transposition. Parce qu'elle fixe l'attention sur le seul pôle des savoirs, elle facilite, voire légitime, « la dérive vers les objets d'enseignement » au détriment des autres sommets du fameux triangle. Parce qu'elle définit un procès *descendant*, du savoir savant au savoir scolaire, elle favorise, voire préconise, *l'applicationnisme*. Parce qu'elle s'organise à partir de savoirs découpés académiquement en champs constitués, elle épure les objets d'enseignement au prix d'une perte de sens pour les apprenants, etc. Pour ce type de raisons, j'avais plaidé pour une didactique

[14] « Concrètement, les systèmes didactiques sont des formations qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre : autour d'un savoir désigné ordinairement par le programme, un contrat didactique se noue qui le prend pour enjeu d'un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage, et qui rassemble enseignants et élèves dans un même lieu » (Chevallard, 1985, p. 22).

[15] Robert Bouchard rappelle, lors d'une communication au 1er colloque de l'ARCD, que ce concept a été mal accueilli en didactique des langues, « la notion de "savoirs" étant plus ambiguë pour les langues, "manifestations naturelles" que pour les autres disciplines » (2009c, p. 2).

> globalement praxéologique, se caractérisant, relativement aux savoirs, par une méthodologie implicationniste que j'avais nommée élaboration didactique des savoirs (Halté, 1998, p. 191 ; souligné par l'auteur).

Selon J.-F. Halté, le concept de transposition didactique, comme l'entend Yves Chevallard, n'est pas, en tant que tel, opératoire pour la didactique du français car les objets d'enseignement sont en fait des « complexes d'objets[16] » (Halté, 1998, p. 192). Pour la didactique du français langue première, l'objectif est plutôt de développer des compétences langagières au service desquelles des savoirs sont enseignables sous certaines conditions : modes de prise en compte des élèves dans leur diversité cognitive, socio-linguistique et socio-culturelle, types de tâches et d'activités, formes d'aide et de soutien (Petitjean, 1998, p. 25). Pour ce qui concerne l'enseignement de l'écrit, les compétences langagières ou plutôt scripturales à développer sont composées non seulement de savoirs mais aussi de représentations, d'investissements et de valeurs et d'opérations (Reuter, 1996, p. 67). Plus précisément, il s'agit des :

- savoirs linguistiques et textuels, savoirs sémiotico-scripturaux, savoirs sémiotico-sociaux, savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture,
- représentations, investissements, valeurs liées à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur, aux objets textuels, aux contenus, etc.
- opérations de planification-maturation, opérations de textualisation, opérations de scription, opérations de révision (*ibid.*, pp. 67-69).

La notion de TD est donc insuffisante pour rendre compte de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit.

Jean-François Halté formule une autre critique à l'encontre de la notion de TD : cette dernière privilégie le pôle « savoir » du triangle didactique au détriment des pôles « élèves » et « professeur ». Or l'enseignant transforme l'objet d'enseignement dès la phase de planification de son travail, en déterminant les aspects de l'objet qu'il va présenter et autour desquels s'organiseront les tâches et les interactions. Cette organisation préalable et ce travail de transposition didactique interne témoignent de l'asymétrie qui existe entre les élèves qui viennent en classe avec éventuellement l'intention d'apprendre et le professeur détenteur d'un projet et d'outils d'enseignement (Bouchard, 2009b, p. 80). L'objet est ensuite constamment réélaboré à travers un

[16] L'activité langagière de production écrite en est un exemple remarquable.

processus collectif mené par l'enseignant et auquel participent les élèves à des degrés divers.

S'il est patent que la noosphère se charge de sélectionner les objets de savoir qui seront désignés comme « objets d'enseignement », ces savoirs sont ensuite soumis à une transposition didactique interne. Le travail de l'enseignant puis celui des élèves leur font subir un ensemble de transformations. Dans le système didactique de la classe, les interactions langagières et les dispositifs didactiques mis en œuvre transforment l'objet d'enseignement en objet enseigné comme l'expliquent Schneuwly, Dolz et Ronveaux :

> [...] *l'objet enseigné* n'est pas défini comme objet stable mais comme un objet qui se modifie en fonction des dispositifs d'enseignement choisis, évolue en fonction des contraintes de la classe et se transforme dans le cadre de l'activité, grâce aux interactions complexes entre les trois pôles du triangle didactique constitué par l'enseignant, les élèves et les objets d'enseignement (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006, p. 176 ; souligné par les auteurs).

Mais Jean-François Halté précise que ce n'est pas parce qu' « un savoir savant est disponible et enseignable qu'il est (doit être) enseigné : c'est parce que tel projet didactique est poursuivi que tel concept issu de telle théorie est élu et transposé, plutôt qu'un autre, en convergence avec les choix de supports, les *connaissances* prérequises, les expertises convergentes etc. » (Halté, 1998, p. 191 ; souligné par l'auteur). Par ailleurs, la noosphère n'est pas l'unique agent de sélection des savoirs savants. Les cultures scolaires, professionnelles et disciplinaires influent sur ces choix de manière ascendante :

> [...] les interactions vont dans les deux sens et les sources d'où émerge ce que deviendra un savoir « savant » en didactique sont diverses : il y a des « cultures scolaires » extrêmement fortes qui produisent leurs propres objets et leurs propres catégories, et infléchissent par leur pression leurs choix de théorisation. Il y a aussi ce qui s'édicte et circule au niveau de savoirs qui constituent, pour l'enseignement élémentaire ou secondaire, les règles et les topoï d'un groupe professionnel au niveau du travail prescrit, et trouvent aussi leurs formes de rationalisation et d'édition (Nonnon, 1998, p. 167 ; souligné par l'auteure).

Sur le terrain, c'est à la co-élaboration des significations des objets d'enseignement que se livrent le professeur et les élèves. Pour les didacticiens du français langue première, la signification constitue un élément central du système didactique considéré dans une perspective interactive : « chaque objet d'enseignement a une signification (qui résulte notamment de son mode d'insertion – historique ou synchronique - dans les différents systèmes) ; ensuite [...] l'apprentissage consiste en une reconstruction, par l'élève, de cette signification et donc en une *appropriation* [...] » (Bronckart et Schneuwly, 1991, p. 17, cité par Moro et Rickenmann, 2004, p. 15 ; souligné par les auteurs).

Le travail de l'enseignant consiste à organiser un milieu et des situations susceptibles de permettre aux élèves de se livrer à cette construction des significations. Comme le constate Élisabeth Nonnon, « les élèves sont confrontés collectivement et individuellement, à des objets de travail disciplinaires construits à travers des systèmes sémiotiques dont ils doivent s'approprier les significations pour apprendre » (2008, p. 44).

Pour construire les significations des objets, les interactions entre les participants s'organisent autour d'actions conjointes[17] qui utilisent des outils concrets employés au bénéfice des processus d'enseignement et d'apprentissage (représentations picturales, videos, CD…) et des outils sémiotiques propres à la discipline enseignée (textes de référence, tableaux de conjugaison, etc.). Les verbalisations des élèves et du professeur entrent, en principe, en relation avec les outils mobilisés, qui permettent, comme le montre la section suivante, une double sémiotisation des objets d'enseignement.

1.3.2. La double sémiotisation des objets d'enseignement

Dans des recherches récentes inscrites dans le domaine de la didactique du français, en particulier dans celles menées par l'équipe de chercheurs genevois[18] dirigée par Bernard Schneuwly, l'enseignant est considéré, selon une perspective vygotskyenne, comme l'instance qui se dote d'outils sémiotiques[19] afin de médiatiser des objets d'enseignement et de modifier les modes de pensée des élèves. (Schneuwly, 2000, 2008 ; Dolz, Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2008).

En milieu didactique, le professeur utilise ou met à la disposition des élèves des outils culturels porteurs de significations, inscrits dans le système d'une discipline scolaire. Plus exactement, ces outils sont liés à des contenus disciplinaires, à des savoirs institutionnalisés :

[17] Dans les recherches menées dans les didactiques de plusieurs disciplines, les chercheurs considèrent que l'action de l'enseignant ne peut être qu'en relation avec celle des élèves et inversement que l'agir des élèves est surdéterminé par l'enseignant. L'action est alors dite « conjointe » (Sensevy et Mercier, 2007, pp. 56-57).

[18] GRAFE : Groupe de Recherche par l'Analyse du Français Enseigné (Université de Genève). Voir sitographie.

[19] Voir le numéro 22 de la revue *Repères* paru en 2000, coordonné par Bernard Schneuwly et Sylvie Plane, intitulé *Les outils d'enseignement du français* : outils intellectuels comme la notion de genre, outils sémiotiques pour aider l'élève, outils matériels spécifiques à l'école (cahiers, manuels, tableau noir, ordinateur).

> Entre objet et outil d'enseignement, le rapport est complexe et dynamique. De nature sémiotique et en tant qu'instrument psychologique, l'outil est médiateur de significations et lui-même un composant de l'objet. L'outil contribue ainsi à la mise en scène des objets d'enseignement, à la focalisation de leurs diverses dimensions, et surtout à l'activation de certains de leurs usages (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen, 2008, pp. 143-156).

Comme le dit Gérard Sensevy, l'enseignant se livre à la « présentification » des objets d'enseignement (2010, p. 200). Il va les définir et tenter de les réguler au plan sémiotique. La définition consiste à rendre les objets présents, à construire des visibilités et des « percepts partagés qui vont peu à peu constituer des formes de base pour le style de pensée » (*ibid.*). La régulation amène à faire construire « des liens de contingence et de nécessité » entre ces objets rendus présents ainsi qu'à donner du sens aux activités disciplinaires (*ibid.*).

Thérèse Thévenaz-Christen et Bernard Schneuwly donnent un exemple de double sémiotisation[20] de la règle de jeu en Suisse au niveau préscolaire (équivalent de la grande section de l'école maternelle française du point de vue de l'âge des élèves) :

> Dans le texte « présentifié » en classe, il s'agit [...] de *montrer* les caractéristiques afin qu'elles soient susceptibles d'être apprises, par des procédés divers et ce durant la production, en l'anticipant, puis en l'évaluant. Divers aspects peuvent ainsi être mis en évidence : contenus nécessaires, forme du texte, adaptation aux destinataires, vocabulaire, etc. (Thévenaz-Christen et Schneuwly, 2006, p. 39 ; souligné par mes soins).

L'objet d'enseignement est bien doublement sémiotisé : dans un premier temps, il est matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.), rendu présent par des techniques d'enseignement et dans un second temps, ses dimensions essentielles sont montrées, pointées par l'enseignant qui guide ainsi l'attention de l'élève ou dans une plus large extension, de l'apprenant. Pour Bernard Schneuwly, « il y a bien sûr un rapport très étroit entre cet objet à sémiotiser par l'élève pour saisir sa signification et les outils sémiotiques qui aident ce processus de sémiotisation, au point où d'ailleurs d'une certaine manière les deux ne forment plus qu'un, une fois intériorisés » (2008, pp. 29-30).

[20] L'équipe des chercheurs genevois attribue à l'outil le caractère de la double sémiotisation. Pour « signifier quelque chose de l'objet et attirer l'attention des élèves sur certaines de leurs caractéristiques, l'enseignant doit, à l'aide d'outils, à la fois présenter l'objet, le mettre en contact avec les élèves (première sémiotisation) et désigner certaines de ses dimensions (deuxième sémiotisation) » ; (Wirthner, 2006, p. 166).

Pour procéder à la double sémiotisation, le professeur dispose d'un « méga-outil ». C'est ainsi que Bernard Schneuwly et ses collaborateurs nomment le « dispositif didactique » qui permet de transformer les modes de penser, de parler et d'agir de ses élèves en modifiant leur rapport aux objets d'enseignement :

> Ce dispositif peut prendre diverses formes : consigne et tâche dévolue à l'élève, leçon magistrale, démarche maïeutique et ainsi de suite, sont quelques uns de ces moyens fondamentaux auxquels l'enseignant peut recourir. Dans ces moyens on trouve également des exercices, des manuels, des instruments pour visualiser et fixer des savoirs, un langage et des gestes particuliers, tout un dispositif matériel et verbal dans la classe qui contribue à former un dispositif proprement didactique [...] » (Schneuwly, 2009, p. 135).

Ces outils peuvent s'organiser en « séquences d'enseignement » comme le décrit Martine Wirthner :

> Ils forment en général un « méga-outil » complexe, constitué de tout un arsenal d'outils organisés en séquences d'enseignement ; ils sont le plus souvent stabilisés sous forme de moyens d'enseignement préfabriqués à disposition des enseignants et/ou sous forme de pratiques plus ou moins fossilisées qui se transmettent par la tradition » (2004, p. 108).

Par leur intermédiaire, les professeurs assurent la monstration de l'objet, organisent les activités, institutionnalisent les savoirs et construisent la mémoire didactique. Sandrine Aeby Daghé et Joachim Dolz analysent de manière approfondie la complexité du travail de l'enseignant pour définir huit gestes[21] didactiques fondateurs qui vont sémiotiser les objets d'enseignement : présentification, pointage, élémentarisation, formulation de tâches, mise en place des dispositifs, appel à la mémoire, régulation et institutionnalisation (2008, p. 85).

En classe, les activités d'écriture et de réécriture ou d'amélioration mobilisent un grand nombre d'outils divers. Pour les élèves, la mise en regard des différents outils sémiotiques et en particulier les interactions oralo-graphiques (Bouchard, 1997), revêtent un enjeu important car les modalités de l'oral et de l'écrit s'ancrent dans la discipline enseignée, rendent présent et signifient l'objet disciplinaire que les élèves doivent apprendre à connaître. Ces modalités focalisent l'attention des élèves sur certaines propriétés de ces objets.

La construction des savoirs est fondée sur la capacité des élèves et du professeur à se comprendre, c'est-à-dire à construire un espace de significations partagées à propos

[21] Voir à ce sujet l'ouvrage fondateur de Marcel Postic intitulé *Observation et formation des enseignants*, paru en 1977 aux Presses Universitaires de France.

de ces savoirs, en combinant les diverses modalités sémiotiques qui présentent par ailleurs des contraintes filtrées par l'interprétation des participants. C'est dire que l'oral et l'écrit, en interaction, sont médiés par des interprétations. Récursivement, ces deux modalités médiatisent l'accès aux savoirs mis en scène. En quoi les interactions entre oral et écrit intéressent-elles la didactique du français ?

1.3.3. Les interactions entre oral et écrit : quel enjeu pour les recherches en didactique du français ?

Les dispositifs proposés par les didacticiens du FLE et du français langue première, que j'ai recensés dans le chapitre précédent, mettent en scène des modalités sémiotiques qui alternent, se succèdent ou s'enchevêtrent de manière très diverse. Spécialement conçues pour permettre la rencontre avec l'objet d'enseignement « production écrite d'un texte narratif », elles s'utilisent d'une manière combinée pour constituer un système qui va permettre la sémiotisation des objets d'enseignement en classe et le guidage de l'attention.

Aussi, les recherches descriptives et analytiques en didactique du français s'attachent surtout depuis 2000[22], à décrire l'oral et l'écrit dans diverses situations (Nonnon, 2000, 2002, 2008). Il s'agit de « décrire les formes d'articulation entre oral et écrit ou plutôt d'interdépendance entre l'oral et l'écrit », comme le dit Isabelle Delcambre (2004, p. 236).

Pour ces didacticiennes, les interactions entre oral et écrit, les passages entre ces deux modes, constituent un lieu d'observation privilégié quant à la construction des savoirs des élèves et au travail de médiation langagière des professeurs.
D'ailleurs, Jack Goody, anthropologue et considéré comme un auteur de référence par de nombreux didacticiens du français, insiste dans de récents travaux (2007) sur l'importance des pratiques discursives et culturelles dans lesquelles s'ancre l'écriture. Ce sont ces pratiques culturelles qui vont fonder et développer l'efficience de l'écrit en

[22] Poursuivant en cela des recherches entreprises en 1991 parues dans le numéro 84 d'*Études de Linguistique Appliquée* intitulé « L'écrit dans l'oral » et le numéro 89 de *Langue française* titré « L'oral dans l'écrit ». Au début des années 2000, les interactions entre oral et écrit ont fait l'objet d'un axe de recherches du laboratoire Cirel-Théodile (Théorie-Didactique de la Lecture–Écriture) de l'université Charles de Gaulle - Lille 3. Voir sitographie.

tant qu'outil sémiotique, notamment celles développées par l'école. Si le monde scolaire médiatise l'écrit par des pratiques de verbalisation orale accompagnant les modes de raisonnement qu'il enseigne, « l'interface entre l'oral et l'écrit reste une question complexe » comme l'affirme Jack Goody (2007, p. 33).

D'après les didacticiens du français langue première, et du point de vue des apprentissages, la gestion des interactions complexes entre oral et écrit peut poser problème à certains élèves, notamment du point de vue de la compréhension des fonctions de structuration, de décontextualisation et d'abstraction de l'écrit :

> [...] des élèves qui sont déjà, peu ou prou, entrés dans l'écrit pour leurs besoins scolaires quotidiens sans problèmes particuliers, mais qui peuvent être désarçonnés ou plus simplement laissés sur le bord du chemin par des usages complexes des relations oral/écrit dans certaines activités de classe, par exemple lorsqu'il s'agit d'utiliser l'écrit pour accompagner un travail de recherche en groupe, d'oraliser à partir de notes écrites, de restituer oralement un récit lu, etc. (Delcambre, 2004, p. 234).

En outre, du point de vue de l'enseignement, la gestion professorale des interactions entre oral et écrit peut produire des contre-étayages et des effets de brouillage si les élèves sont amenés à interpréter les signaux de manière contradictoire.

Cette gestion complexe des modalités sémiotiques nécessite donc de la part des enseignants des capacités spécifiques pour gérer la relation entre des énoncés transmis par les deux modalités, qu'ils se succèdent ou qu'ils soient simultanés car « les pratiques de l'oral et de l'écrit peuvent dans la classe s'appuyer ou interférer l'une avec l'autre, et susciter ou paralyser des apprentissages » (Nonnon, 2002, p. 73).

Lors des activités d'écriture et de réécriture, le mode écrit entre en interaction avec la production textuelle par l'intermédiaire de consignes, d'annotations, de fiches-outils, de grilles d'évaluation, d'aides lexicales, etc. L'oral entre en relation avec des conduites de lecture ou d'écriture.

L'exemple du dispositif de « toilettage » mis en œuvre dans les classes Freinet, et présenté dans le chapitre précédent (cf. p. 122), illustre bien la manière dont peuvent s'articuler les différentes modalités. Le texte est écrit au tableau, lu à haute voix. Des échanges oraux focalisent des réussites et des dysfonctionnements qui font l'objet d'un marquage écrit au moyen d'un code non verbal. La correction des erreurs s'effectue

successivement ou simultanément à l'oral et à l'écrit. Les verbalisations des élèves sont en relation avec le texte inscrit au tableau. Une fois « toiletté », celui-ci est lu à voix haute. Cette version est ensuite recopiée, institutionnalisée par un écrit archivé. Les échanges oraux sont enfin fixés par un écrit de synthèse, à fonction mémorielle. La tâche d'amélioration de texte qui semble plutôt ici figurer une correction collective, contraint les passages d'une modalité sémiotique à l'autre.

Dans la troisième partie de ce mémoire, une part des analyses des interactions sera consacrée à l'étude discursive et linguistique des transformations des énoncés dans ces passages d'un mode à l'autre (reformulations, paraphrases, expansions…) ainsi qu'aux fonctions de ces passages (traduction, commentaire, exemplification, fixation…).

Comment les outils langagiers peuvent-ils médiatiser une activité de production écrite et d'amélioration de texte ?

2. Outils langagiers de la médiation

Les outils structurent l'activité d'enseignement. Ils en rendent compte par la manière dont ils abordent, présentent, découpent, transforment et manipulent l'objet d'enseignement qui sont, en cours de français, principalement des activités langagières. Dans cette section, je développe trois points pour traiter la question des interventions langagières et médiatrices de l'enseignant :

- la notion d'étayage introduite par Jérôme S. Bruner en psychologie,
- la transposition des théories de J. S. Bruner en didactique de l'écriture,
- les interventions médiatrices de l'enseignant : étayage et autres gestes professionnels langagiers.

2.1 L'apport de Jérôme S. Bruner : LASS, étayage et formats

J'ai montré que les recherches de Lev. S. Vygotsky mettent l'accent sur le processus social de la construction de la signification par des outils sémiotiques. Ces derniers, inscrits dans le cadre d'interactions sociales, favorisent le développement.

Dans la lignée des travaux de Lev S. Vygotsky, le psychologue américain Jérôme S. Bruner[23] accorde une grande importance au contexte interactif, cadre fondamental où l'adulte joue un rôle de première importance dans les processus d'apprentissage de l'enfant. Ses recherches vont dépasser les deux théories en vigueur dans le domaine de l'acquisition du langage : celle du behaviorisme skinnérien[24] et celle du LAD[25] (*Language Acquisition Device)* inné de Chomsky :

> « [...] si l'enfant est vraiment muni d'un mécanisme inné tel le LAD, ce mécanisme nécessite énormément d'organisation de la part de l'adulte qui accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant et sert de système de support au cours de l'apprentissage. Appelons ce mécanisme de support le LASS (*Language Acquisition Support System*). Si un LAD existe, sous quelque forme que ce soit, alors nous devons postuler que c'est une interaction entre ce LAD et le LASS qui rend possible l'acquisition du langage » (1983, p. 283).

Le LASS, ainsi défini par J. S. Bruner, intègre deux composantes : l'étayage et les formats d'action conjointe. En 1983, J. S. Bruner introduit le concept d'interaction de tutelle ou d'étayage dans le chapitre 10 du recueil *Savoir faire savoir dire,* intitulé « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème ». Il affirme que :

> [...] l'intervention d'un tuteur [...] la plupart du temps [...] comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en main » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme.[...]. Nous soutenons [...] que ce processus peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était resté sans cette aide (1983, p. 268).

[23] Dans la préface de son recueil d'articles *Le développement de l'enfant – Savoir faire savoir dire* publié en 1983, Bruner déclare : « Une voix au moins se fait entendre au travers de la plupart de ces articles, c'est celle du psychologue russe L.S. Vygotski. C'est son œuvre qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture » (1983, p. 9).

[24] Théorie behavioriste qui voit dans l'apprentissage la mise en relation directe d'une expérience et d'une réponse comportementale.

[25] Le postulat d'un LAD réduit au minimum le rôle du milieu dans les apprentissages, au profit du rôle du biologique parce que Chomsky s'inscrit contre les théories behavioristes (Chomsky, 1977).

D'après cette définition, l'étayage est une procédure d'aide, d'assistance et de collaboration. Bruner distingue ainsi dans le rapport mère-enfant trois procédures conventionnelles de base :

- la procédure d'attention conjointe (attirer l'attention de l'autre sur une activité, un objet du réel),
- la procédure de coaction (agir ensemble sur le même objet du réel, la même activité),
- les rites d'interaction (prendre contact ; se saluer, se séparer).

Le dialogue avec l'adulte aide l'enfant dans une situation de résolution de problème.

Cette relation de tutelle se définit par la différence des buts poursuivis par le « novice » (l'enfant, l'élève ou l'étudiant) et par le tuteur. Le but de l'élève est d'accomplir une tâche, alors que le but du tuteur est d'apporter une aide appropriée à la tâche et à l'élève. Le tuteur et l'élève élaborent chacun des hypothèses dont les objets sont très différents.

Pour J. S. Bruner, les interactions adultes-enfants génèrent des « formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel » (1983, p. 289). Dans le chapitre 10 de *Savoir faire savoir dire,* J. S. Bruner étudie la nature du processus de tutelle, c'est-à-dire « les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (1983, p. 261). Il décrit une activité de construction menée par des enfants en interaction avec une tutrice. Il montre que les modalités de l'étayage ne sont pas les mêmes selon le degré de maturité de l'enfant : les enfants âgés de trois ans ont besoin d'être enrôlés, les enfants de quatre ans doivent apprendre à reconnaître l'écart entre leurs essais et l'objectif à atteindre et les enfants de cinq ans ont besoin de confirmation et de validation. D'après J. S. Bruner, la tutrice doit « être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et converger souvent sur elles » (1983, p. 276). De plus un tuteur efficace doit, selon lui, être attentif à au moins deux modèles théoriques :

> L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève. Sans ces deux théories à la fois, il ne peut ni créer de feed-back ni inventer de situations dans lesquelles son feed-back s'adapte davantage à *cet* élève pour *cette* tâche à *ce* point où il en est dans la maîtrise de la tâche. Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de la *tâche* et de l'*élève,* les exigences de la tutelle étant *engendrées* par l'interaction (Bruner et Hickmann,

1983, p. 277 ; souligné par les auteurs).

J.S. Bruner propose six fonctions de tutorat ou d'étayage[26], reprises par le linguiste Frédéric François dans *Pratiques de l'oral* (1993, p. 131). Cette typologie sera mobilisée au fil des analyses de la troisième partie de ce mémoire :

- La *fonction d'enrôlement d'un enfant dans la tâche* : l'adulte fait en sorte que l'enfant ait envie, s'intéresse et se mobilise.
- *La réduction des degrés de liberté* : l'adulte calibre une tâche, la décompose en sous-tâches. De cette manière, l'exercice est simplifié et il est rendu plus faisable. L'enfant est cadré. L'adulte intervient quand il s'aperçoit que tel ou tel exercice va être un obstacle pour l'apprenant.
- *La fonction du maintien de l'orientation vers les objectifs visés.* Le tuteur fait en sorte que le but visé par la réalisation de la tâche soit présent dans la tête de l'enfant. Le but visé peut changer durant l'activité. C'est à l'enseignant d'énoncer ces changements aux élèves en modifiant ou en complexifiant les buts (évolution de l'orientation). De par cet acte, l'adulte apprend aux enfants à anticiper leurs actions.
- *La fonction de signalisation des caractéristiques de la tâche.* L'adulte énonce « ce qu'il faut faire » pour viser les objectifs. Il évalue l'écart entre ce que réalise l'enfant et ce qui est réellement attendu. Cette fonction est très liée à celle de la réduction des degrés de liberté.
- *La fonction de contrôle de la frustration.* L'intervention de l'adulte protège l'enfant contre la frustration de l'échec qui bloquerait tout apprentissage,
- *La fonction de démonstration.* C'est le moment où l'adulte montre ou énonce la manière dont il faut s'y prendre. L'idée, dans cette situation, est que l'apprentissage repose sur l'imitation. Souvent, cette démonstration vient en cours de route ; les essais de l'enfant vont être stylisés, c'est-à-dire repris en mieux (François, 1993, p. 131).

[26] Les différentes fonctions de l'étayage ont été développées par Élisabeth Nonnon dans son article « Que voudrait dire aider à comprendre ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension » paru en 1989 dans le n° 1 de *Spirale* . Insistant sur le fait que la prise de conscience et la représentation des buts sont les principales fonctions de l'interaction d'étayage, elle en étudie les aspects suivants : maintien et guidage de l'attention ; enrôlement ; finalisation ; feed-back ou évaluation ; prise en charge des éléments de la tâche hors de portée de l'enfant ; modification des buts ou intégration de nouveaux buts ; apprentissage de l'anticipation (pp. 26-53).

En outre, même si les travaux de J. S. Bruner ont surtout porté sur l'acquisition du langage, il souligne que la collaboration entre l'enfant et l'adulte régule, d'une part, l'interaction et l'intercompréhension, mais favorise, d'autre part, l'apprentissage du système social puisqu'elle permet l'accès à de nouvelles pratiques culturelles, langagières et sociales.

Notons que les modèles psychologiques d'acquisition de la langue maternelle proposés par J.S. Bruner [27] ont influencé les modèles interactionnistes développés dans le domaine de l'acquisition de la langue étrangère. J'y reviendrai dans la quatrième section de ce chapitre intitulée *Cultures éducatives et médiation.*

Comment la notion d'étayage a-t-elle instrumenté les recherches en didactique et en pédagogie de l'écriture ?

2.2. La transposition des théories de Jérôme S. Bruner en didactique et en pédagogie de l'écriture

L'apport de J. S. Bruner sur les interactions de tutelle est manifeste dans le domaine de l'écriture d'un point de vue didactique et pédagogique. C'est ce que montre André Petitjean dans son article « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique » paru dans le numéro 97/98 de la revue *Pratiques* en 1998 où il explique comment les co-auteurs de la collection de manuels *Maîtrise de l'Écrit*[28] ont tenté de transposer les théories de J. S. Bruner. La plupart d'entre eux sont membres du collectif de la revue *Pratiques* : ils ont publié de nombreux articles sur l'enseignement de l'écriture et animé des stages de formation d'enseignants. Dans son article, André Petitjean explique qu'il a été particulièrement sensible aux théories de Bruner sur l'interaction de tutelle (Bruner, 1983) définie comme un ensemble de « moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui » (1998, p. 119). Pour les auteurs de la collection, les interventions médiatrices de l'enseignant se placent au plan pédagogique et au plan didactique.

[27] À la suite de Vygotsky. Voir le chapitre 7 de *Pensée et langage* intitulé « Pensée et mot ».
[28] Série publiée chez Nathan en 1994, sous la direction d'Alain Bentolila.

. *Au plan pédagogique,* il est souhaitable que l'enseignant établisse un climat de confiance et d'entraide dans la classe. Pour ce faire, il s'agit, pour l'enseignant utilisateur du manuel de :

- pratiquer lui-même les écrits qu'il propose,
- tenir compte des différences culturelles des élèves et expliciter ses normes et ses exigences,
- rassurer, protéger, encourager et sanctionner quand il le faut.

. *Au plan didactique,*

- diversifier les situations d'écriture,
- socialiser les écrits produits et articuler évaluation prédictive, sommative et formative,
- travailler sur l'interaction lecture et écriture,
- travailler sur la réécriture et l'amélioration des textes (Petitjean, 1998, p. 120).

Concrètement, la série de manuels s'efforce de :

- simplifier les tâches scripturales par une décomposition programmée des actes requis pour les réaliser (mise en séquence, questions et consignes étayées par des formulations de guidage et de balisage),
- entraîner les élèves à automatiser les différents niveaux d'opérationnalisation des processus rédactionnels,
- favoriser l'élaboration de critères de réussite (explicites et évolutifs),
- favoriser le contrôle de l'élève sur sa propre activité en cours d'écriture (*ibid.*).

Autant d'activités qui vont entraîner l'élaboration d'écrits intermédiaires : listes de critères, grilles de relecture, exercices, productions écrites diverses en relation avec le projet d'écriture.

Dans son article, André Petitjean décline les objectifs[29] de la série :

- créer une relation dialectique entre la proximité référentielle et culturelle des élèves et l'apport distancié et structurant des savoirs[30],

[29] Ces objectifs sont illustrés concrètement dans le même article.

[30] « Cette relation se concrétise par le choix, dans les textes donnés à lire et à produire, d'écrits hétérogènes d'un point de vue institutionnel ; par l'incorporation, dans l'univers du manuel, de références familières à la socio-culture des élèves (que ces références soient télévisuelles, cinématographiques, musicales…) qui cohabitent avec des références mythologiques et historiques qui leur sont étrangères ; formulation de consignes et de guidages qui mélangent le ton sérieux et les adresses humoristiques et font système avec le contenu ludique ou drôlatique de textes ; mise en place d'un rapport plus expérienciel que sacralisé aux textes littéraires qui apparaissent, certes, comme des réserves de modèles scripturaux, mais que l'on peut aussi, le cas échéant, réécrire pour les améliorer » (Petitjean, 1998, p. 121).

- motiver les élèves en diversifiant les démarches d'acquisition et en variant les types d'écrits à produire, de genres différents selon des registres de ton et de style différents,
- proposer des activités facilitantes, ludiques, personnelles, heuristiques,
- diversifier les exercices, inciter les élèves à la manipulation de textes pour éviter ce que J. S. Bruner appelle les mécanismes d' « éviction » et de « frustration »,
- mettre en œuvre une conscience scripturale par la participation (faire beaucoup écrire), la systématicité (faire découvrir et relever que…), l'instrumentalité (faire comprendre que cela sert à…) (1998, pp. 20-22).

Ainsi les auteurs de la série *Maîtrise de l'écrit* ont-ils tenté de transposer les théories de J.S. Bruner dans une série de manuels scolaires, outils sémiotiques médiatisés par les interactions entre le professeur et ses élèves ou entre élèves. Quelles fonctions les interventions médiatrices du professeur à l'oral ou à l'écrit peuvent-elles remplir ?

2.3. Les interventions médiatrices de l'enseignant : étayage et autres gestes professionnels langagiers

Comme les interventions orales des professeurs observés constituent une facette de mon objet de recherche et seront analysées dans la troisième partie, je poursuis la construction de mon référentiel interprétatif autour de trois points :

- l'étayage et le contre-étayage, gestes langagiers en contexte didactique,
- les autres gestes professionnels langagiers de l'enseignant,
- la consigne : un geste pédagogique et didactique.

2.3.1. L'étayage et le contre-étayage : gestes langagiers en contexte didactique

L'étayage en contexte scolaire rassemble toutes les procédures d'ajustement des interventions langagières de l'enseignant. En effet, d'après Élisabeth Nonnon :

> Pour faciliter la tâche de l'élève, il importe d'abord de mettre en place des situations diverses et de gérer des activités d'apprentissage mais aussi de maîtriser des modes d'intervention oraux permettant de soutenir les discours oraux des élèves et de favoriser les échanges entre pairs afin de permettre des négociations et des prises de conscience sur l'activité.

Transposant les théories de Jérôme S. Bruner en contexte didactique, Élisabeth Nonnon[31] propose plusieurs conduites d'étayage organisés en trois axes :

- faire attention aux enjeux propres de l'interaction et des formulations et aux événements de la parole, pour aiguiller l'attention des élèves sur ces phénomènes quand ils semblent pertinents au professeur,
- éviter les validations immédiates et renvoyer régulièrement aux autres élèves la charge de s'interroger sur les énoncés prononcés, de les reformuler ou de les commenter,
- aider les élèves à développer leurs jugements, leurs comparaisons, leurs remarques, en cherchant avec eux des solutions, en cernant différentes manières de dire, à partir de leurs formulations (2004a, p. 334).

Mais la notion d'étayage a son antithèse : le contre-étayage (François, 1993, p. 129). C'est le corollaire d'un accompagnement excessif qui ne permet pas à l'élève de développer des compétences en situation de résolution de problèmes[32].

En situation d'aide, les interventions du professeur, à visée étayante, peuvent rendre la tâche de l'élève plus compliquée. Par exemple, Jean-François Halté observe qu'un dialogue de type socratique médiatisant une activité de transposition de BD en écrit, impose à tous une charge de travail cognitif excessive, ce qui produit des effets sur l'activité du professeur et des élèves. D'une part, il compromet la gestion professorale de l'interaction ; d'autre part, il contraint les conduites d'interprétation des élèves et influe sur leur comportement (1996, pp. 30-36).

De même, le professeur de français au collège peut être tenté par un excès de guidage et d'accompagnement des tâches susceptible de compromettre le travail cognitif de l'élève. Selon Dominique Bucheton et J.-C. Chabanne, les enseignants passent parfois trop de temps à clarifier les consignes, les faire répéter, établir des listes de critères. De même, ils s'attardent quelquefois trop longtemps à offrir des modèles et

[31] Voir son article « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? » paru en 1997 dans le n° 39/40 de la revue *Enjeux* (pp. 12-47) et l'annexe 2b de cet article, intitulée « Régulations et étayage de la progression commune » (pp. 45-47).

[32] Régine Delamotte-Legrand donne un exemple de contre-étayage à l'école, au cours d'une activité d'écriture pendant laquelle les élèves interagissent individuellement avec l'institutrice : « Il y a contre-étayage chaque fois que celle-ci impose ses idées soit lorsqu'elle s'appuie sur des critères subjectifs (c'est trop lourd) ou scolairement normatif (censure du ça) » (1994, p. 174 ; souligné par l'auteure).

des procédures. Cet excès de guidage retarde le moment d'entrer dans la tâche et risque de décharger les élèves d'une partie de sa gestion, éventuellement de les déresponsabiliser.

Malgré eux, les professeurs peuvent donc empêcher d'une certaine façon les conduites de prise de risque que demande tout travail cognitif et, de ce fait, renforcer les difficultés même auxquelles ils cherchent à remédier (2002, p. 49).

2.3.2. Les autres gestes professionnels langagiers de l'enseignant

L'idée-force des travaux de Dominique Bucheton et d'Olivier Dezutter « réside dans l'idée que les langages, partagés entre le maître et les élèves entre eux sont la clé de voûte du système enseignement/apprentissage/développement » (2008, p. 38). C'est pourquoi les deux didacticiens définissent une « gestuelle langagière[33] » de l'enseignant, adressée aux élèves. Les gestes sont censés produire des significations, orienter les tâches des élèves et favoriser des négociations sur les buts déclarés ou implicites. Il s'agit de signes verbaux et non verbaux qui « supportent, véhiculent et conditionnent l'entrée dans les apprentissages des élèves, leur refus de jouer le jeu parfois, voire leur mise à l'écart volontaire ou involontaire » (2008, p. 38). Olivier Dezutter et Dominique Bucheton attribuent sept fonctions aux gestes professionnels langagiers que nous retrouverons parfois au fil des analyses de la troisième partie de ce mémoire. Ces gestes, surtout appropriés pour décrire la conduite de la classe, construisent des grandes catégories pour décrire et analyser les interventions professorales dans leur ensemble :

1). assumer le *cadrage général* de la leçon et son *pilotage*,
2). désigner *l'action* (la *tâche* à faire et ses *procédures*), la montrer, la commenter, en accompagner l'avancée,
3). expliciter, expliquer, commenter, impliciter voire occulter volontairement les *savoirs* visés,
4). organiser, participer aux différents *scénarios* mis en place, en gérer l'éthos spécifique (gestes d'atmosphère),
5). *étayer* au sens brunérien l'engagement, l'enrôlement, le maintien de l'attention, la focalisation, le développement réflexif, etc.
6). souligner, pointer des *significations* qui émergent : les microgénèses (Saada-Robert, 2004) plus ou moins partagées, intermédiaires pour l'élaboration de savoirs eux aussi intermédiaires, flous, temporaires, partiellement objets d'institutionnalisation,
7). participer à la constitution de la communauté discursive en modélisant (formatant)

[33] Des outils définitoires élaborés par l'équipe ALFA du laboratoire LIRDEF sont en cours d'élaboration et disponibles sur Internet. (Chabanne, J.-C., 2007, *Vers un glossaire des "gestes professionnels". Un réseau notionnel et une bibliographie en chantier*). Voir sitographie.

> les formes de pensée et de langage épistémologiques attendues (Bernié, 2001)
> (Dezutter et Bucheton, 2008, p. 39 ; souligné par les auteurs).

Pour Dominique Bucheton et Olivier Dezutter (2008, pp. 42-43), il existe deux catégories de gestes professionnels où les interventions orales du professeur occupent une place prépondérante, même si ces gestes peuvent recourir à plusieurs modalités sémiotiques. Ils s'agit des gestes de métier, inscrits dans la longue histoire de la communauté professionnelle et des gestes d'ajustement, propres à un enseignant spécifique dans la situation spécifique d'une classe (2008, pp. 42-43). Ces chercheurs identifient cinq gestes de métier :

1. La *construction des savoirs scolaires visés*,
2. L'*étayage/enseignement* : faire-faire, faire-verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche,
3. Le maintien d'une certaine *atmosphère* : créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité,
4. le *pilotage* : gérer les diverses contraintes pratiques spatiales et temporelles de la situation : avancée de la leçon, déplacement, gestion des instruments d'enseignement divers, etc.
5. Le *tissage* : donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé pour faciliter l'engagement des élèves dans la situation et les tâches mais aussi pour faire en sorte que leur activité soit bien ciblée (*ibid.*).

Les gestes d'ajustement[34] sont avant tout des gestes d'observation qui sont « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon » (Bucheton et Dezutter, 2008, p. 43). Pour Dominique Bucheton, les gestes d'ajustement sont des « arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique des interactions de la classe, dans les situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire face » (*ibid.*) Parmi ces gestes d'ajustement, figure la formulation des consignes, autre art de faire et de dire.

[34] Voir le récent ouvrage dirigé par Dominique Bucheton et paru en 2009 aux éditions Octarès : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.*

2.3.3. Les consignes

Outils sémiotiques fréquemment mobilisés en classe par le professeur, les consignes peuvent être orales, écrites, ou relever d'un écrit oralisé. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une consigne écrite sur un manuel, le tableau noir ou un autre support. L'écrit de cette consigne-source fait une incursion dans l'oral des échanges. En classe de français (langue première ou seconde) ou en classe de langue vivante, la consigne définit pour le sujet ce qu'il a à faire. « Elle est donnée en langue étrangère ou en langue première et est habituellement nécessaire à l'exécution de la tâche sauf lorsqu'elle est implicite ou familière » (Porquier et Frauenfelder, 1980, p. 64).

Outils langagiers, les consignes des professeurs, donnent aux élèves une tâche à faire, qui va les aider à transformer leur rapport aux objets ainsi que l'expliquent Sylvie Plane et Bernard Scheuwly dans le n° 22 de la revue *Repères* publié en 2000 et consacré aux outils d'enseignement du français :

> Pour l'enseignant, les outils sont ceux qui lui permettent de créer – pour utiliser la terminologie de Brousseau (1988) – des milieux dans lesquels l'élève peut apprendre, ceux qui permettent d'agir sur les processus psychiques de l'élève pour les transformer [...]. Pour l'élève, il s'agit d'outils lui permettant de transformer ses propres processus psychiques et qu'il doit s'approprier pour ce faire. [... la consigne] apparaît comme un lieu charnière, qui, d'outil d'enseignement créant un milieu, devient possiblement un élément à disposition des élèves pour transformer le rapport aux objets enseignés (Plane & Schneuwly, 2000, p. 8).

Dans ce même numéro, Jean-Michel Zakhartchouk, enseignant et formateur bien connu en didactique du français pour ses travaux autour de la consigne, précise que « la consigne formative et facilitatrice fait entrer l'élève dans la tâche », dans une démarche de recherche active, de réflexion (2000, p. 65). Cependant, les consignes du professeur peuvent susciter des processus d'étayage mais aussi de contre-étayage. Certaines consignes d'entrée dans la tâche peuvent être très précises, cadrantes et guidées. C'est à condition d'être reformulées et travaillées qu'elles permettent aux élèves de s'affranchir peu à peu de la tutelle du professeur ou d'un pair plus expérimenté et de refaire seuls, ce qu'ils ont appris avec l'aide d'autrui. Par ailleurs, selon Jean-Michel Zakhartchouk, il est souhaitable que les consignes présentent un caractère « flou »[35] dès qu'il s'agit de

[35] Voir l'article de Marie-Michèle Cauterman et d'Isabelle Delcambre intitulé « Pour des consignes floues » paru dans le numéro 27 de la revue *Recherches* en 1997, notamment les pages 127 à 129 consacrées aux consignes d'écriture (pp. 127 à 129).

faire entrer les élèves dans une situation-problème ou de faire émerger des représentations. Par la suite, elles peuvent évoluer et prendre un aspect plus fermé.

S'appuyant sur les théories de Jérôme S. Bruner, par le biais d'une intertextualité masquée, du moins dans cet article, Jean-Michel Zakhartchouk attribue deux objectifs aux consignes et les illustre d'exemples concrets. Le mode oral est concerné en priorité mais ces consignes peuvent être notées sur des copies. Pour le professeur, il s'agit de :

- favoriser chez les élèves des démarches métacognitives par des jeux de renvoi de la question de l'élève pour sauvegarder l'apprentissage de l'autonomie : « Tu me demandes s'il faut recopier la phrase. Qu'est-ce que tu en penses ? »,
- faire appel aux souvenirs de l'élève (« on n'a pas déjà vu une consigne du même genre ? à ton avis ? ») ou d'anticiper sur le résultat (« qu'est-ce qu'on attend comme réponse d'après toi ? ») ; (2000, p. 72).

Ces interventions professorales visent le développement de la capacité à planifier la tâche, à se la représenter et à anticiper le résultat final.

Comme les consignes, les autres outils sémiotiques de l'enseignant relevant de l'ordre du matériau (textes, exercices, graphiques) et ceux relevant de l'ordre du discours vont, les uns comme les autres, permettre la rencontre avec des objets, assurer le guidage de l'attention et participer à la définition de tâches, comme je le montre pour les outils scripturaux, dans la section suivante.

2.4. L'écrit, composant d'un système d'outils médiateurs

Même si l'oral et l'écrit ne peuvent être dissociés sur la scène didactique et ne peuvent être envisagés indépendamment, je resserre ici la focale sur des écrits qui abondent en contexte scolaire. Comme le constate Robert Bouchard, « l'écrit plus que l'oral est l'outil d'apprentissage privilégié » (2005, p. 66). Ils peuvent être introduits par l'enseignant ou élaborés par les élèves à la demande de l'enseignant, lors d'activités d'amélioration de textes : les brouillons[36], les écrits intermédiaires, l'écrit du tableau noir et l'écrit projeté. Eux-mêmes médiés par d'autres systèmes de signes, ils sont

[36] Le brouillon est un outil privilégié du scripteur en situation d'écriture et non pas un outil du professeur. Cependant, comme le travail de l'enseignant consiste, comme le recommandent les programmes, à mettre en place des activités d' « écriture et de réécriture du brouillon », j'accorde une section à cet outil.

censés médiatiser les activités de production écrite. Dans quelle mesure peuvent-ils être des outils médiateurs ?

2.4.1. Les brouillons

J'ai montré, dans le *chapitre 2* que les prescriptions officielles recommandent aux enseignants exerçant en 6ème de prescrire l'usage du brouillon à leurs élèves depuis 1945. Les textes officiels de 1995 mentionnent l' « écriture et la réécriture d'un brouillon » tout en lui « reconnaissant sa valeur d'ébauche ». En quoi le brouillon est-il un outil dont la mise en œuvre doit être encouragée ?

Comme l'ont montré les recherches menées en génétique textuelle, les brouillons d'écrivains présentent les caractéristiques des « langages pour soi » à travers les traces visibles des processus rédactionnels (ratures, biffures, ajouts, paperolles…). Qu'en est-il des brouillons d'élèves ? Très diversifiés, nombre d'entre eux présentent des caractéristiques similaires ainsi qu'en témoignent les recherches de Claudine Fabre sur les opérations de réécriture (1990, 2002). C'est aussi ce que retrouve une autre recherche en didactique du français, fondée sur l'analyse des brouillons d'une classe de 2nde et des discours de leurs auteurs. Mené par Francine Darras et Isabelle Delcambre, ce travail tente de dresser une typologie des brouillons et en dégage environ dix sortes :

1). Le brouillon rédigé au fil, du début à la fin, ou… « Vous voulez un brouillon ? eh bien, soit… pour vous faire plaisir ! »
2). Le brouillon est un lanceur d'écriture.
3). La rédaction est linéaire mais dans une alternance brouillon/propre.
4). Le brouillon est rédigé au fil, avec des traces de contrôle.
- a priori, en amont du travail de la mise en mots.
- a posteriori, en aval du travail de mise en mots.
- a priori et à posteriori.

5). Le brouillon sert à la planification, mais pas à la mise en mots.
6). Le brouillon sert à la planification (structurelle et/ou sémantique) et à la mise en mots.
7). Le brouillon sert d'échauffement pour le travail de mise en mots d'un lieu stratégique de la dissertation, l'introduction.
8). Le brouillon (du moins des zones de la feuille) sert de pense-bête.
9). Le brouillon comme lieu d'écriture en différé pour ceux qui rédigent introduction et conclusion à part.
10). Et des cas particuliers, inclassables, ou qui, à eux seuls, peuvent constituer une catégorie spécifique. Et qui néanmoins contribuent à l'éclatement de ce projet de typologisation des brouillons des élèves…
- le brouillon, lieu de recherches stylistiques, le tout étant inscrit dans la linéarité du processus de mise en mots.
- au brouillon, des idées, une planification « par tranche » .

- le brouillon est le lieu de la production linéaire, mais avec relecture et réécriture. Un brouillon pour s'améliorer (Darras et Delcambre, 2004[37], pp. 85-120).

On voit bien que dans la plupart des cas, le brouillon est un espace de discussion avec soi-même, un outil spécifique pour apprendre à écrire et relevant lui-même de l'écrit. La typologie construite dans cette recherche fait apparaître la multimodalité de l'écrit dans quelques-uns de ces brouillons d'élèves de 2nde :

> Dans la chronologie du processus rédactionnel, l'écriture non rédigée est posée comme première, sorte de proto-écriture, dont la matérialisation varie beaucoup d'un élève à l'autre : plan, énumération, colonnes, fléchage, jeu entre majuscules et minuscules… Ce qui varie également beaucoup d'un élève à l'autre, c'est l'espace qu'occupe sur la feuille cette proto-écriture – signe de l'importance de son rôle dans l'activité d'écriture ? (Darras et Delcambre, 2004, p. 93).

Cette « proto-écriture » (*ibid.*) peut alterner avec la mise en texte, ce qui d'après les chercheuses provoque des « interactions entre la recherche d'idées, l'organisation structurelle et la mise en mots » (2004, p. 93).

D'un point de vue situé de chercheuse en psychologie, Martine Alcorta met l'accent sur la pluri-sémioticité de certaines traces. Elle distingue deux grandes catégories de brouillons dans un corpus composé de plus d'une centaine de textes[38] : le brouillon linéaire et le brouillon instrumental (2001, p. 98). Entièrement rédigé, le brouillon linéaire ressemble beaucoup au texte final et présente parfois quelques révisions, à un plan local. À l'inverse, le brouillon instrumental ne présente plus de phrases mais des mots ou groupes de mots, une utilisation bi-dimensionnelle de l'espace graphique accompagnée de l'apparition d'outils spécifiques tels que des flèches, tirets, symboles, numérotations, parenthèses, etc. Ces brouillons donnent à voir d'autres outils sémiotiques que l'écrit, qui sont à la fois complémentaires et pour partie redondants. Il faut préciser que ce sont les brouillons instrumentaux des apprenants les plus âgés (lycée, université) qui présentent le plus de listes et de tableaux, écrits tabulaires permettant de hiérarchiser les informations, de structurer et de planifier le futur texte.
Instrument psychologique au sens vygotskyen, le brouillon permet ainsi de construire et de développer des capacités internes. D'après Martine Alcorta :

[37] Cet article, publié une première fois dans le n° 11 de la revue *Recherches* intitulé « Du brouillon au texte » a été republié en 2004 dans le n° 41 de la même revue, titré *Traces.* Notons que cette revue connaît une large diffusion dans les milieux de la formation initiale et continue, en particulier lors des modules de formation initiale assurés par l'IUFM Nord Pas-de-Calais.
[38] Le corpus de Martine Alcorta est composé de brouillons collectés dans une classe de CM2, une 4ème et une 2nde auxquels s'ajoutent des brouillons élaborés par des étudiants en deuxième année de psychologie.

> Ce mode de gestion écrite qui repose à la fois sur des opérations mentales internes et des représentations graphiques externes peut, par la suite, s'intérioriser et devenir un fonctionnement purement interne, purement conceptuel et qui donne l'impression d'être « en dehors » du langage ; on peut alors, à un certain niveau de développement des capacités d'écrit, observer chez les scripteurs experts des modes de gestion hiérarchisée des informations. Mais ce qui apparaît alors comme un niveau conceptuel non langagier ne doit-il pas être pensé comme un travail conceptuel qui a été travaillé, construit, réorganisé, au cours de l'apprentissage de l'écrit, en interaction avec des outils externes langagiers, que sont les brouillons instrumentaux ? (2001, p. 102).

Dans ces recherches, la nature réflexive des brouillons instrumentaux met en évidence le « caractère interactif de la cognition humaine » (Alcorta, 2001, p. 102).

La conclusion que tire la chercheuse en psychologie interpelle la didactique dans la mesure où Martine Alcorta plaide pour une valorisation des spécificités et des fonctionnalités du brouillon instrumental. D'après elle, l'école les fait disparaître en voulant rendre acceptable le brouillon par de multiples opérations de réécriture. L'école survaloriserait trop les produits finis. Selon les didacticiens du français langue seconde, deux sortes de brouillon pourraient aider l'élève en classe d'accueil : « un premier brouillon portant sur les éléments de contenu qui vont constituer la matière du texte et un deuxième brouillon consistant en une première conversion de ces données en un texte continu, avec vérification de la pertinence du texte, tout à la fois dans sa cohérence et dans sa cohésion formelle » (Vigner, 2009, p. 119).
Le brouillon, construit par les élèves, pourrait alors s'inscrire dans la catégorie des écrits de travail ou écrits intermédiaires.

2.4.2. Les écrits de travail ou écrits intermédiaires

Comme le montrent les exemples de dispositifs présentés au *chapitre 2*, les verbalisations des élèves et les interventions orales du professeur peuvent être en relation avec des écrits de travail co-élaborés.

Dans le cadre de l'écriture d'un conte ou d'un récit, genres discursifs travaillés en 6ème et en classe d'accueil, ces écrits de travail se répartissent en deux catégories comme l'a expliqué André Séguy[39] pour le cycle 3 de l'école primaire, dans le numéro 10 de la

[39] Sa contribution s'inscrit dans la continuité des travaux du Groupe EVA prolongés par ceux du Groupe REV.

revue *Repères* paru en 1994. La première catégorie concerne des écrits courts, dits « littéraires », dont l'élaboration s'intercale entre les différentes étapes du projet d'écriture envisagé. Évoquant l'écriture d'un conte, André Séguy mentionne des textes autonomes, en rapport avec le conte, mais qui ne seront pas intégrés à la production finale. Il s'agit de fiches de qualification ou de portraits de personnages, de descriptions, de dialogues, de chansons, de formulettes ou de comptines. La deuxième catégorie rassemble des outils pour écrire et pour apprendre à écrire : réserves de matériaux, listes de « règles d'écriture » définies pour produire le texte, ou projet, fiches de synthèse, fiches-outils… Ces deux types de fiches jouent un rôle de régulation et d'après Séguy, doivent être fabriquées par les élèves eux-mêmes. Elles visent à fixer et évaluer les savoirs en construction.

Comme les fiches-outils et la plupart des écrits intermédiaires, les grilles critériées destinées à l'évaluation ou à la relecture sont censées être co-élaborées. Elles instrumentent les échanges oraux au sein de la classe et offrent aux élèves la possibilité d'instaurer une distance face à leurs productions écrites. Les critères co-construits par le professeur et le groupe permettent à l'élève d'intervenir sur la production d'un autre élève. Réciproquement, ils guident son attention sur la manière dont sa propre production peut être questionnée par un pair ou par l'enseignant. Ainsi, lors d'un travail collectif, les grilles servent d'appui pour communiquer et agir sur autrui tout en offrant à l'élève la possibilité de contrôler ses propres procédures de résolution de problèmes.

Ces écrits intermédiaires jouent un rôle à la fois modeste et fondamental, en raison de l'activité métalangagière qu'ils suscitent, car comme le dit Gilbert Turco :

> Dans l'activité métalangagière, ils portent bien témoignage de la réflexion sur le texte en train de se construire, sur les problèmes qu'il faut résoudre pour y parvenir. L'appropriation de savoirs opératoires passe plus par une interrogation sur les démarches que par une formalisation de règles de fonctionnement textuel : elle est plus méthodologique que conceptuelle (1998, p. 143).

Mais il est possible que, lors de situations réelles d'enseignement, ces grilles soient imposées et distribuées par le professeur. Dans l'éventualité d'une co-construction de critères ou de la co-élaboration de tout autre écrit de travail, le tableau noir pourrait être un outil privilégié, au cœur des interactions, ainsi que je me propose de le montrer.

2.4.3. Les écrits du tableau noir et l'écrit projeté

Comme je le mentionne dans le *chapitre 2,* certains dispositifs, notamment ceux mis en place dans les ateliers d'écriture, utilisent le rétroprojecteur pour socialiser les productions et solliciter le collectif en vue d'une amélioration. Le tableau noir est le support du « toilettage de texte » en pédagogie Freinet[40]. Mais cet outil peut être utilisé pendant des séquences d'écriture, en classe ordinaire ou en CLA, pour améliorer des productions écrites ou élaborer des écrits intermédiaires (grilles, fiches-outils, listes…). Dans ce cas, la pratique de l'inscription au tableau va éventuellement s'inscrire dans des conduites de transmission et de médiation pour orienter les activités d'apprentissage (Nonnon, 2000, p. 88).

La notation professorale au tableau noir, objet patrimonial et symbolique du contexte scolaire, a été étudiée en didactique du français, dans plusieurs articles d'Élisabeth Nonnon (1991, 2000, 2002, 2004). Pratique professionnelle quasiment quotidienne, elle est aussi une activité langagière fondamentale dans la mesure où l'enseignant écrit au tableau soit pour accompagner son propre discours oral, soit pour structurer et garder en mémoire les propositions des élèves, totalement ou pour partie :

> Pour l'enseignant […], la pratique du tableau noir constitue une activité très complexe. Elle suppose de simultanément parler et écrire publiquement, l'écrit et l'oral se trouvant dans des rapports de paraphrase, d'expansion et de condensation, décontextualisation et contextualisation variés et subtils, surtout s'il s'agit de prendre note à partir de ce que disent les élèves, ce qui exige une interprétation dans l'instant des paroles méritant d'acquérir le statut de trace, et un calcul sur le type de structuration où elles peuvent s'inscrire (Nonnon, 2002, p. 76).

Comment le tableau noir peut-il être un outil médiateur de la transmission et éventuellement de l'appropriation des connaissances en 6ème et en CLA ?

À ma connaissance, il n'existe pas spécifiquement de recherches portant sur les pratiques d'inscription au tableau noir à ces niveaux d'enseignement. Mais, certains résultats des recherches d'Élisabeth Nonnon, menées au lycée et au cycle 3 de l'école primaire, fournissent un cadre interprétatif opératoire pour étudier les pratiques d'inscription que j'ai pu observer en 6ème et en CLA. Il s'agit notamment de ses conclusions portant sur :

- les modes de sélection professorale des propositions d'élèves,

- la fonction structurante de l'écrit du tableau, médiatisé par les échanges oraux des participants aux interactions.

Ces résultats seront opératoires pour analyser, dans la troisième partie, la co-élaboration des écrits intermédiaires, lors d'activités d'amélioration de production textuelle.

Le plus souvent sélectionnés et validés par l'enseignant, des éléments des énoncés des élèves sont inscrits au tableau noir. D'après Élisabeth Nonnon, ces traces peuvent avoir une fonction d'archivage ou de stockage de données mais sont surtout liées à la légitimation d'énoncés d'élèves (2000, p. 91).
Ainsi, l'écrit du tableau accueille toutes les propositions ou en sélectionne certaines, valide, stabilise, institutionnalise des savoirs et leur donne de la valeur. Pour Élisabeth Nonnon, la pratique familière de la notation touche de près à la dimension et aux modèles disciplinaires car « ce qu'on choisit de garder comme trace d'un cours contribue à la définition des objets de la discipline, de ses valeurs et de ses hiérarchies » (2004, p. 18).

Mais le tableau peut aussi jouer pleinement le rôle de « brouillon public » (Nonnon, 2000, p. 92), le professeur sollicitant la collaboration énonciative des élèves et notant leurs formulations ou certains de leurs éléments au fur et à mesure, sans forcément les valider. Cette situation, qui témoignerait de la dimension exploratoire et heuristique de l'oral, est peu fréquente dans la mesure où les enseignants éprouvent de la « réticence à inscrire des éléments erronés au tableau » (Nonnon, 2004, p. 24).

Par ailleurs, la chercheuse montre que la notation au tableau, au cours des échanges, guide l'activité des élèves par une rétroaction sélective. Ce sont les inscriptions qui scandent la progression de la séance grâce à l'usage de notations verbales, parfois accompagnées de diverses ressources typographiques : tirets, numéros, flèches… En relation avec ces différents systèmes de signes, les traces écrites permettent de réorganiser et de structurer le discours oral des participants par des transpositions obéissant aux règles de la notation écrite (2004, p. 21). Cette capacité de structuration est d'abord liée aux propriétés intrinsèques de l'écrit :

> […] la permanence qui permet de capitaliser les traces et de s'y référer constamment, la possibilité de présenter simultanément des énoncés prononcés à des moments différents, qui rend sensible aux contradictions, la structuration en colonnes et tableaux qui homogénéise, délinéarise, suscite des catégorisations plus tranchées, et permet les comparaisons et les combinaisons multiples (Nonnon, 2004, p. 29).

Cependant, au niveau cognitif, il est important que le professeur sollicite les propositions des élèves pour leur offrir la possibilité de participer à la co-élaboration de ces traces écrites, à la co-construction d'écrits de travail. Considérant l'interaction oral-écrit comme un outil cognitif pour les élèves, Élisabeth Nonnon affirme que « ce qui est formateur, c'est tout le travail qu'imposent les passages et les transpositions, dans les deux sens, entre les énoncés oraux et l'écriture (noter à partir de ce qu'on dit ou de ce qu'on a dit, paraphraser un texte ou un schéma, développer un discours à partir de notes schématiques…) non une prétendue supériorité de l'écrit » (2004, p. 29).

On sait que l'élaboration des écrits intermédiaires (grilles d'évaluation, liste de critères…) fait majoritairement appel à des pratiques professorales d'inscription au tableau à moins que des élèves ne soient chargés de cette notation. Si l'on considère que l'enseignant est le scripteur privilégié de ces traces publiques, il est nécessaire de prendre en compte les contraintes auxquelles il est soumis, ou qu'il se donne : « contraintes de temps, de clarté de la trace, normes inhérentes à l'écriture, souci d'accélérer un passage à l'abstraction » (*ibid.*, p. 28). En effet, une véritable co-élaboration de l'écrit de travail, favorisant une appropriation cognitive de la part des élèves, semble difficile à mettre en œuvre dans la mesure où :

> […] la logique graphique induit souvent un processus très rapide de généralisation et de formalisation qui exclut les références à des situations ou des contenus particuliers, à l'auteur de la proposition, à des nuances de modalités ou de variables. Mais les élèves ont alors à faire un effort important pour réancrer la liste dans un contexte qui lui donne une référence, la reconstruire comme une trace de leur travail. D'autre part la formule peut amener une déperdition par rapport à des remarques plus attachées à des contenus spécifiques, mais qui pointent de façon concrète un problème pertinent et complexe de mises en mots ou en cohérence, mettant en relation plusieurs éléments par exemple » (Nonnon, 2004, p. 28).

Des reformulations professorales trop formelles et génériques[41] pourraient compromettre le travail cognitif des élèves, notamment au plan de l'abstraction (*ibid.*). Dans ce cas, ils ne participeraient pas à l'élaboration des savoirs puisqu'ils ne prendraient pas en charge les différentes étapes de leur verbalisation. La trace écrite qui vient clore l'opération de décontextualisation devrait être élaborée par les élèves. En

[41] Marceline Laparra en donne une illustration dans le chapitre 4 de l'ouvrage *Enseigner le français en classes hétérogènes,* dirigé par Danielle Boyzon-Fradet et Jean-Louis Chiss : « un enfant peut par exemple dire à propos des adverbes en –ment : "il y a –ment", et l'enseignant écrire au tableau "on ajoute – ment", ce qui n'est pas du tout de même niveau : l'enfant décrit une réalité qu'il observe, l'enseignant propose une règle de formation morphologique. Il faut alors que l'enfant découvre que ce qu'il a proposé ne peut pas s'écrire et qu'il le modifie lui-même » (1997, p. 90).

effet, dans le cas contraire, les élèves pourraient ne pas reconnaître leurs propres énoncés, transcrits et décontextualisés, et seraient alors contraints à opérer une recontextualisation orale pour se les réapproprier (Nonnon, 2002, p. 95).
Ce constat sera pris en considération par les analyses de la troisième partie qui seront amenées à traiter quelques pratiques professorales de notation au tableau.

Enfin, précisons que les écrits projetés à l'aide du rétroprojecteur présentent les mêmes fonctions que les notations au tableau noir, à condition que l'enseignant se serve de ce matériel technologique pour une activité d'inscription sur un transparent.

Si l'écrit peut être lui-même médiateur lors d'une activité d'amélioration de production écrite, tout en étant articulé à d'autres modalités sémiotiques, comment l'oral peut-il médiatiser la démarche professorale d'aide à l'amélioration des textes ?

2.5. Les échanges oraux entre le professeur et les élèves, composante d'un système d'outils médiateurs

Quand on observe en classe, l'agir enseignant pour tenter de le décrire et de le comprendre, il est nécessaire de prendre en compte des verbalisations ainsi que des actions qui ne suivent pas uniquement des visées didactiques et qui renvoient à ce que Dominique Bucheton appelle la notion de multi-agenda de la parole du maître[42]. Les catégories génériques proposées rendent compte de la multiplicité des interventions orales du professeur. Mais c'est d'un point de vue didactique sont examinés, dans cette section, l'oral de l'enseignant et les échanges à visée d'apprentissage, à l'œuvre dans la classe. Examinons quelques recherches descriptives qui vont montrer de quelle manière les échanges oraux dans la classe, en interaction avec d'autres modalités, médiatisent une activité d'écriture et de réécriture.

[42] « [...] La notion de *multi-agenda de la parole du maître* renvoie à cette architecture générale de l'action du maître que porte sa parole en classe. Il gère son autorité, l'atmosphère générale de la classe et tous les affects, les problèmes de face qui sont en jeu, il doit susciter l'engagement des élèves, soutenir leur attention, favoriser la réflexion, verbaliser et faire utiliser les divers artefacts disponibles, prendre en compte la pluie et le beau temps dans la cour, le bruit dans la classe voisine, gérer les événements divers qui surviennent, la disposition des tables, et cela sans perdre de vue la pendule » (Bucheton, 2008a, p. 23).

Quelles que soient les diverses formes sociales d'activité instaurées dans la classe (mode individuel, groupe-classe, binôme, petit groupe), le professeur, par ses interventions, peut amener les élèves à se rappeler, à recadrer, à préciser les buts, sous-buts poursuivis et démarches en cours. Élisabeth Nonnon rappelle certaines fonctions de ces verbalisations, susceptibles, selon moi, d'être observées dans diverses situations d'enseignement, en particulier dans le cadre d'un projet d'écriture :

- Rappeler le but en cours de route et y rapporter les démarches en cours,
- Repérer des choses qu'on ne sait pas, des points de désaccord ou de difficultés, sous forme de commentaire ou de question,
- Anticiper la suite, prévoir les conséquences, verbaliser les alternatives, planifier les étapes ultérieures,
- Reformuler les acquis, récapituler les étapes déjà franchies, les solutions essayées, évaluer où on en est dans un déroulement,
- Mettre en relation plusieurs moments de ce déroulement, pointer les changements de question, de termes du problème ou des démarches différentes de la part des participants (1992, p. 55).

Au cours d'un projet d'écriture, le guidage du professeur pourrait donc aider les élèves à mesurer le parcours déjà effectué et à construire leurs représentations des étapes à franchir. Les diverses formes d'interaction à l'œuvre dans la classe pourraient faciliter la mise en relation des buts et des sous-buts avec des procédures de réalisation. Ce sont essentiellement les interventions orales des enseignants qui susciteraient les verbalisations des élèves en situation de résolution de problèmes[43]. Dans la littérature de recherche, peu de publications se sont intéressées aux interventions orales du professeur au cours d'activités de production écrite ou pendant la réalisation d'un projet. Mais quelques travaux se sont attachés à la dictée à l'adulte (désormais DA), en privilégiant l'analyse de l'activité de l'élève dans différents contextes : école maternelle (David 1985, 1991), école maternelle, école primaire, université (Daunay 1997). En outre, d'autres investigations ont étudié les modes d'étayage (Fondeville et Paolacci, 2008) et

[43] D'après Hélène Romian, « il y a problème lorsque le sujet ne dispose pas immédiatement d'une réponse de routine applicable à la situation. Celle-ci se caractérise par un conflit entre les savoirs antérieurs et les exigences de la tâche actuelle, entre des savoirs divers et hétérogènes de chaque élève, entre les conceptions, les savoirs de l'ensemble des élèves » (1991, p. 13).

les reformulations de l'enseignant (Volteau et Garcia-Debanc, 2008) pendant des séances de réécriture ou d'écriture longue, au cycle 3 de l'école primaire.

2.5.1. La dictée à l'adulte

Au cours de cette activité, le professeur décharge l'élève des contraintes matérielles de l'écrit. L'élève va passer peu à peu d'une énonciation orale à une énonciation écrite grâce à l'étayage de l'enseignant. Lors d'une recherche-action menée en classe de cours préparatoire, Emmanuelle Canut, Corinne Aquilo et Anne Rasse identifient cinq « modalités interactionnelles » (2005, pp.225-228). L'enseignante intervient pour :

- donner des précisions sur le contenu de ce qu'il y a à écrire, en proposant des éléments lexicaux,
- compléter ou reformuler des énoncés,
- inciter l'élève à organiser de lui-même ses énoncés ou proposer d'autres formulations,
- amener l'élève à organiser chronologiquement sa production et proposer des formes,
- signaler ce qui n'est pas explicite (*ibid.*, pp. 225-228).

Lieu d'observation privilégié pour observer la manière dont l'oral s'articule à l'écrit, « la dictée à l'enseignant cherche à mimer, par la verbalisation, les processus cognitifs à l'œuvre dans la production d'un écrit » (Daunay, 1997, p. 226). Même si on sait qu'il n'y a pas adéquation entre processus cognitifs et verbalisation, les énoncés verbaux dans les recherches sur la DA témoignent de l'activité méta-discursive des élèves dans leur relation à la production écrite, en interaction avec le professeur, format interactif parfois élargi au collectif.

L'élève, et notamment le nouvel arrivant qui ne sait pas encore écrire en français, peut développer par le biais de cette activité une conscience métalinguistique qui sera mobilisée pour une autre activité relevant du domaine de l'écrit : la lecture. Il développe alors une « posture cognitive de scripteur » (Daunay, 1997 ; p. 227).

Par ailleurs, l'élève prend conscience des spécificités de l'oral et de l'écrit au cours de l'interaction avec l'adulte qui fait appel, totalement ou partiellement, au système à quatre éléments défini par J. Rey-Debove (1998) :

- *le langage parlé*, directement encodé par le locuteur,
- *le langage écrit*, directement encodé par le scripteur,
- *le langage oralisé* ou discours écrit qui est parlé (comme dans la lecture à haute voix),
- *le langage transcrit* ou discours parlé qui est écrit (comme dans la prise de notes) (Rey-Debove, 1998, p. 12 ; cité par Cappeau, 2004, p. 118).

En situation de DA, les élèves passent d'une situation dialogique orale à une situation plus intériorisée. Ils prennent peu à peu conscience des caractéristiques de la situation d'énonciation et de la nécessité de définir les enjeux du texte au préalable.

L'activité de dictée à l'adulte peut donc se prêter à des reformulations énoncées par le professeur ou par l'élève.
Quelles sont les fonctions des reformulations lorsque les élèves sont en situation de production écrite ?

2.5.2. L'activité professorale de reformulation

En contexte didactique, les reformulations servent avant tout à structurer des savoirs : « celles du maître permettent notamment de valider, de corriger ou de problématiser un énoncé produit par un élève, tandis que les reformulations effectuées par les élèves témoignent des apprentissages intégrés ». C'est ce que constatent Stéphanie Volteau et Garcia-Debanc, lors de l'analyse des pratiques d'une enseignante débutante et d'une enseignante expérimentée, dans des interactions orales au cours d'une séance de réécriture de texte littéraire au cycle 3 de l'école primaire (2008, pp. 253-272).
Plus précisément, les reformulations des enseignantes permettent :

- d'introduire un terme de métalangage,
- de valider une réponse d'élève et de la faire exister pour le groupe classe,
- de parvenir à une formulation conforme à la norme écrite (*ibid.*).

Mais le principal résultat de cette comparaison montre que ce sont la passation des consignes et la mise en activité des élèves qui vont susciter le plus de reformulations. D'autres modes d'étayage ne reposant pas uniquement sur des reformulations orientent l'activité des élèves. Une autre recherche en didactique (Fondeville et Paolacci, 2008) en définit quelques-uns lors de l'analyse des pratiques d'une enseignante débutante. Voyons lesquels.

2.5.3. Modes d'étayage en situation d'enseignement de l'écriture

Bruno Fondeville et Véronique Paolacci décrivent des effets des modes d'étayage sur l'activité des élèves en production écrite, lors de la mise en œuvre d'un projet d'écriture longue (2008, pp. 133-150). Cinq modes d'étayage sont ainsi recensés et analysés au cours de ce projet conduit par une enseignante débutante, en CM1 :

- valider ou invalider la proposition orale de l'élève, en justifiant ou sans justifier les motifs de la validation ou de l'invalidation,
- relancer l'élève par de nouvelles sollicitations,
- reformuler une proposition en l'inscrivant dans une suite logique,
- suggérer à l'élève une proposition ou une suite de propositions logiques,
- se référer, dans une visée démonstrative, aux récits de Kipling[44] ou à des situations de la vie quotidienne (*ibid.*, p. 144).

Mais les chercheurs identifient la prédominance de modalités d'étayage qui orientent les élèves vers la réalisation de tâches le plus souvent non explicitées. Les élèves, dont l'activité est privée de ses enjeux cognitifs, appliquent alors des consignes « parfois justifiées dans une logique de conformation aux récits de Kipling, mais presque toujours affranchies des caractéristiques propres aux textes qu'ils ont produits » (*ibid.*, p. 149). De la part de l'enseignante, ce souci d'efficacité davantage tourné vers « une logique de production que vers une logique d'apprentissage », serait occasionné par les contraintes temporelles (*ibid.*, p. 150). En effet, c'est dans un temps limité que la professeure prend connaissance des productions et interagit individuellement avec les élèves. Des raisons ergonomiques expliquent donc la centration des interactions sur le produit scriptural à réaliser plutôt que sur l'activité d'écriture en elle-même.

Ce constat est certainement valide pour les classes de 6ème où la durée d'une séance de français excède rarement une heure. Il n'en est peut-être pas forcément de même en

[44] Trois histoires issues du recueil *Histoires comme ça* de Kipling sont utilisées comme textes littéraires de référence au cours du projet.

classe d'accueil, où les élèves disposent parfois de plus d'une dizaine d'heures de cours de français, ce qui offre aux enseignants la possibilité de gérer l'organisation temporelle des activités différemment.

Cependant, les interventions médiatrices du professeur de CLA rencontrent d'autres problèmes car elles doivent s'ajuster aux réactions et aux interprétations d'un public dont les langues et les cultures d'origine sont très diversifiées. En effet, les enseignants s'adressent, en classe d'accueil, à des élèves qui détiennent une culture d'apprentissage spécifique, et parfois très différente de celle du public scolarisé en France depuis l'école maternelle. Dans quelle mesure ces spécificités peuvent-elles influencer les interventions professorales ?

3. Médiation et culture éducative

D'après Élisabeth Nonnon, « les fonctions que les modalités sémiotiques assument les unes par rapport aux autres peuvent être analysées en termes d'acculturation scolaire[45] comme en termes cognitifs » (2008, p. 50). Ceci est d'autant plus vrai en classe d'accueil, dans une situation exolingue où le français enseigné est à la fois une langue de communication et de scolarisation (Verdelhan, 2002).

L'articulation des différents modes sémiotiques dans le contexte de la classe, et notamment les relations entre écrit et oral, revêtent un enjeu majeur. En effet, les élèves de CLA doivent, officiellement en un an, entrer dans le monde de l'écrit tout en acquérant et en développant des compétences langagières à l'oral. L'oral étant, dans ce contexte, un oral pour apprendre et non pas uniquement un oral de communication.

En classe, les signes culturels, médiateurs du développement des processus cognitifs, n'ont pas une portée universelle. Les signes, les symboles, et l'interaction sociale elle-même, sont culturellement spécifiques. Pour réussir les activités dans

[45] D'après cette chercheuse, les notations périodiques au tableau fonctionnent comme indices clôturant les épisodes interactionnels du cours.

lesquelles ils sont impliqués, les ENA doivent acquérir, dans l'urgence, une compétence sémiologique et culturelle leur permettant non seulement de déchiffrer la multitude de signaux verbaux et non-verbaux à l'œuvre dans la classe mais aussi d'interagir avec le professeur et avec leurs pairs. Comme le dit Luc Collès :

> Une culture, quelle qu'elle soit, doit remplir une fonction herméneutique : elle apporte du sens. Nos gestes, nos mots, nos attitudes ont une signification grâce à des codes culturels explicites ou implicites qui sont naturellement compris par tous les membres de cette culture. Par contre, ce sens est parfois trouble ou occulte pour ceux qui ne partagent pas nos références (Collès, 2010).

Par ailleurs, d'après les chercheurs en didactique des langues, il est essentiel que, pour enseigner la langue seconde, le professeur tienne compte des habitudes d'enseignement conditionnées par des facteurs socio-culturels : les systèmes de valeurs, les croyances culturelles, le système scolaire et la nature de la langue. En outre, d'après Louise Dabène, et du point de vue de l'enseignement de la communication en langue cible, la connaissance des modalités d'apprentissage des langues étrangères, dans les pays d'origine des élèves est une donnée importante. Ceci interpelle la formation des enseignants de classe d'accueil et lui donne d'ambitieux objectifs car selon la chercheuse :

> [...] il est illusoire d'enseigner à communiquer dans une langue non maternelle si l'on ignore comment les apprenants ont appris à le faire dans leur communauté de naissance, non pour calquer en français des modèles d'interactions étrangers, mais pour tenir compte de ces différences qui constituent autant d'obstacles à la compréhension. En fait, il importe de considérer l'apprentissage d'une langue non maternelle comme un phénomène d'acculturation, où ce qui est déterminant ce sont les modes de passage d'une culture à l'autre, autant que les cultures elles-mêmes (1990, p. 21).

Si l'on resserre la focale sur l'enseignement de l'écrit, il apparaît que les activités de production écrite en français langue étrangère donnent à voir des manifestations de ces cultures éducatives étrangères (Bouchard, 2005, p. 246). Les outils sémiotiques utilisés traditionnellement en France (grilles, listes de critères, écrits de travail divers) ne sont pas forcément employés dans d'autres systèmes éducatifs, ni mis en articulation de la même manière. De plus, les genres écrits enseignés peuvent être différents d'un pays à l'autre, ainsi que les « méthodes de production de textes » (*ibid.*, p. 262). Les cultures d'enseignement d'une discipline ne sont pas universelles. C'est ce que constate aussi Dominique Bucheton qui raconte qu'en Écosse, il y a plus de trente ans, les enseignants faisaient écrire aux élèves des textes singuliers tous les jours, ne corrigeaient pas ces textes mais montraient simplement qu'ils les avaient lus (2008, p. 24).

Les rôles praxéologiques ou modes d'intervention intentionnels du professeur de langue ont été définis par Francine Cicurel en termes d' « obligations professionnelles » :

> Si l'on considère les obligations/droits de l'enseignant, on constate que dans tout cours de langue, il lui revient de favoriser la production en langue étrangère des apprenants, d'assurer l'intercompréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières et de donner une norme (1990, p. 23).

Aussi, d'après d'autres chercheurs en didactique des langues, il est primordial, que pour accomplir ces rôles, le professeur tienne compte et donc identifie, dans la mesure du possible, les habitudes culturelles d'enseignement dans les pays d'origine mais aussi les habitudes culturelles d'apprentissage. Ainsi, Béatrice Bouvier explique que l'apprenant sinophone considère les paroles du professeur comme un « plus », un « accompagnement » et il s'attend à ce que les informations importantes (notations verbales, schémas, graphiques) soient reprises par écrit au tableau, consignées dans un cahier, signalées à telle page dans le manuel ou bien sur un polycopié. L'apprenant de culture chinoise est moins sensible à la « parole » du professeur. D'après Béatrice Bouvier, il est en revanche très attentif à ses gestes, ses expressions de visage, ses attitudes corporelles, ses allées et venues, les mimiques et les gestes destinés à mimer. La manière dont l'enseignant articule les sons, les mots, est aussi observée avec attention (2002, p. 34). Cet exemple caractéristique laisse présager des difficultés que peuvent rencontrer des enseignants de classe d'accueil lors de leurs tentatives de co-construction des significations des objets d'enseignement.

4. L'orchestration professorale de l'écrit et de l'oral analysée comme un travail

Discrétionnaire, le travail réel du professeur de français est cadré par des prescriptions qui en fixent les buts mais qui, comme je l'ai montré dans *le chapitre 1*, laissent l'organisation des activités des élèves à la discrétion des enseignants. Bien que modelée et orientée par la tâche prescrite, l'activité de travail du professeur doit, en classe, s'adapter à un système de contraintes contextuelles. En effet, l'action enseignante qui mobilise, dans l'interaction avec les élèves, l'articulation de systèmes sémiotiques est

située, « c'est-à-dire qu'elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et par conséquent, elle doit être étudiée in situ » (Ria et Durand, 2001, p. 113). C'est dire que, concrètement l'action ne peut jamais être complètement déterminée à l'avance, même si elle est orientée par les prescriptions et le travail de planification du professeur.

Ce point de vue a été théorisé par les chercheurs se référant au courant de l'action située. Dans cette section, je présente les principaux apports de ce courant de recherche. J'interroge ensuite les travaux menés par l'analyse ergonomique du travail enseignant articulés aux recherches de la didactique du français (langue première, étrangère et seconde) qui porte un intérêt grandissant au travail enseignant, notamment depuis la création des IUFM (1991)[46]. Je cherche en quoi les contributions de ces champs de recherche peuvent aider, au plan théorique, à analyser une démarche professorale d'aide en situation d'enseignement de la production écrite. Il faut bien sûr considérer que les emprunts au courant de l'action située ainsi qu'à l'AET sont retravaillés en fonction des spécificités de l'interaction didactique. Cette section s'organise autour de cinq points : la notion de planification vue par la perspective de l'action située, les notions de planification et de déplanification vues par la didactique des langues, la régulation, les contraintes et les ressources contextuelles et enfin la dimension collective du travail.

4.1. La planification : apports du courant de l'action située

Le courant de l'action située ou « situated action » part du champ de l'anthropologie et de l'ethnométhodologie, branche de la sociologie. Il se trouve au croisement de multiples influences issues de la sociologie de l'action, de l'anthropologie, des sciences de la cognition et du langage. Il sous-tend l'idée que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu. Lucy Suchman[47] dont l'ouvrage *Plans and Situated Actions : The Problem of*

[46] Cet intérêt s'est affirmé en 2001 lors du 8ème colloque international de la DFLM centré sur « les tâches et leurs entours en classe de français ».
[47] Voir p. 44.

Human-Machine Communication édité en 1987 par Cambridge University Press[48] fait référence dans le champ, soutient cette idée. L'auteure, s'attachant à développer une conception « située » de la notion d'action reconsidère la conception classique de l'action sur laquelle reposent les travaux du domaine de l'intelligence artificielle symbolique classique. L'approche préconisée par Lucy Suchman et les théoriciens de l'action située dépasse la tradition cognitiviste. En effet, elle remet en question la conception classique de la planification et du rôle fonctionnel des plans :

> J'introduis l'expression « action située » pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente » (Suchman, 1987, p. 50 ; traduit par Béguin et Clot, 2004, p. 37).

Ainsi, l'approche de l'action située réagit à certains travaux en sciences cognitives et en intelligence artificielle qui considéraient la résolution de problème comme l'application d'une série de moyens prédéfinis pour atteindre un objectif. Or un plan ne peut ni prévoir ni définir les interactions entre acteurs et entre les contraintes issues de l'environnement et l'acteur. Ce sont ces interactions qui vont déterminer l'action[49]. Anne Barrère, sociologue du travail enseignant, l'illustre dans son ouvrage *Les enseignants au travail, routines incertaines.* Elle cite un professeur de français exerçant en collège qui, devant les réactions de ses élèves, change de texte-support et remplace un texte de Jacques Prévert par un sketch de Raymond Devos sur le même thème des jeux de mots : « C'est une espèce de réserve. Quand je m'aperçois que ça n'accroche pas, je le prends sous un angle différent, pas pour tout mais j'ai toujours la possibilité de doubler l'activité » (cité par Anne Barrère, 2002, p. 240).

Pour ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, on peut imaginer qu'un professeur de français décide de construire avec ses élèves une liste de critères de réussite au milieu d'une séance d'écriture d'après les premières versions des productions écrites. Mais il peut modifier cette décision peu après le début du cours, en fonction des réactions des élèves, et décider d'élaborer l'outil avant la phase d'écriture, bouleversant en cela l'organisation temporelle de la séance prévue.

[48] Réédité en 2007 par la même maison d'édition sous le titre *Human-Machine Reconfigurations : Plans and Situated Actions.*

[49] Yves Clot et Pascal Béguin interprètent ainsi les théories de Lucy Suchman : « Soit le plan est une ressource (quand il est produit avant l'action) et il joue alors un rôle d'orientation de l'action (L. Suchman prend l'exemple d'un kayakiste qui prévoit d'engager telle action lorsqu'il arrive sur tel repère), soit un produit *a posteriori*, une reconstruction *sui generis* qui vise à prendre l'action pour objet de réflexion après son effectuation » (2004, p. 37). Y. Clot et P. Béguin précisent que le statut de plan n'était pas aussi clair dans les formulations initales de Suchman.

La perspective de l'action située considère l'activité de planification tout au plus comme un élément d'orientation cadrant très largement l'action. En aucun cas, elle ne rend compte de l'action effective.

Mais il est à noter que l'approche de l'action située propose des idées radicales sur la nature de l'action, qui sont cependant à nuancer lorsque l'on étudie le travail enseignant. En effet, la phase de planification y tient une place importante susceptible de contraindre très fortement l'action.

4.2. Planification et déplanification : deux composantes du travail enseignant

Pendant la phase de planification, l'enseignant effectue un travail de transposition didactique interne, prépare les outils qu'il proposera aux élèves, réfléchit aux dispositifs à mettre en œuvre, à l'organisation temporelle des séances, aux tâches à prescrire, aux formes sociales d'activité à instaurer ainsi qu'à ses propres interventions (consignes, modes d'étayage, etc.). Il peut ainsi, avant le cours, arrêter une stratégie visant à organiser et à gérer les interactions. Les traces de cette stratégie sont visibles dans les outils de préparation du professeur ainsi que dans les outils collectés ou créés en vue de favoriser l'enrôlement et les apprentissages des élèves. Ainsi, puisant des ressources dans ses cultures disciplinaire et professionnelle, l'enseignant sélectionne, transforme ou construit des outils destinés aux élèves, documents qui témoignent de l'asymétrie entre les participants (Bouchard, 2009, p. 80). Il élabore éventuellement des « textes procéduraux » pour organiser « hiérarchiquement, chronologiquement, thématiquement, praxéologiquement, l'événement collectif tel qu'il entend qu'il se réalise, en fonction des valeurs pédagogiques et des principes didactiques qui l'animent » (*ibid.*, p. 79). En classe, l'introduction des outils sémiotiques va ouvrir des unités interactionnelles (*ibid.*). La planification oriente alors le cours au niveau structurel et matériel. Elle prévoit des trames d'action susceptibles de construire l'activité collective. En effet, l'action dans la classe « est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer » (Cicurel, 2005, p. 185). Mais si le travail de planification du professeur oriente l'action, il ne peut complètement la déterminer car :

> L'enseignant ,[...] construit son intervention dans la durée orientée d'une situation évolutive, en partie imprévisible. Il s'appuie sur une planification d'ensemble et des routines qui sous-tendent la cohérence de ses interventions dans des scénarios prévus, mais aussi sur une activité d'interprétation de ce que proposent les élèves, et sur des prises de décision dans l'instant, toujours risquées, même si elles sont microscopiques (Nonnon, 2000, p. 85).

Pour le professeur, la planification a pour but de préparer l'action mais entre en tension avec la nécessité de s'ajuster aux réactions des élèves, aux contraintes contextuelles ainsi qu'aux imprévus. En effet, des événements inopinés peuvent contraindre le professeur à mettre en place « le plan de la "déplanification", quand cela s'avère nécessaire ou quand l'intervention des apprenants l'emporte sur ce qui est prévu » (Cicurel, 2006, p. 199).

En raison du caractère imprévisible de la situation d'enseignement, le professeur va transformer ses outils, s'ajuster en situation aux réactions des élèves en fonction de l'analyse de leurs verbalisations et de leurs comportements. Il sera aussi éventuellement amené à redéfinir ses buts initiaux. Les changements mis en œuvre par un enseignant peuvent se manifester au moment de la planification ou lors des phases interactive ou post-interactive. Comme le montrent des recherches en sciences de l'éducation, ce changement peut concerner les schèmes d'action du professeur, « ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée par l'action » (Charlier, 1998, p. 78).

4.3. Les régulations

Pour l'analyse du travail, « la régulation est un mécanisme de contrôle important et actif, qui compare les résultats obtenus (sorties d'un processus) avec les résultats attendus (production désirée) et qui entraîne au besoin un ajustement pour diminuer l'écart entre le prescrit et le réel » (Chatigny, C. et Vézina, N., 2008, p. 131). La didactique du français en donne une définition précise :

> [...] les tâches formulées dans les consignes adressées aux apprenants sont des lieux privilégiés pour dégager une première *définition* des contenus abordés, mais qui se transforme dans les échanges au cours de *régulations* (ou par le travail *dévolu* aux élèves) pour aboutir à la mise en évidence par l'enseignant des éléments *institutionnalisés* dans les interactions, autrement dit, explicitement indiqués comme faisant partie d'une culture d'une discipline et dont les élèves savent qu'ils doivent les connaître (Aeby Daghé et Jacquin, 2009, p. 206).

Il existe deux types de régulation. Les *régulations internes* recueillent des informations sur l'état des connaissances des élèves. Elles se fondent sur des stratégies outillées et peuvent être mises en œuvre au début, en cours ou à la fin d'un apprentissage. Les outils englobent le discours de l'enseignant ainsi que les supports matériels liés à l'activité de régulation. Pendant une activité de production écrite et d'amélioration de textes, les outils matériels peuvent être des listes de critères, des feuilles de route, des grilles d'évaluation, des textes de référence, des textes-modèles produits par des élèves ou même des textes jouant le rôle de contre-exemple. Le professeur met en scène et prescrit l'usage de ces outils pour réguler des dimensions de l'objet non encore maîtrisées (Aeby Daghé, Jacquin, 2009, p. 217). Les *régulations locales* se situent lors d'une interaction professeur-élève ou pendant la réalisation d'une tâche. En interaction avec les élèves, ces régulations professorales contribuent à la construction et aux transformations de l'objet d'enseignement. Enfin, l'évaluation est considérée comme une forme spécifique de régulation par les chercheurs genevois. Pour eux, « la régulation [...] a pour fonction d'introduire ou de dépasser des obstacles sur les dimensions élémentarisées[50] à apprendre. Elle répond souvent aux résistances des élèves, mais toujours en essayant de faire progresser les contenus pour l'ensemble de la classe » (Aeby Daghé, Dolz, 2008, p. 104). Pour ce faire, l'enseignant pointe les dimensions problématiques des objets et introduit des tensions sur les points qu'il veut élémentariser en réaction aux réticences ou aux blocages des élèves.

Mais la régulation comme les autres gestes didactiques de l'enseignant, ne va pas de soi. Si l'action du professeur s'appuie sur les ressources du contexte, elle peut en revanche être soumise à des contraintes exercées par ce même contexte.

4.4. Les contraintes et les ressources contextuelles

En analyse du travail, un contexte est composé d'une ensemble de ressources et de contraintes matérielles et organisationnelles. En effet, par contexte, C. Teiger entend « aussi bien l'environnement matériel, qu'organisationnel et relationnel [...], le rapport social [...] étant l'une des caractéristiques des contraintes, mais aussi des ressources

[50] D'après Sandrine Aeby Daghé et Joachim Dolz, le geste didactique de pointage/élémentarisation focalise sur une/des dimension(s) particulière(s) de l'objet, ce qui suppose une déconstruction et une mise en évidence de ces dimensions (2008, p. 85).

pour l'activité » (Teiger 1993, p. 79 ; cité par Chatigny et Vézina, 2008, p. 133). Étudiant les contraintes, les analystes du travail identifient six caractéristiques :

- les mêmes éléments de la situation peuvent avoir des statuts contraires : contraintes ou ressources,
- les contraintes influencent l'activité et l'activité influence les contraintes,
- certaines contraintes requièrent un ensemble de solutions plutôt qu'un nombre réduit,
- certaines contraintes ne peuvent être contournées ou transformées,
- des contraintes fortes associées à un espace restreint réduisent l'autonomie nécessaire à l'activité et à la construction des savoirs,
- les contraintes temporelles sont les plus problématiques pour construire l'activité et les savoirs (Chatigny et Vézina, 2008, p. 133).

Cette typologie sera mobilisée dans la troisième partie de mon mémoire pour comprendre les contraintes auxquelles sont soumis les professeurs observés.

Par ailleurs, les ergonomes se sont intéressés aux ressources allouées par les organisations qui peuvent être d'ordre humain, matériel et organisationnel. Ils ont insisté sur leur caractère potentiel et indéterminé. D'après eux, il ne suffit pas qu'un moyen soit alloué pour constituer une ressource pour un individu donné dans une situation donnée et, au contraire, l'individu puiserait au besoin dans un bassin de ressources. Des recherches menées en ergonomie montrent que les ressources de l'environnement, identifiées comme ressources potentielles, font l'objet d'une évaluation par les acteurs. Ces derniers les modifient pour les rendre plus utiles et plus opératoires pour l'activité en cours ou future, ou bien pour les remplacer par d'autres ressources (Chatigny et Vézina, 2008, p. 133) Chatigny et Vézina prennent l'exemple d'une étude comparative des stratégies d'apprentissage et de travail, réalisée auprès de 17 travailleurs dans deux secteurs d'emploi (agroalimentaire au Québec et services municipaux en France). Cette recherche montre que les travailleurs consultent quelquefois des plans de réseaux d'eau fournis par les organisation mais font de préférence appel à leur réseau socio-professionnel ou consultent leurs notes prises dans leur carnet personnel. Les résultats de cette étude montrent que plus les agents disposent d'un répertoire de ressources externes, variées et complémentaires (matérielles et humaines), plus ils se sentent outillés dans une situation d'apprentissage complexe

(*ibid.*, p. 134). Ce résultat sera à interroger dans les troisième et quatrième parties qui prendront en compte les ressources utilisées par les professeurs observés ainsi que la provenance de ces ressources. Le *chapitre 2* a montré l'abondance des outils légitimes fournis d'une part, par le Ministère de l'Éducation Nationale sous forme de prescriptions et de moyens d'enseignement institutionnellement validés et d'autre part, par les conseils des didacticiens du français (langue étrangère, première et seconde), eux-mêmes ancrés dans des cultures disciplinaires porteuses de significations et de pratiques. Le *chapitre 1* a pointé la notion de communauté de pratique, les possibilités d'interaction ainsi que les outils que cette communauté est susceptible d'offrir à ses participants. La troisième partie de ce mémoire prendra en compte l'origine des ressources des professeurs enquêtés et la manière dont ils les sélectionnent, utilisent, ou transforment.

Conclusion de la partie 1

D'après Durand, Ria et Flavier (2002), la réalisation de l'action enseignante au quotidien est liée à des processus de construction ou d'exploitation de significations eux-mêmes en relation avec la culture et la cognition du professeur. Aussi, rendre compte d'une pratique d'enseignement et des modèles qui la sous-tendent nécessite de reconstituer et d'analyser l'articulation de ces processus sémiotiques.

En classe, les activités d'écriture et de réécriture sont médiatisées par les interventions orales de l'enseignant. Le *chapitre 3* a démontré l'importance de la médiation langagière, et en particulier de la gestion professorale des interactions entre oral et écrit. Cette dernière peut rendre compte d'une démarche d'aide à l'amélioration des productions écrites des élèves.

Comment analyser les interactions entre écrit et oral dans une démarche professorale d'aide à l'amélioration des productions écrites d'élèves ? L'orientation méthodologique présentée dans la deuxième partie de ce mémoire tente de répondre à cette question.

PARTIE 2

ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

SOMMAIRE

Chapitre 4
Problématique, hypothèses de recherche et méthodes de construction des données 193

Chapitre 5
Élaboration du corpus 205

Chapitre 6
De la construction des données à l'identification des catégories d'analyse 221

Introduction de la partie 2

D'emblée, j'ai choisi d'effectuer ma recherche sur le terrain de la didactique du français (langue première et langue seconde). Au fil de la première partie de mon étude, j'ai tenté de mettre en évidence les éclairages successifs qu'apportaient les notions de médiation langagière, d'instrument psychologique, d'interaction sociale et d'étayage ; autant de notions travaillées par le courant de la psychologie historico-culturelle, et opératoires pour l'étude des interactions entre l'oral et l'écrit, en classe. Pour approcher les pratiques enseignantes, je me suis intéressée à la culture disciplinaire des professeurs de français et aux ressources dont ils disposent. Par conséquent, j'ai recensé les principaux travaux existant en didactique du français langue première, étrangère et seconde dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en lien avec ma problématique. Par ailleurs, j'ai mis en perspective les prescriptions institutionnelles dans le domaine de la réécriture, en vigueur aux XX^{ème} et XXI^{ème} siècles. On peut considérer que ces préconisations sont à la fois des contraintes et des ressources. Pour finir, j'ai tenté de préciser des concepts clés tels que : régulation, contraintes et ressources contextuelles, planification ; autant de concepts opératoires issus de l'analyse du travail, pour décrire et comprendre les pratiques enseignantes, en contexte réel de travail.

Ce cadre conceptuel étant posé, il s'agit maintenant d'explorer la spécificité des terrains d'étude. Dans cette recherche s'intéressant aux démarches professorales d'aide à l'amélioration des textes d'élèves, la construction des données est une pièce centrale du dispositif : comment sélectionner, découper et analyser les données ? C'est à cette question que répondent les trois chapitres qui composent la deuxième partie.

Le *chapitre 4* est consacré à la présentation de la problématique, des hypothèses de recherche et des méthodes de construction des données : observations de classe et enregistrements, entretiens et enquête par questionnaires. Au *chapitre 5*, sont exposées les modalités de construction des données dans les classes. Puis, j'explicite ma technique de transcription des entretiens et présente les données obtenues grâce à l'enquête par questionnaires. Enfin, au *chapitre 6*, les modes de sélection et de découpage des données construites en classe sont détaillées et j'apporte des précisions sur le choix des catégories d'analyse.

CHAPITRE 4
PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET MÉTHODES DE CONSTRUCTION DES DONNÉES

> *L'événement langagier qu'est le moment de la classe dans la totalité dynamique est une unité de base, faite de cette multitude d'usages opportuns, fonctionnels, où écrit et oral se complètent et interfèrent* (Halté, 2003, p. 28).

1. Problématique

J'ai montré, dans la première partie, que ce travail de recherche exige de tenir compte d'une vaste palette de discours. Il s'agit des discours des recherches scientifiques, des discours officiels régissant l'enseignement ainsi que des discours des revues professionnelles, qui non seulement relaient les discours précédents mais aussi diffusent leurs propres modèles et leurs pratiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, j'ai aussi tenu compte des discours des formateurs d'enseignants qui, en sus de la conduite d'analyses des pratiques d'autrui, communiquent leurs interprétations des recherches scientifiques, leurs modèles personnels et leur conception du travail, dans de nombreux récits d'expérience ou comptes-rendus de recherche pédagogico-didactiques.

Si on forme l'hypothèse que tous ces discours aident l'enseignant à se forger des représentations de son activité, à la modéliser, voire à la contraindre, on peut se demander comment un professeur utilise ces ressources issues de la culture professionnelle et de la culture disciplinaire.
Dans quelle mesure exercent-elles une influence sur ses interventions médiatrices à l'oral et à l'écrit ?

J'ai montré dans le *chapitre 1* (p. 29) que les enseignants de classe d'accueil disposent parfois d'une formation universitaire les préparant à l'enseignement du français langue étrangère (master FLE). Les professeurs de CLA peuvent être contractuels de l'Éducation Nationale ou titulaires (certifiés, agrégés ou professeurs d'école enseignant en CLA). Il est possible qu'ils détiennent l'habilitation institutionnelle « français langue seconde » préparée après leur formation de professeur

certifié ou agrégé de Lettres ou de Langue Vivante Étrangère ou après le CRPE. Les professeurs exerçant en sixième sont en principe certifiés ou agrégés de Lettres.

Mon travail de recherche, ancré dans deux contextes d'enseignement, la classe de sixième et la classe d'accueil pour nouveaux arrivants, est principalement orienté par la question suivante :

Comment des enseignants expérimentés, issus de différentes cultures professionnelles, construisent-ils les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration des productions écrites de leurs élèves ?

Cette question globale posée permet de mettre à jour le travail réel d'enseignantes observées en action et en situation et de repérer les ressources et les contraintes professionnelles qui le déterminent.

Pour répondre à cette question, je me propose de décrire et d'analyser six pratiques individuelles pour montrer leurs singularités mais aussi leurs éventuels points de convergence. Les travaux menés dans le domaine de l'analyse du travail enseignant ont montré l'existence de marges de manœuvre et de l'investissement de celles-ci par chaque professeur, non seulement pour élaborer le scénario de son enseignement mais aussi pour animer dans sa classe, le scénario qu'il a conçu ; la tâche effective ne correspondant pas à la tâche prescrite, si l'on reprend le paradigme[1] de Leplat (1997, p. 17).
D'autres recherches insistent quant à elles sur les relations en apparence contradictoires entre le caractère singulier des actions en classe et la possibilité d'une culture partagée (Durand, Ria, Flavier, 2002).

Le travail professoral est complexe car l'enseignant doit composer avec ce que la situation et le contexte lui offrent pour agir et pour atteindre les objectifs que l'institution lui a fixés et ceux qu'il s'est lui-même fixés. Pour étudier *in situ* les

[1] Dans le schéma proposé par Jacques Leplat (l'un des pères fondateurs de l'ergonomie de langue française) dans son ouvrage *Regards sur l'activité en situation de travail* (1997), la tâche du sujet est décrite comme une succession de tâches. Les trois principales sont la tâche représentée (ce que l'agent pense qu'on attend de lui), la tâche redéfinie (la façon dont l'agent définit sa propre tâche à partir de ses propres caractéristiques et de ses propres finalités), la tâche réalisée (la tâche effectivement effectuée par l'agent) ; (1997, p. 17).

pratiques d'enseignement, dans une situation donnée, en tenant compte à la fois des ressources et des contraintes des professeurs en situation d'enseignement, des interventions des élèves et de leurs apprentissages potentiels, j'utilise deux approches :

- la première convoque le cadre général de la didactique du français,
- la deuxième considère le professeur comme un individu en situation de travail : aussi emprunterai-je des éléments du cadre théorique de l'analyse du travail.

Mes analyses s'articuleront autour des axes suivants :

- *Quels outils langagiers l'enseignant conçoit-il pour permettre aux participants de co-construire les significations de l'objet d'enseignement ?*
- *Comment organise-t-il le temps réel ?*
- *Comment gère-t-il les plans collectif et individuel ?*
- *Quels modèles d'enseignement de la discipline peut-on déceler au travers de ses choix ?*

2. Hypothèses de recherche

La recherche que je propose de mener dans six classes investiguera la mise en œuvre des interactions entre oral et écrit dans les différentes classes observées. J'observe des pratiques dites « ordinaires » : d'une part, elles ne sont pas standardisées par les visées de l'étude et, d'autre part, elles sont mises en œuvre par des enseignantes qui ne font pas partie de groupes de recherche institutionnellement légitimés ou de réseaux socio-professionnels voire personnels liés aux milieux de la formation ou de l'innovation.

Je m'interroge sur la gestion professorale des interactions entre oral et écrit qui pourraient dépendre des modes de socialisation et de formation de l'enseignant, de son histoire professionnelle. Je pose trois hypothèses :

1. Pour construire les significations d'un même objet d'enseignement, en l'occurrence la « production et l'amélioration d'un texte narratif », les professeurs exerçant en $6^{ème}$ et ceux exerçant en CLA ne disposent pas des mêmes ressources disciplinaires et professionnelles.

2. En classe d'accueil, la gestion professorale des interactions entre oral et écrit dans la démarche d'aide à l'amélioration des productions écrites fait appel à des ressources émanant du domaine de l'enseignement du français langue première et de celui du français langue étrangère.
3. La mise en synergie de ces ressources n'est pas forcément déterminée par la planification de l'enseignant (phase préactive) qui entre en tension avec les réactions des élèves et les contraintes contextuelles.

Le traitement de la problématique mobilise un ensemble de choix d'ordre méthodologique et analytique. La gestion professorale des interactions entre oral et écrit étant trop complexe pour pouvoir être décrite et analysée exhaustivement, je procéderai à un découpage de la réalité qui me semble pertinent pour répondre aux questions de recherche.
J'élabore en cohérence avec mon approche théorique et épistémologique un dispositif méthodologique qui mobilise plusieurs moyens complémentaires pour la construction de données empiriques, fondements de mon étude.

3. Méthodes de construction des données

Je présente dans cette section mes trois méthodes de construction des données :

- observations de classes,
- entretiens,
- enquêtes par questionnaire.

Mon but est de décrire et d'avoir accès à des démarches d'aide, d'observer les interactions entre les différentes modalités sémiotiques utilisées, tout particulièrement entre l'écrit et l'oral. Pour ce faire, je construis dans quatre classes de 6ème et deux classes d'accueil des données qui me permettent d'approcher mon objet d'étude. Je m'appuie sur des observations directes complétées par des analyses d'entretiens individuels et d'interactions didactiques : autant de moyens complémentaires d'accès à des pratiques constatées sous les conditions des observations.
L'apport principal de ces investigations in *situ* est de pouvoir fournir des informations sur des pratiques singulières qui seront confrontées à des résultats d'analyse de données

provenant de questionnaires d'enquête renseignés par un panel de 109 professeurs de français exerçant en 6ème et en CLA, livrant alors leur discours sur la pratique.

Je m'appuie sur des données qui ne sont pas standardisées par les visées de l'étude. À l'opposé d'une recherche expérimentale ou d'une recherche s'inspirant des méthodes de l'ingénierie didactique, je n'ai pas exercé de contraintes explicites sur les pratiques des enseignantes même si, comme je le montrerai, dans l'analyse des interactions et des entretiens, ma présence a produit des effets et généré des biais, détours qui sont néanmoins constitutifs de la situation et renseignent la recherche[2].

Tout d'abord, je présente dans ce chapitre mes méthodes d'observation de classe. Puis je définis la manière dont j'ai conduit les entretiens pour enfin présenter l'enquête menée par questionnaires. La construction et le découpage de ces trois parties de mon corpus seront présentés dans le *chapitre 5* de cette partie ; les méthodes d'analyse seront exposées dans le *chapitre 6* de cette deuxième partie.

3.1. Observations de classe et enregistrements

Avant ma première visite dans les établissements, j'ai contacté six professeures (quatre en sixième et deux classes d'accueil) membres de mon réseau socio-professionnel qui exerçaient dans des collèges différents, établissements dans lesquels je ne m'étais jusqu'alors jamais rendue. Cinq d'entre eux étaient situés dans la région Nord Pas-de Calais (métropole lilloise, Valenciennois, Cambrésis, Flandre intérieure). Le sixième, qui disposait d'une classe d'accueil, était situé dans l'académie de Versailles. La seconde classe d'accueil était intégrée à un collège de la métropole lilloise. Comme l'académie de Lille ne comptait que 15 classes d'accueil sur les 512 recensées en France (MEN, 2006), j'ai dû élargir la quête de mes terrains d'investigation à d'autres académies afin de trouver un terrain de recherche où les enregistrements étaient autorisés par l'enseignante et le chef d'établissement. Chacune

[2] D'après Élisabeth Nonnon, « [...] toute fenêtre sur l'activité enseignante, ses habitudes, ses conditions d'exercice, ses points difficiles, ses scénarios privilégiés à un moment et les variations de ses genres est instructive, même par ses biais, si on considère que ceux-ci sont eux-mêmes un élément instructif, qui informe sur le travail de l'enseignant et ses contraintes [...] » (2007a, p. 60).

de mes visites a été précédée de l'envoi d'un courrier adressé au chef d'établissement du collège concerné (cf. annexe 1, p. 10).

J'ai contacté les professeures après avoir élaboré les questions de recherche et les premières hypothèses. Je connaissais les deux enseignantes de classes d'accueil (Adrienne et Myriam) et deux professeures de 6ème (Sarah et Jackie) sur les quatre observées. J'ai été recommandée par des relations socio-professionnelles communes pour observer des cours dans les classes d'Anaïs et de Charlotte.
Les six enseignantes se déclarent toutes intéressées par l'enseignement de l'écriture. Elles ne font pas partie de groupes de recherche particulier et ne sont pas formatrices associées à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Deux d'entre elles accueillent cependant des enseignants en formation initiale dans leur classe. Jackie (6ème n° 2) est maître de stage pour des PLC1 de Lettres Modernes qu'elle accueille chaque année avant les épreuves académiques du CAPES. Adrienne (CLA n° 1) a accepté de recevoir, pendant une dizaine d'années, des étudiants de maîtrise FLE de l'université Lille 3[3]. Je donnerai des précisions sur la trajectoire de chaque enseignante ainsi que sur les contextes d'enseignement dans leurs dimensions sociales et sociologiques, dans la troisième partie de mémoire, au début de chaque analyse.

À l'heure où j'écris ces lignes, comme au moment des observations, les six professeures de français observées, toutes bien notées par leur double ligne hiérarchique, enseignent dans des classes qu'elles qualifient d' « hétérogènes », déclarent avoir des relations positives avec leurs élèves et leur collectif de travail. Elles ne sont pas en souffrance, en proie à l'épuisement ou au désengagement, ou même au « burn out » professionnel, ce qui n'implique pas que la gestion quotidienne de leur travail et du travail de leurs élèves soit exempte de difficultés.

Une relation de confiance entre les enseignantes et moi-même préexistait à la période des observations, condition qui me paraissait nécessaire car j'estimais que le métier d'enseignant revêtait un caractère solitaire et confidentiel, l'ayant moi-même exercé pendant onze ans dans le huis-clos des classes de collège.

[3] C'est dans sa classe que j'ai construit mon corpus pour la recherche menée en master 2.

Ces intuitions ont été confirmées par mes lectures d'ouvrages et d'articles scientifiques en sociologie de l'éducation (Barrère 2002, 2003, Lantheaume 2008). Un professeur est tenu, certes de travailler avec les équipes administratives, pédagogiques et éducatives de son établissement ainsi qu'avec différents publics d'élèves, mais en dehors des périodes de formation initiale, le seul adulte qui pénètre dans l'espace de la classe pendant plus de quelques minutes n'est autre que l'Inspecteur Pédagogique Régional de la discipline, accompagné parfois du chef d'établissement. Aussi, comme les enseignants travaillent très peu « à ciel ouvert » en collège, le rapport observateur-observé peut s'avérer problématique. Il renvoie à des situations d'évaluation institutionnelle et inévitablement à des jugements de valeur, qui peuvent être éventuellement notés dans des comptes-rendus et susceptibles d'être diffusés hors de l'espace de travail local. De ce fait, j'ai postulé que l'instauration d'un rapport de confiance garantissant l'absence d'enjeu institutionnel était nécessaire, d'autant que, plus exigeante qu'un visiteur officiel, je demandais l'autorisation de collecter les documents de planification et toutes les traces en lien avec les situations d'enseignement observées, d'enregistrer les interactions et de les transcrire.

Mes premières entrevues avec les enseignantes se sont déroulées dans des lieux informels, à l'exception d'un entretien téléphonique mené avec Myriam[4], la professeure de CLA affectée dans l'académie de Versailles. Lors de chaque entrevue, j'ai posé le caractère bénévole de leur participation, explicité les finalités de l'enquête, défini le contexte universitaire dans lequel elle s'inscrivait puis donné quelques explications générales sur le projet de recherche. J'ai déclaré que j'étudiais par le moyen d'observations, d'enregistrements, d'entretiens et de questionnaires « les dispositifs mis en œuvre pour enseigner à écrire en sixième et en CLA ». D'entrée de jeu, j'ai garanti l'anonymisation des données primaires textuelles (documents collectés) et des données secondaires archivées dans les annexes du mémoire (transcriptions, métadonnées) en assurant les enseignantes de l'utilisation de pseudonymes, de la suppression des formes nominatives, des noms des personnes citées lors des interactions-cours ou des entretiens, des références à des lieux (toponymes ou institutions), et de toute information caractéristique référant à l'identité des professeures observées. J'ai ensuite précisé l'identité des personnes qui auraient accès aux données : un petit groupe

[4] Chaque enseignante a choisi un pseudonyme : Adrienne (CLA), Anaïs (6ème n° 1), Jackie (6ème n° 2), Sarah (6ème n° 3), Charlotte (6ème n° 4), Adrienne (CLA n° 1), Myriam (CLA n° 2).

restreint à ma directrice de recherche, aux membres du jury de thèse, aux auditeurs d'une éventuelle communication à un colloque ou à un congrès et à des proches, lecteurs-correcteurs de mon mémoire. J'ai brièvement présenté aux enseignantes observées le panel dont elles faisaient partie.

Deux enseignantes sollicitées au début de ma recherche n'ont pas souhaité que leurs classes et elles-mêmes soient filmées. L'une d'entre elles a précisé que la caméra pouvait provoquer des comportements de rejet de la part de ses élèves « pour des raisons culturelles de rapport à l'image ». Étant donné le degré d'intrusion qu'il représentait, le recours à l'enregistrement video n'était donc pas envisageable. Aussi ai-je choisi de réaliser des enregistrements audio pour lesquels j'ai obtenu toutes les autorisations souhaitées[5]. J'ai ensuite donné quelques informations sur les conventions de transcription des données, sur le retour des analyses à venir ainsi que sur la communication de leurs résultats. Puis j'ai proposé à chaque professeure de lui communiquer les transcriptions des interactions-cours après lui avoir montré un extrait de séquence interactionnelle transcrite. Enfin, je me suis engagée à fournir un fichier pdf du mémoire à venir.

Pour répondre à la demande de Sarah, soucieuse de savoir si je réalisais des comparaisons entre les pratiques d'enseignement, en vue d'évaluer leur effet sur les apprentissages des élèves, j'ai dû expliciter davantage le rôle de mes observations de classe. J'ai souligné le caractère descriptif et compréhensif de ma recherche et précisé qu'il ne s'agissait absolument pas de recherche expérimentale ni de recherche évaluative. J'ai ensuite donné d'entrée de jeu ces précisions aux autres professeures. Les modalités de construction des données dans ces six classes seront expliquées dans le chapitre suivant. Les observations ont été, dans la mesure du possible, enrichies d'entretiens.

3.2. Les entretiens

J'ai réalisé une enquête par entretien à usage complémentaire avec chaque professeure. Cet outil emprunté aux sciences sociales (Blanchet & Gotman 2007, p. 43) a pour objet de compléter les données déjà produites lors des observations, de

[5] Comme mon étude s'intéresse à l'activité professionnelle de fonctionnaires exerçant dans un lieu institutionnel, j'ai entamé, au préalable des démarches officielles en tant que chercheuse, pour obtenir l'autorisation de leurs chefs d'établissement, responsables légaux.

contextualiser de manière plus approfondie les situations d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser leur analyse et leur interprétation. J'ai mené au total 23 entretiens intégralement enregistrés et transcrits, d'une durée s'échelonnant entre 10 minutes et une heure, en fonction des disponibilités des professeures et de nos emplois du temps respectifs, qui étaient difficilement compatibles. Il est à noter que, dans leurs collèges, les enseignantes étaient très sollicitées pendant les temps de récréation soit par des élèves, soit par des parents d'élèves, soit par des collègues enseignants ou des membres de l'administration. De même, les entretiens ne pouvaient se dérouler après les observations car les professeures accueillaient d'autres classes.

3.2.1. Les modalités des entretiens

Au cours de mes premières entrevues avec les enseignantes, j'ai formalisé et finalisé la situation de communication pour chaque informatrice dans la mesure où j'ai indiqué le but des entretiens : échanger pour mieux interpréter la situation observée. Le cadre de la communication a été défini : après les cours dans la salle de classe ou des lieux informels ou avant les cours par téléphone, si la distance posait un problème. Comme pour les transcriptions d'interactions de classe, j'ai garanti l'anonymat puis annoncé que des extraits des échanges seraient cités dans le corps du texte et que l'intégralité des entretiens figurerait en annexe.

Je n'ai pas opté pour un questionnaire cadrant un entretien standardisé car mes interventions étaient guidées par mes observations et la nécessaire prise en compte du contexte. Les modalités de ces entretiens semi-directifs ont varié d'une part en raison de mon inexpérience face à cette technique de recherche et d'autre part en raison des places discursives des interlocutrices. J'ai relu plusieurs fois les transcriptions au fil de la constitution des données ainsi que des ouvrages de référence (Blanchet 1991, Blanchet & Gotman 2007) et un ouvrage collectif récent (Plazaola-Giger & Stroumza 2007) pour mieux connaître différentes méthodes d'investigation par entretien et les considérer en relation avec les cadres théoriques qui les génèrent.

Les contraintes temporelles, très importantes dans le secondaire, ne m'ont pas permis d'instrumentaliser systématiquement une méthodologie en trois temps : entretien *ante* séance, observation de la classe, entretien *post* séance. Avant et après les séances

observées, les enseignantes avaient souvent d'autres cours ou des rendez-vous avec des parents d'élèves.

Avant d'observer les cours, j'ai passé du temps en présentiel ou par téléphone à établir des relations de confiance avec ces trois premières collègues observées dans les bassins de Dunkerque, Valenciennes et Lille est. Pour chaque personne, j'ai consacré une ou deux rencontres à expliciter les objectifs de la recherche, ainsi que les conditions de production des données, les modalités d'observation, la fréquence, le rôle des entretiens, et à élaborer un calendrier. J'ai garanti à nouveau la confidentialité, l'anonymat, proposé les transcriptions des entretiens et des interactions de classe puis annoncé que des extraits de leurs verbalisations seraient cités dans le corps du texte et que l'intégralité figurerait probablement en annexe.

Dès le début de la recherche, j'ai réalisé des entretiens intégralement enregistrés et transcrits, autant que le permettaient la disponibilité des enseignantes et nos emplois du temps respectifs.

3.2.2. Le référentiel interprétatif et ses implications méthodologiques

Au début de la période de construction des données, j'ai attribué un rôle aux verbalisations des interviewées dans l'analyse à venir sans l'avoir encore précisément défini. Travaillant sur des modèles et des pratiques, il me paraissait indispensable de mener des entretiens à caractère descriptif et narratif, suscitant des discours à dominante référentielle, pour accéder aux ressources des informatrices, pour analyser les marques de l'univers discursif professionnel, pour relever des traces de l'incorporation des normes et pratiques véhiculées par le groupe professionnel d'appartenance, et enfin pour mettre en lumière des discours professionnels antérieurs appropriés, repris, paraphrasés, modifiés puisque « toute énonciation même sous forme figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon dans la chaîne des actes de parole » (Bakhtine 1977, p. 105).

Aussi l'entretien est-il intéressant pour analyser la mise en discours des pratiques, pour mettre en évidence des modèles disciplinaires déclarés et les repères normatifs à

partir desquels les enseignantes déclarent orienter leur travail. Il peut permettre d'éviter des erreurs d'interprétation et livre des informations factuelles complémentaires de celles recueillies pendant l'observation.

Les résultats obtenus grâce à l'analyse de l'ensemble des matériaux qualitatifs (interactions didactiques, entretiens, données collectées en classe) seront mis en perspective, confortés ou nuancés par d'autres résultats fournis par une analyse de questionnaires.

3.3. Les questionnaires

Ce sont les premiers entretiens, les premières observations et les premières transcriptions d'interactions didactiques qui ont contribué à guider l'élaboration du questionnaire (cf. annexe 114, vol. 2, p. 569), en septembre 2007. Ce dernier a été conçu et élaboré pour interroger à la fois les professeurs de CLA et les professeurs de 6ème. Pour le réaliser, je me suis appuyée sur les axes d'analyse potentiels que j'avais discernés dans les premières données construites[6] à la suite d'observations et d'entretiens en classe d'accueil et en 6ème.
À leur tour, les premières données empiriques fournies par les questionnaires renseignés, notamment les données textuelles, ont livré de nouvelles catégories ancrées sur le terrain, qui ont infléchi celles utilisées lors des entretiens.

La diffusion du questionnaire a été réalisée pendant deux années scolaires : 2007-2008 et 2008-2009. Le document, composé de sept feuilles, était accompagné d'un courrier explicatif et d'une enveloppe affranchie pour le retour (cf. annexe 113, vol. 2, p. 568).

J'ai diffusé les documents puis obtenu une grande partie des questionnaires renseignés grâce à un réseau d'intermédiaires n'entretenant aucune relation hiérarchique avec les répondants potentiels. Ces intermédiaires étaient majoritairement des

[6] Le nombre de séquences présentant des activités d'amélioration de textes, la durée de ces activités, les outils de l'enseignant et de l'élève, les annotations de l'enseignant, les modalités de travail, les rôles, les interventions orales de l'enseignant, les modalités d'évaluation, l'influence des prescriptions, les moyens mis en œuvre pour gérer l'hétérogénéité, les obstacles déclarés, les avantages et les limites du dispositif élu.

enseignants qui se sont chargés de la distribution. La première partie de ces questionnaires composés de 80 questions (44 questions fermées, 7 questions numériques, 29 questions « ouvertes-texte ») traite des caractéristiques de leur établissement et de leur classe. La seconde partie concerne l'enseignement de l'écriture et propose des questions abordant les démarches d'aide à l'amélioration des textes, interrogeant sur le guidage de l'enseignant, la fréquence et la durée des activités de réécriture, les modalités de travail, les supports utilisés, les annotations, les particularités de l'évaluation, les priorités de l'enseignant. La troisième partie du questionnaire s'intéresse à la trajectoire professionnelle des répondants et à leurs caractéristiques socio-démographiques.

Ces trois méthodes de recherche m'ont permis de disposer d'un important ensemble de données primaires et secondaires qu'il a fallu réduire à des fins d'analyse afin de construire le corpus. Le *chapitre 5* traite de cette construction et de la sélection des données.

CHAPITRE 5
ÉLABORATION DU CORPUS

> Où, sinon dans le détail des interactions et discours de la classe, dans les manuels en usage, dans les représentations des participants et acteurs, dans l'archivage des activités didactiques et dans l'observation des comportements, irait-on lire ce qui constitue la *culture éducative* ? (Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique, 2005, p. 6 ; souligné par les auteurs).

Ce chapitre expose d'abord les modalités de construction du corpus dans les classes (données primaires et données secondaires). Il témoigne ensuite de l'élaboration des transcriptions d'entretiens et présente le corpus de données construit grâce à l'enquête par questionnaire.

1. La construction des données dans les classes

1.1. Les données primaires

Les données primaires qui témoignent de la structuration et de l'évolution des milieux didactiques matériels et symboliques rassemblent, d'une part, les enregistrements et, d'autre part, l'ensemble des outils scripturaux recueillis ou écrits par les interactants (professeures et élèves) durant les séances enregistrées, les écrits ou images consultés dans le contexte de l'action, les documents lus par les participants ainsi que les productions des élèves. Plus précisément, ce sont des outils utilisés de façon combinée et emboîtée lors des processus d'enseignement et d'apprentissage (Plane & Schneuwly, 2000). J'ai veillé à ce que la construction de ces données soit réalisée dans le respect de la loi « Informatique et libertés » : licéité et loyauté, information préalable, obtention du consentement des personnes concernées et respect des finalités annoncées.

Je n'ai pas eu accès aux écrits professionnels de planification de toutes les professeures. Quatre enseignantes sur les six m'ont autorisée à photocopier le cahier de textes de la classe, outil professionnel qui témoigne *a posteriori* et succinctement du vécu didactique de la classe. Deux d'entre elles (Charlotte et Sarah) m'ont proposé des plans de séquence ainsi que des documents de planification annuelle dans deux classes de 6ème.

Dans chaque classe, j'ai photocopié des extraits de cahiers ou de classeurs d'élèves informant sur les productions écrites réalisées depuis le début de l'année scolaire ou sur divers travaux en lien avec ces productions. J'ai réalisé ce recueil pour mesurer la place de l'écriture de textes narratifs dans l'histoire interactionnelle et didactique des groupes. En effet, la temporalité déterminante ne se limite pas à « l'ici et maintenant » du travail observé des professeures, le cadre temporel de l'année scolaire et des séquences sont pris en compte dans les analyses car des significations ont été co-construites antérieurement au temps de l'observation, pendant les séances, séquences ou même périodes antérieures et servent de référence aux échanges et aux activités mis en œuvre pendant la durée beaucoup plus restreinte de la recherche sur le terrain.

De même, j'ai systématiquement reproduit tous les outils disciplinaires matériels susceptibles de contribuer à la construction de significations de l'objet d'enseignement « production d'un texte narratif ». C'est dire que, dans chaque milieu d'action, j'ai collecté les outils médiateurs des significations de l'objet (tableaux, grilles de lecture, grilles d'évaluation, listes de vocabulaire…) ou extraits d'un manuel scolaire (extraits de textes littéraires, consignes d'écriture…). Ce corpus a été enrichi par les différents états des productions écrites parfois annotés, parfois évalués et notés en fin de parcours. J'ai aussi noté tous les énoncés inscrits par les professeures pendant l'interaction-cours. En effet, la classe peut être caractérisée comme

> […] un espace oralographique où l'interaction verbale ne se fait jamais de manière autonome, où l'oral est toujours encadré par de l'écrit qui le précède, le ponctue et le clôt. L'écrit qui le précède ne peut apparaître que sous la forme de « produits », par contre l'écrit qui le ponctue et le clôt peut avoir une double existence de produit et de processus » (Bouchard, 2006, p. 186).

Des photos numériques des tableaux noirs ou des écrans de projection ont complété ce corpus quand ces outils matériels devenaient des supports d'inscription cadrant les échanges verbaux et contribuant à la présentification de l'objet d'enseignement et à la focalisation de ses diverses dimensions.

Les interactions-cours ont été codées sous forme analogique sur des supports magnétiques (cassettes). Au total, j'ai observé 39 h de cours. La totalité de mes enregistrements représente 26 heures d'interactions parmi lesquelles j'ai sélectionné 21 heures d'échanges à transcrire (cf. annexes 5 à 112, vol. 2).

Tableau 2 : Découpage des données recueillies et transcrites

Terrain d'observation	Pseudonymes des enseignantes	Date des enregistrements	Durée totale des Observations /classe	Durée des enregistrements	Durée couverte par la transcription	
Sixième n°1	Anaïs	- 25 avril 2008		- 45 min	- 45 min	Lecture du texte-source et consignes d'écriture de suite du texte
		- 2 mai 2008	**3 h**	- 45 min	- 45 min	Élaboration d'une grille de critères d'élaboration
		- 16 mai 2008		- 15 min	- 15 min	Restitution des productions écrites
Sixième n°2	Jackie	- 21 mars 2006		- 45 min	- 45 min	Lecture du sujet de rédaction/Élaboration des critères d'écriture
		- 21 mars 2006	**4 h**	- 6 min	- 6 min	Déclenchement d'une écriture en petits groupes
		- 31 mars 2006		- 40 min	- 16 min	Relecture / amélioration des productions écrites en binômes
		- 2 mai 2006		- 50 min	- 42 min	-Correction d'un bêtisier
Sixième n°3	Sarah	- 25 février 2008		- 50 min	- 13 min	Séance « consignes d'amélioration d'un conte »
		- 3 mars 2008		- 50 min	- 40 min	Séance « utilisation de la grille d'amélioration »
		- 4 mars 2008		- 45 min	- 15 min	
		- 31 mars 2008a	**7 h**	- 45 min	- 35 min	Séance « présentation du roman historique »
		- 31 mars 2008b		- 45 min	- 25 min	Séance « étude des personnages »
		- 21 avril 2008		- 50 min- 50 min	- 40 min	Séance d'écriture CDI
		- 24 avril 2008			- 20 min	Séance d'écriture (classe pupitre)
Sixième n°4	Charlotte	- 10 mai 2007		- 49 min	- 49 min	Présentation de la séquence
		- 11 mai 2007		- 44 min	- 44 min	Lecture de l'image
		- 14 mai 2008		- 48 min	- 48 min	Travaux de groupe – recherche lexicale
		- 18 mai 2007		- 53 min	- 23 min	Lecture-amélioration en binômes
		- 21 mai 2007	**9 h**	- 45 min	- 45 min	Lecture-amélioration en binômes
		- 24 mai 2007		- 47 min	- 6 min	Remise du texte au propre
		- 25 mai 2007		- 30 min	- 28 min	Échanges collectifs oraux
		- 31 mai 2007		- 36 min	- 36 min	Correction collective d'un bêtisier
		- 7 juin 2007		- 40 min	- 40 min	Lecture orale de productions
CLA n°1	Adrienne	- 26 janvier 2006		- 100 min	- 90 min	Audition du conte *Pierre et le Loup* et production écrite
		- 9 mars 2006	**4 h**	- 35 min	- 35 min	Correction de la production écrite de Ramilia
		- 26 mars 2006		- 45 min	- 45 min	Correction de la production écrite de Violetta
CLA n°2	Myriam	- 26 mai 2008		- 55 min	- 55 min	Recherche collective de vocabulaire
		- 26 mai 2008		- 45 min	- 45 min	Exercices de vocabulaire et d'écriture d'un §

		- 26 mai 2008	**12 h**	- 45 min	- 45 min	descriptif Exercices sur l'imparfait et le passé composé
		- 27 mai 2008		- 55 min	- 50 min	Amélioration/correction collective de paragraphes descriptifs
		- 27 mai 2008		- 50 min	- 42 min	Amélioration/correction collective de paragraphes descriptifs
		- 27 mai 2008		- 15 min	- 6 min	Recherche d'informations iconographiques et textuelles sur Internet. Élaboration d'une fiche d'identité.
		- 29 mai 2008		- 45 min	- 35 min	Élaboration de critères d'écriture / Écriture
		- 29 mai 2008		- 37 min	- 37 min	Écriture
		- 30 mai 2008		- 45 min	- 45 min	Écriture
Total			39	1545 min	1251 min	

Toutes les enseignantes, à l'exception d'Adrienne (CLA n° 1), organisaient leur travail et le travail de leurs élèves en séquences, comme le recommandent les *Programmes de français* pour le collège paru en 1995 et le *français langue seconde* publié en 2000. J'ai donc choisi l'unité « séquence didactique », organisateur du travail des professeures, pour délimiter mes périodes d'observation. Les observables étaient donc pré-découpés en fonction de critères didactiques et selon des échelles temporelles dont la plus large s'étendait à l'ensemble d'une séquence (classe de Charlotte – sixième n°4) et la plus étroite à deux séances (classe d'Anaïs – sixième n°1). Il était important de tenter d'enregistrer le plus de séances possibles, quand l'écriture en fin de séquence avait une fonction évaluative et était connectée aux savoirs et savoir-faire qu'elles mettaient en scène (classes de Charlotte, de Myriam et de Sarah). Les séances n'ont pas toutes été enregistrées dans leur totalité, notamment celle où je n'ai copié que 15 minutes d'interactions lors d'une restitution de copies suivie du début d'une autre séquence (classe d'Anaïs – 6ème n° 1) ou celles dont les enregistrements présentaient trop de passages inaudibles lorsque la professeure parlait à voix très basse pendant les interactions duelles ou en petits groupes (classe de Jackie – 6ème n° 2) ou quand elle ne participait pas aux interactions qui se déroulaient en binômes de pairs (classe de Charlotte – 6ème n° 4).

Cependant je n'ai pu, en raison de mes propres obligations professionnelles, assister à l'intégralité des séquences repérées. En revanche, dans chaque classe, j'ai réussi à enregistrer les séances de préparation, d'écriture, de réécriture ou de correction, parfois en négociant des changements d'horaires de travail au sein de l'institution où je travaille. Ces aménagements ont été particulièrement nécessaires pour observer le

travail des classes de Charlotte et de Myriam qui ont consacré plusieurs séances au travail d'écriture et d'amélioration. J'observais, aussi souvent que possible, les séances de lecture ou de vocabulaire en relation avec les séances d'écriture. En résumé, j'ai observé et enregistré toutes les séances nécessaires à l'étude de la démarche d'aide à l'amélioration de textes narratifs d'élèves, en me limitant à l'échelle d'une séquence, dans les six classes sollicitées.

Je me suis présentée officiellement à chaque chef d'établissement dès le début des périodes d'observations. De même, chaque enseignante m'a présentée à ses élèves soit avant mon intégration dans le groupe, soit lors de la première observation. Quelques minutes ont été accordées aux apprenants pour me poser quelques questions, ce que n'ont pas fait les élèves de quatre classes, probablement intimidés ou gênés par ma présence. D'un commun accord, le statut et le rôle qui m'étaient conférés étaient ceux de chercheuse, d'observatrice et de collectionneuse d'histoires. Pour tous, ma présence avait comme finalité de collecter « des histoires inventées par des élèves » :

> 001. **Sarah** : (...) vous_avez remarqué donc qu'on avait avec nous une personne + vous_avez remarqué ?
> **002. EEE** : oui
> 003. **Sarah** : oui + donc c'est quelqu'un qui vient pour collecter vos_histoires + elle va elle va essayer de voir un peu comment vous racontez les_histoires par écrit bien sûr + donc ce qui l'intéresse c'est les_histoires + et c'est pour ça aussi j'avoue que j'ai voulu revenir ici et essayer de faire quelque chose de vraiment euh très bien pour qu'elle puisse voir qu'en sixième cinq on peut faire de belles_histoires + comme dans le concours je bouquine
> (Transcription Sarah – 25-02-08)

Afin d'instaurer un climat de confiance avec les participants de quatre classes, j'ai observé deux séances de cours de français dont les données n'entraient pas dans ma sélection initiale. Par ailleurs, ces deux visites avaient un objet technique dans la mesure où elles m'ont permis de m'assurer du bon état des prises murales dans les classes.
Délibérément, je me suis abstenue de participer aux interactions et ce dans toutes les classes observées. Je n'ai pas opté pour l'observation dite « participante » mais pour la discrétion afin de ne pas trop modifier les cadres participatifs habituels. J'ai cependant été attentivement observée en retour dans toutes les classes et quatre fois prise à témoin par six professeures :

> 200. A : les_élèves + est ce que vous pouvez demander à marie pascale ce que ça veut dire ? et si marie pascale ne répond pas + vous demandez à solène ++ solène et marie pascale qu'est ce que ça veut dire il éaite ?
> **201. MP** : ça n'existe pas
> 202. A : ça n'existe PAS ! les_élèves

(Transcription Adrienne – 09-03-06)

J'ai aussi été sollicitée publiquement comme personne-ressource par Myriam pour une question d'orthographe grammaticale, ce qui n'entrait pas dans nos conventions initiales (CLA n° 2) et j'ai interagi avec Charlotte à la fin d'une séance de travail individuel (6ème n° 4). À chaque séance, je me suis positionnée au fond de la classe, sur le côté, parfois à côté d'un élève, pour avoir une vision panoramique de l'espace-classe. J'étais équipée de deux magnétophones, l'un disposait d'un micro externe, l'autre d'un micro intégré. Celui doté d'un micro externe était invariablement installé, à chaque cours à côté du bureau professoral placé dans toutes les classes devant le tableau mural, au milieu ou à une extrémité de la scène frontale. Le micro externe était localisé sur le bureau, orienté à la verticale. Le magnétophone miniaturisé avec micro intégré a été utilisé dans trois classes. Je l'ai placé sur une table derrière un binôme d'élèves pour enregistrer leurs échanges lors d'une séance d'amélioration de productions (classe de Charlotte – 6ème n° 4). Je l'ai aussi positionné au fond de la classe d'Anaïs, espace de grande profondeur que la professeure investissait à chaque séance notamment pour vérifier la qualité graphique et l'exactitude des traces écrites sur les classeurs des élèves. Enfin, j'ai changé le dispositif d'enregistrement de lieu et déplacé à maintes reprises le magnétophone miniaturisé, plus discret, afin d'accompagner les déplacements d'une professeure, d'une part au centre de documentation et d'information (CDI) dont la configuration spatiale et participationnelle facilitait les travaux de groupe et d'autre part, en classe pupitre, pour saisir les interactions duelles face aux ordinateurs (classe de Sarah – sixième n°3).

Systématiquement, je commençais les enregistrements à l'entrée des élèves en classe et les clôturais à leur sortie. Mais ce n'est qu'épisodiquement que je pourrai prendre en compte, au niveau « micro », des interactions entre une professeure et un élève ou entre une professeure et un binôme, les enregistrements n'étant pas toujours suffisamment audibles. Il n'a pas toujours été possible de mener une observation et des enregistrements rapprochés favorisant une micro-analyse complète, les enseignantes parlant en effet à mi-voix aux élèves, paroles brouillées par les discussions des autres élèves qui travaillaient simultanément en binômes ou en petits groupes.

Bien que les données audio garantissent la temporalité des événements communicatifs et la structure des formats de participation, leur description et leur analyse doit recourir à d'autres ressources construites par le chercheur, autrement dit aux données secondaires.

1.2. Les données secondaires

1.2.1. Les notes d'observation

Les données secondaires comprennent mes notes d'observation ainsi que les transcriptions. Ce sont ces notes d'observation prises sur un carnet qui complètent les données enregistrées. Ma recherche attache « une importance cruciale au contexte dont la connaissance de l'intérieur est une condition pour pouvoir interpréter les événements de la classe » (Cambra Giné 2003, p. 65). Par conséquent, mes notes rassemblent des informations livrées par les professeures et/ou le conseiller principal d'éducation (CPE) sur les contextes institutionnels et sociolinguistiques. En premier lieu, j'ai recueilli des renseignements à l'échelle des établissements scolaires :

- classement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) ou en Réseau « Ambition Réussite » (RAR),
- existence d'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA),
- nombre d'élèves,
- nombre d'élèves boursiers,
- résultats au Brevet des collèges,
- langues-cultures en contact dans le collège,

puis à l'échelle de la classe observée :

- volume horaire dédié à l'enseignement de la discipline français,
- nombre d'élèves,
- nombre de redoublants,
- présence d'élèves bénéficiant d'un suivi pédagogique spécifique,
- résultats aux tests d'évaluation d'entrée en 6ème,
- langues-cultures en contact dans la classe.

J'ai complété ces notes par des informations sur la trajectoire professionnelle des enseignantes recueillies lors d'entretiens informels non enregistrés : âge, ancienneté générale de service, ancienneté dans l'établissement, nombre d'années d'exercice en classe d'accueil ou en sixième, autres niveaux enseignés, formation universitaire suivie et diplômes obtenus, stages suivis, autres expériences d'enseignement ou de formation en France ou hors de France, modalités et finalités d'un éventuel travail en équipe, fréquence et teneur des concertations de l'équipe disciplinaire, participation à des projets pédagogiques spécifiques disciplinaires ou interdisciplinaires, participation à des dispositifs de prise en charge d'élèves en difficulté.

Les notes d'observation sont des documents précieux dans la mesure où je n'ai pas filmé les interactions : elles livrent quelques informations, certes partielles, sur la plurisémioticité des interactions didactiques. Par ailleurs, il est préférable que l'enregistrement audio soit documenté car il découpe inévitablement l'espace sonore, sélectionne le matériau verbal en fonction de la localisation et de l'orientation du micro. De plus, il ne peut rendre compte de la présence d'activités orales menées simultanément ni donner de précisions sur les formes sociales d'activités, ce que permet la prise de notes. Il faut cependant insister sur le caractère éminemment sélectif de l'observation et de la prise de notes. À ce propos, Cambra-Giné expose la subjectivité de l'observation :

> Les observations répondent à un projet précis, à la recherche de réponses aux questions que nous nous sommes posées, et suivent une planification qui prévoit pour l'observation le nombre de séances, leur moment, leur fréquence, leurs conditions, leurs moyens. Les observations ne sont jamais objectives, car nous ne voyons que ce que nous voulons voir et nous le voyons d'une certaine façon (Cambra Giné, 2003, p. 101)

En classe, à chaque début de séance, j'ai commencé mon travail de saisie en inscrivant la date, l'effectif et en schématisant l'aménagement spatial, opération que j'ai réitérée chaque fois que le groupe-classe changeait de lieu de travail. J'établissais précisément le plan de la classe à chaque séance en précisant le prénom des élèves et leur position dans l'espace. Dans la marge, j'inscrivais des éléments dans une perspective diachronique : des indications horaires à chaque changement d'activité, de format d'interaction ou à chaque introduction d'un nouvel objet sémiotique (texte, image, livre), en vue d'étudier la chronogénèse c'est-à-dire l'avancement du temps didactique. À vrai dire, c'est lors d'une observation dans la troisième classe, celle de Charlotte, que j'ai eu l'idée de ce balisage temporel. Le dispositif méthodologique s'est

en effet affiné au cours de ma formation universitaire et s'est nourri de lectures d'articles scientifiques tout comme de communications lors de colloques et de journées d'études.

Pour chaque classe, j'écrivais au centre de la fiche d'observation les prénoms des élèves qui constituaient les binômes, les petits groupes, ainsi que les prénoms de ceux qui bénéficiaient d'un aide individualisée de la part de la professeure et la durée de cette aide. J'inscrivais aussi des indications sur la nature des objets matériels et recopiais les traces écrites au tableau, le moment de leur inscription (avant ou après une intervention d'élève ou de professeur) dans le but de rappeler et de bien comprendre leur fonction au moment de l'analyse des interactions didactiques (mésogénèse). J'ai tenté de prendre le maximum de notes sur ce qui concernait la mise en place et l'évolution de l'environnement matériel et culturel de la situation didactique.

Même si ma recherche focalise les interactions entre oral et écrit, à toutes ces informations s'ajoutaient, quand cela m'était possible, des indicateurs d'ordre descriptif sur l'agir gestuel et verbal (volume, intonation), sur les déplacements des participants et en marge, je notais des commentaires « à chaud » à propos de l'ambiance de la classe. Des indications sur la pluri-sémioticité des interactions ont été sélectionnées lors de l'observation et de la prise de notes dans la mesure où, loin de prétendre à l'exhaustivité, j'ai sélectionné des données auxquelles j'attribuais de l'importance : déplacements des participants, gestes liés à la démarche d'aide, manipulation d'objets, mimiques ou grimaces significatives liées à l'objet d'enseignement et à sa médiation. J'ai parfois tenté de saisir la dimension gestuelle des échanges lorsqu'elle était associée à une intention didactique. J'ai noté ces indications dans l'intention de mieux me représenter la scène didactique au moment des transcriptions.
L'ensemble de ces notes, qui ont exigé beaucoup de constance, d'exigence et de concentration, a donc enrichi et complété les données fournies par les enregistrements, notamment en matière d'organisation temporelle et de communication non verbale. D'autres données contextuelles recueillies lors des entretiens menés avec les professeures ont enrichi ce recueil, surtout pour préciser la constitution du milieu didactique et l'enjeu de ses transformations. Après chaque phase d'observation dans les classes, j'ai transcrit les données verbales, phase plus coûteuse en temps que les observations puisque la transcription d'une séance de 45 minutes exigeait en moyenne

douze heures de travail. C'est dire que, pendant les trois premières années de ma recherche, les transcriptions ont absorbé une part très importante du temps consacré à mon travail dans sa globalité.

1.2.2. Les conventions de transcription

Objet constitutif de la recherche, la transcription est chargée de « conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle » (Norman, 1993, p. 18). Elle participe à la construction de l'objet de recherche car elle fait émerger des phénomènes qu'une observation dépourvue d'enregistrements transcrits ne pourrait pas me permettre de sélectionner, de garder en mémoire puis de transformer en matériau d'analyse.
Les transcriptions ne codent pas l'intégralité des données enregistrées. Comme le montre le *tableau 1*, j'ai parfois supprimé des séances d'activités périphériques, notamment dans la classe de Sarah où la professeure mettait en place un « défi lecture[1] » combiné à une séquence intitulée « Lire un récit historique *Les Pilleurs de sarcophage* d'Odile Weulersse ($6^{ème}$ n° 3) ». J'ai aussi choisi de ne pas transcrire des séances consacrées au recopiage d'une production (classe de Charlotte – $6^{ème}$ n° 4) ou d'éliminer des séquences interactionnelles consacrées à l'accueil des élèves en classe suivi d'échanges portant sur des questions administratives telles que le ramassage de dossiers ou de livres par exemple (classe de Sarah – $6^{ème}$ 3). C'est en fonction des composantes temporelles du processus didactique que les données enregistrées d'une durée totale de 39 heures ont donc été dans un premier temps écoutées puis découpées pour la transcription : mon corpus ouvert est constitué de 26 heures d'enregistrement tandis que mon corpus clos, plus exactement transcrit, code 21 heures d'enregistrement.

J'ai réalisé la transcription des enregistrements à des moments aussi proches que possible des périodes de recueil des données audio, pendant la même année scolaire, afin d'avoir encore en mémoire des éléments contextuels et de pouvoir contacter l'enseignante en cas de problème de transcription, par exemple pour identifier des participants quand cela s'avérait indispensable. Par ailleurs, cette organisation de la

[1] Le défi lecture a été inventé dans les années 1980 par Christine Meron et Jean-Jacques Maga, professeurs de Lettres dans l'académie de Caen qui ont publié l'ouvrage *Le défi lecture pour une pédagogie de la lecture écriture en projet,* réédité en 2003 aux éditions Chroniques Sociales.

temporalité de mon travail m'a permis d'orienter les entretiens et de recueillir des éléments factuels afin de documenter les transcriptions.

Mes transcriptions sont linéaires mais, au lieu de numéroter les lignes, j'ai opté pour une numérotation en tour de parole, unité formelle. J'ai attribué parfois à des actions non verbales ou paraverbales le statut de tour lorsque ces actions apportaient une contribution à l'échange et endossaient un rôle communicatif. C'est le cas de certains gestes scolaires :

> 009. **Jackie** : alors réflexions + on en avait parlé quand on a donné le devoir + qui est ce qui se souvient + qui pourrait Redire ?
> **010. Louise** : *(lève le doigt)*
> 011. **Jackie** : louise
> (Transcription Jackie – 31-03-2006)

et des rires fournissant un feed-back :

> 065. **Charlotte** : achille ! c'est un + un demi dieu + vous vous souvenez d'achille ? celui qui a fait la guerre de troie qui était hyper fort et puis qui qui était le fils de + et puis le fils de ? vous vous souvenez ou pas d'achille ? on va le voir après + on le reverra + qui encore ? celui qui a tué la gorgone ?
> **066. Steven** : superman
> **067. Ex** : superman !
> **068. Charlotte + EEE** : *(Rires)*
> (Transcription Charlotte – 10-05-2007)

D'après Françoise Gadet, « transcrire, c'est toujours choisir ou interpréter » (1989). Cela est tout à fait pertinent surtout en classe, où l'activité d'écoute de l'observateur sélectionne inévitablement des éléments de la chaîne sonore et ne peut alors aboutir à une transcription complète des données verbales, ce que confirme Lorenza Mondada :

> La transcription exploite les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral fondée sur des opérations de filtrage « des bruits » ou d'autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques (Mondada, 2000, p. 132).

À ces remarques, ajoutons que la transcription est déjà une première analyse. C'est pourquoi ma notation, essentiellement orthographique par souci de lisibilité, ne recourt pas au code graphique pour le corpus construit en classe d'accueil, lorsque celui-ci entraînerait une analyse *a priori* d'unités interprétables, mais non-conformes à la langue-cible. Dans ce cas, j'opte pour l'alphabet dit A.P.I. élaboré par l'Association Phonétique Internationale et noté entre crochets, qui me permet de rendre compte des énoncés dont je ne comprends pas les composants grammaticaux. De même, les unités en langue première, ou appartenant à une autre langue, et dont je ne suis pas sûre de

l'orthographe, sont transcrites en Alphabet Phonétique International et encadrées par des crochets :

> 469. **Myriam** : potion magique + on boit *(M fait le geste de boire)* + et après on devient fort
> **470. Ex** : [iksir] madame en turc
> 471. **Myriam** : [iksir] [iksir] d'accord + on peut mettre à côté de potion magique + ensuite marlène
> (Transcription Myriam – 26-05-08

Pour ce qui concerne les normes de transcription, mes choix s'inspirent de ceux de Robert Vion (1992, p. 265), et de ceux du Centre de Recherches sur les Discours Ordinaires et Spécialisés (Cédiscor, 1996). J'ai également consulté les modules de convention du groupe ICOR[2] qui présentent la notation des phénomènes verbaux et vocaux et celle des phénomènes non verbaux (actions non verbales, gestes, mimiques, etc.) pour les utiliser en vue de caractériser les phénomènes.

Ma démarche étant descriptive et inductive, les transcriptions sont des documents très précieux pour l'analyse et l'interprétation. Même pendant la phase d'analyse, de fréquents allers-retours entre les enregistrements et les transcriptions ont été nécessaires pour coder les quatre formes de langage définies par Josette Rey-Debove, surtout pour repérer les segments lus à haute voix, cités ou récités (langage oralisé) notés en vert et les segments dictés ou destinés à être écrits (langage transcrit) inscrits en vert et entourés de parenthèses (1998). L'action de notation simultanée à la parole est notée en vert et entourée de crochets. Pour rendre les transcriptions plus lisibles, les interventions professorales sont notées en bleu, celles des élèves en noir.

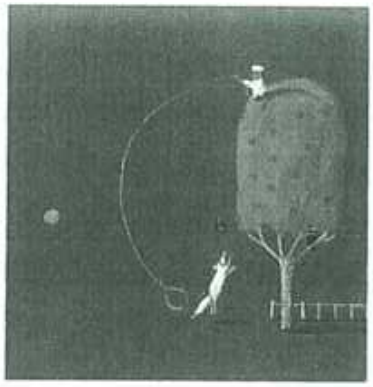
Les conventions de transcription figurent dans le volume des annexes (cf. annexe 2, pp. 11-13).

Dans la transcription d'une séance, j'ai exceptionnellement intégré par insertion d'images des documents iconographiques déterminants dans l'histoire didactique de la classe d'Adrienne (CLA n° 1). Ces images ont été pointées successivement par l'enseignante lors de la séance de préparation à l'écriture de la suite du conte *Pierre et le loup :*

[2] Disponible sur Internet sur le site du laboratoire ICAR :
http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

Figure 1 : extrait illustré de transcription (corpus « Adrienne »)

396. **Récitant** : il courut à la maison *(La professeure ouvre le livre à la page suivante, montre* ***l'image*** 12 ***et arrête le lecteur)***



397. Adrienne : alors pierre regarde ce qui se passe et il court à la maison + et il prend quelque chose + il prend quoi les élèves ?

Qu'en est-il des transcriptions des entretiens ?

2. Les transcriptions des entretiens

Les *verbatim* de la première partie du corpus ont été donnés aux informatrices, ce qui n'a entraîné ni contestations ni modifications. J'ai opté pour les mêmes conventions de transcription que pour les interactions didactiques : une transcription littérale qui conserve toute les formes syntaxiques et grammaticales du discours parlé, pour donner à mon analyse la possibilité de prendre en compte les éléments modaux du discours.

3. Les données construites par questionnaire

3. 1. Les données construites pour la classe de sixième

Sur 265 questionnaires distribués, 84 me sont revenus complétés, soit un taux de participation de 31%. Ils proviennent de 11 bassins de formation sur les 14 que compte l'académie de Lille[3].

[3] Je n'ai pas reçu de questionnaires issus des bassins « Béthune-Bruay », « Artois-Ternois », « Audomarois-Calaisis ».

Je ne peux bien évidemment garantir la représentativité de l'échantillon au sens statistique. En effet, je ne peux affirmer que les données recueillies reflètent les pratiques effectives ou déclarées de la totalité des professeurs enseignant le français dans les établissements publics de l'académie de Lille. La longueur du document et son domaine thématique affiché en grand titre (« Écriture de textes narratifs en classe de français ») peuvent avoir découragé ou repoussé d'entrée de jeu des enseignants qui n'auraient pas envie de consacrer du temps à une enquête, ou qui pratiqueraient peu les démarches d'aide à l'amélioration des textes en sixième. La majorité des répondants a fourni une grande quantité de données (cf. annexe 116, pp. 583-626).

Seuls deux enseignants sur 84 déclarent ne pas travailler avec leurs élèves l'aide à l'amélioration des productions, l'un à cause de l'importance de l'effectif, l'autre en raison des contraintes institutionnelles[4] qui ont entraîné la réduction du volume horaire de la discipline français. Le taux élevé de réponses obtenues trouve une justification dans le mode de distribution du questionnaire : il est possible que les intermédiaires, souvent professeurs enseignant d'autres disciplines, aient parfois opéré une sélection dans la distribution et se soient adressés à des enseignants de français institutionnellement reconnus dans leur établissement ou discutant volontiers, au sein des établissements, de leurs pratiques d'enseignement. Ce qui expliquerait la proportion assez élevée de maître de stages dans l'échantillon. Ajoutons que la principale limite de ce mode de diffusion à un public non captif est de construire un corpus de réponses fournies par des professeurs probablement intéressés *a priori* par l'enquête et motivés par l'enseignement de l'écriture.

Enfin, une précaution s'impose : la lecture des résultats doit absolument prendre en compte le caractère construit des déclarations. Étant donné l'importance du nombre et du degré de précision des questions, les réponses n'étaient peut-être pas toujours disponibles en mémoire, ce qui peut expliquer leur aspect parfois très lacunaire ou à l'inverse, parfois très élaboré.

[4] Les obstacles déclarés sont pour cette informatrice : « Le manque de temps, l'effectif, (possible en groupe, pas en classe entière), l'énergie si classe entière - je l'ai déjà pratiquée auparavant - il n'y a plus d'heures de groupes) ». (Certifiée Lettres Modernes, 20 ans d'ancienneté, collège en milieu rural).

3.2. Les données construites pour la classe d'accueil

L'académie de Lille ne comptant qu'une quinzaine de classes d'accueil[5], j'ai aussi distribué des questionnaires accompagnés d'une lettre à des intermédiaires exerçant dans les académies de Paris, Orléans-Tours, Créteil, Versailles et Strasbourg pour élargir le panel.
Sur 60 questionnaires délivrés, j'ai obtenu 25 documents bien renseignés, soit un taux de participation de 41,6% (cf. annexe 118, pp. 635-650).

Les caractéristiques socio-professionnelles des répondants exerçant dans les deux contextes d'enseignement seront développés dans la **quatrième partie** de ce mémoire, consacrée à l'analyse des questionnaires.

Mon corpus rassemble des données issues d'observations de séances enregistrées, de la collecte d'outils sémiotiques, d'entretiens et d'enquête par questionnaire. J'ai tenté de le construire en cohérence par rapport à la problématique et aux objectifs de recherche.

Voyons maintenant comment est construit l'objet d'analyse. J'expose dans le chapitre suivant l'appareil notionnel issu de plusieurs disciplines de recherche (didactique du français, sciences du langage et analyse du travail) permettant de forger des catégories opératoires pour l'analyse.

[5] En 2005-2006, l'académie de Lille comptait 15 classes d'accueil. Le nombre de CLA dans l'académie a oscillé entre 14 et 17 entre 2005 et 2009.

CHAPITRE 6
DE LA CONSTRUCTION DES DONNÉES À L'IDENTIFICATION DES CATÉGORIES D'ANALYSE

> *[Une méthode de recherche peut se définir comme] un ensemble dynamique chargé d'assurer « au mieux » - i.e. selon les normes du champ considéré – le passage d'une question à des réponses, des résultats. Cela ne s'effectue donc que par rapport à une question (ce qui est le propre de la recherche) et au sein d'une discipline donnée qui lui impose ses cadres théoriques, ses objets, ses normes...* (Reuter, 2006, p. 17).

L'objectif de la troisième partie de ce mémoire sera d'appréhender les démarches professorales d'aide à l'amélioration des productions écrites en interrogeant, pour cette partie qualitative de l'analyse, la combinaison de l'oral et de l'écrit dans six contextes précis. Comment ces interactions entre oral et écrit peuvent-elles être identifiées, décrites et analysées ?

Ce sixième chapitre focalise sur l'opération de sélection, de découpage et d'analyse des données construites grâce aux trois méthodes employées : observations d'interactions didactiques documentées par des transcriptions, entretiens et questionnaires. Il tente d'expliciter la démarche méthodologique qui sera mise en œuvre dans les troisième et quatrième parties.

1. Comment analyser une démarche professorale d'aide à l'amélioration des productions écrites ?

L'enjeu des analyses est de montrer comment les professeures observées gèrent l'oral et l'écrit, outils médiateurs en interaction, dans l'intention d'aider leurs élèves à transformer les significations qu'ils attribuent aux objets d'enseignement (production de textes narratifs et amélioration de ces textes) et à en construire de nouvelles.

Les décisions méthodologiques prises au niveau de l'observation, de la transcription des données primaires, puis du découpage des données secondaires sont déterminées par ma centration sur le travail des enseignants, par la définition de l'objet enseigné ainsi que par mon objet de recherche : les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves. Revenons à la question de recherche :

Comment des enseignants expérimentés, issus de différentes cultures professionnelles, construisent-ils les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration des productions écrites de leurs élèves ?

Mon travail ne prétend pas s'attacher à l'étude de la démarche professorale dans toute sa complexité. Cependant, une recherche sur la gestion professorale des modalités orales et écrites nécessite de s'interroger sur :

- les tâches et les outils sémiotiques proposés aux élèves,
- l'organisation temporelle des activités,
- les formes sociales d'activité mises en œuvre,
- et la différenciation pédagogique,

tout en tenant compte des ressources et des contraintes contextuelles qui influent sur le travail enseignant comme je l'ai mentionné dans le *chapitre 4* en mobilisant des référents théoriques issus de l'analyse du travail.

Aussi, ce sixième chapitre retrace-t-il les différentes étapes de l'élaboration des outils descriptifs créés (organigramme, scénario tabulaire) pour étudier le travail des six enseignantes observées ainsi que les catégories d'analyse mobilisées pour l'analyse des interactions didactiques. Chaque étude débute par une présentation du contexte d'enseignement du français, langue première ou seconde.

1.1. La présentation du contexte d'enseignement

Je m'attache tout d'abord à la description des contextes d'enseignement des professeures observées en situation dans le cadre de la recherche. Selon Nathalie Gal-Petitfaux, « les recherches se différencient selon le niveau de contexte avec lequel

s'articulent les pratiques d'enseignement étudiées : a) le contexte socioculturel, correspondant aux dimensions institutionnelles, socio-historiques et organisationnelles de l'enseignement ; b) le contexte de l'établissement scolaire, avec ses groupes d'acteurs et ses infrastructures ; c) la situation de classe, correspondant au lieu d'interaction de l'enseignant avec ses élèves » (2004, p. 42).

Le contexte est dans ma recherche considéré, en premier lieu, comme un ensemble de traits institutionnels, sociaux , géographiques, caractérisant l'établissement, qui exercent une influence sur le travail des professeures. Je décris donc la situation spatio-temporelle et institutionnelle, les participants aux interactions ainsi que leurs caractéristiques sociolinguistiques et psycho-sociales, en fonction d'informations délivrées par les enseignantes. Je précise aussi les ressources matérielles et les moyens pédagogiques dont disposent les professeures et leurs élèves. En outre, je m'attache dans l'analyse, au niveau du contexte *hic et nunc* de l'action, considéré comme « l'ensemble d'objets sémiotiques, de signes propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise… les conduites des sujets dans une situation donnée » (Reuter, 2007, p. 53). Ce niveau de description analytique du contexte cible notamment les outils scripturaux et les écrits intermédiaires construits par la professeure ou co-élaborés avec les élèves.

Je m'intéresse à ces trois dimensions contextuelles car elles peuvent influencer la tâche redéfinie[1] par les enseignantes, en raison des moyens et des contraintes qu'elles génèrent.

1.2. La sélection et le découpage des données

Pour étudier les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide des enseignantes ou leur manière d'agir, ma méthode de découpage des données s'appuie sur trois échelles d'observation pour prendre en compte trois niveaux d'analyse : la séquence d'enseignement, les séances d'écriture et d'amélioration et enfin les échanges entre les interactants. En 6ème et en CLA, la séquence d'enseignement est le principal

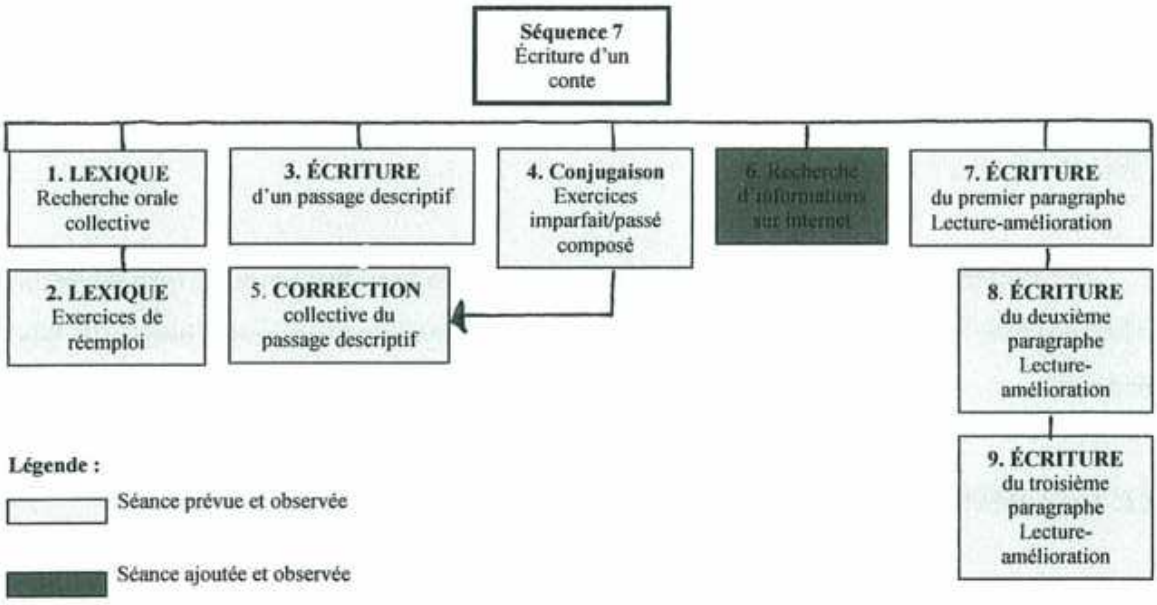
[1] « *La tâche redéfinie* est celle que le sujet – pour nous ici : l'enseignant – se représente comme étant la sienne (cette représentation peut être individuelle ou collective dans le cas d'une action collective, ou être une représentation sociale). Elle peut différer de la tâche attendue (et de la tâche prescrite) par les moyens et les contraintes, voire par l'interprétation des buts : ce décalage traduit l'autonomie du sujet, professionnel d'un domaine donné » (Rogalski, 2003, p. 351).

organisateur du travail du professeur et de ses élèves. Aussi, je postule que tout extrait d'interaction à visée d'apprentissage doit être replacé dans la logique d'ensemble de la séquence d'enseignement dans laquelle il s'inscrit, afin de comprendre ses enjeux didactiques.

1.2.1. L'organigramme : outil de représentation de la séquence d'enseignement

C'est donc la séquence d'enseignement qui est prise comme unité d'analyse pour isoler les périodes consacrées aux interventions médiatrices des enseignantes. Elle sera dans chaque étude représentée par un organigramme hiérarchique. Pour illustrer mon propos je m'appuie sur l'organigramme de la séquence de Myriam que j'ai observée dans une classe d'accueil de l'académie de Versailles, du 26 au 30 mai 2008.

Figure 2 : Organigramme de la séquence de Myriam (CLA n° 1)



Quel est l'apport de ce schéma ? Tout d'abord, il permet de visualiser si la séquence effectivement mise en œuvre correspond à la séquence planifiée et de s'interroger sur les raisons d'une éventuelle déplanification (Cicurel, 2006, p. 1999). Ensuite, il facilite l'identification et le positionnement des séances en relation avec l'objet de recherche. Ces séances seront donc sélectionnées et découpées en fonction de la question de recherche. Ici, l'organigramme montre que c'est lors des trois séances finales que la démarche d'aide pourra s'analyser en resserrant la focale sur ce qui se

produit en classe, en interaction. Il livre donc des indications au plan temporel sur les modes de présentification de l'objet d'enseignement (production et amélioration d'un texte narratif) et sur les sous-domaines de la discipline « français » et les contenus abordés dans l'ensemble de la séquence. Pour mettre au jour les interactions entre les modalités sémiotiques à l'œuvre dans les séances repérées, j'ai construit un autre outil de recherche[2] : le scénario tabulaire.

1.2.2. Le scénario tabulaire : outil de réduction des données pour lire et comprendre une séance

Pour élaborer cet outil, je me suis appuyée sur un outil heuristique récent et bien connu des recherches en didactique du français : le *synopsis* réalisé par Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz et Christophe Ronveaux :

> Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement consiste à traiter et à concentrer les données recueillies dans la classe et puis transcrites de manière à saisir, d'une part, les principales caractéristiques de l'objet tel qu'il fonctionne dans la classe ; d'autre part, les contraintes *contextuelles* et les dispositifs didactiques qui interviennent dans sa construction ; enfin, l'ordre et la hiérarchie dans la présentation de l'objet enseigné, grâce à la vision holistique de la séquence de travail dans laquelle celui-ci s'inscrit et se déploie (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006, p. 175).

Conçu à l'origine pour analyser deux objets contrastés de la discipline scolaire *français*, la subordonnée relative puis le texte d'opinion, le synopsis cherche à saisir l'objet enseigné et notamment les passages d'une composante de l'objet à une autre. En voici un extrait :

Tableau 3 : extrait d'un synopsis (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006, p. 185)

Niveaux	Repères	FST	Matériel	Description
0 10 pts *italiques*				
1 **12 pts**				
1-1 **12 pts**				
1-1-1 10 pts				
1-1-1-1 8 pts				
Passage de la leçon n/n à n/n				

[2] Hamez, M.-P. (2009). *Pour une analyse de la plurisémioticité des interactions didactiques : le découpage des données.* Dans *Actes du Deuxième colloque international francophone sur les recherches qualitatives,* Lille, 25-26 juin 2009. Publié sur CD-ROM et disponible sur Internet : www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/data/CIFMQ%202009%20hamez.pdf

Je ne garde pas la dénomination des unités interactionnelles et didactiques en niveaux. Par contre je conserve des repères temporels (durée) correspondant au marquage temporel du texte de la transcription. J'indique aussi les formes sociales d'activité mais par ligne et non pas par colonne, comme dans le synopsis qui utilise la colonne « FST » (forme sociale de travail). Je mentionne également le matériel mais ne rédige pas de résumé narrativisé alors que les chercheurs suisses fournissent une restitution narrativisée de ce qui se passe dans une unité donnée d'un niveau donné. Je remplace ce résumé par un énoncé beaucoup plus court désignant l'activité langagière à l'œuvre.

Comment découper et représenter d'une façon tabulaire l'interaction-cours tout en livrant des informations sur les interactions entre oral et écrit ?

Instrument de réduction et de découpage séquentiel des données perçues *in situ* ou à l'audition des cassettes, le scénario tabulaire permet de caractériser la communication verbale et non verbale en classe, dans ses effets didactiques, au niveau d'une séance, en intégrant aussi les déplacements de la professeure, même si les ressources proxémiques ne font pas l'objet de mon travail de recherche. Ses différentes colonnes mettent en valeur la diversité, la complémentarité et parfois la simultanéité des ressources sémiotiques mobilisées.
Dans ce schéma, ce sont des indicateurs d'ordre sémiotique qui permettent de segmenter les interactions au fur et à mesure de l'avancée du temps didactique : par exemple, un changement de support ou de matériau sémiotique propre à l'activité à réaliser. C'est pourquoi le scénario réalise un découpage vertical et chronométré de l'interaction-cours en plusieurs niveaux.

Pour découper les séances en unités, j'utilise la terminologie employée par Robert Bouchard et Véronique Traverso, relative aux unités praxéologiques de l'interaction didactique[3] : activités, phases, épisodes et étapes (2006, pp. 185-219). Ces unités sont « basées sur des comportements verbaux mais aussi sur des comportements non verbaux et sur le maniement d'objets (images, textes…) » (*ibid.*, p. 194).

[3] D'après Robert Bouchard, les interactions didactiques sont encadrées institutionnellement, matériellement définies, asymétriques, planifiées, praxéologiques et oralographiques (2006, p. 185).

Le scénario tabulaire fait apparaître des activités et des phases : « entretenant des relations hiérarchiques (les phases constituent les activités sans limitation de nombre), elles sont des unités nées non pas de l'action collective mais programmées par l'enseignant et habituellement peu négociables. Elles se réalisent dans l'action par un marquage fort, cumulant des consignes, des actions et des objets à pouvoir encadrant » (*ibid.*, p. 194).

Par ailleurs, l'outil livre une description synoptique du milieu aménagé par l'enseignante. Les activités et les phases découpées horizontalement donnent à voir des actions finalisées dans un environnement matériel et une forme de travail stable. L'intérêt de cet outil est d'apporter un cadre pour délimiter les activités langagières prescrites par l'enseignant et mises en œuvre par les élèves[4] puis de mettre au jour l'alternance ou la simultanéité des modalités « écrit » et « oral » mobilisées dans les interactions didactiques.

Je découpe donc les séances consacrées à l'amélioration des textes en activités et en phases que je délimite d'après un relevé de consignes définissant explicitement les tâches à effectuer, les unités thématiques de l'interaction, la succession des outils utilisés (tableaux, transparents, fiches, cahiers) et des formats interactifs mis en oeuvre. Je précise aussi la durée des activités. Ma représentation tient compte du caractère sémiotiquement hétérogène de l'espace de travail, c'est-à-dire, d'un système fonctionnel large incluant l'environnement matériel (outils, déplacements dans l'espace). Elle met en évidence l'évolution structurelle de la séquence en introduisant la dimension temporelle[5] et en précisant la nature des outils scripturaux. Voici un extrait du scénario tabulaire consacré à la séance n° 7 observée dans la classe d'accueil de Myriam.

[4] Comme le dit Gérard Sensevy, « On ne peut vraiment rendre intelligible l'action du professeur sans prendre en compte dans le même temps l'action des élèves, et il nous paraît tout aussi vrai que l'action de ces derniers dépend fondamentalement de l'action du premier » (2007).

[5] « Pour restituer à la pratique sa vérité pratique d'improvisation réglée et sa fonction [...] il faut réintroduire le temps dans la représentation théorique d'une pratique temporellement structurée donc intrinséquement définie par son tempo » (Bourdieu, 2000, p. 345).

Tableau 4 : extrait du scénario tabulaire de la séance n° 7 (CLA n° 1)

29/05/08	14 élèves	SÉANCE D'ÉCRITURE 10h40-11h35			55 min
Modalités de travail et occupation de l'espace *M/Elèves*	**Tours**	**A** **Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**B** **Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	Temps utile 40 mn
MT : individuel (interaction enseignante-élève)			**Configuration personnelle proche**		
M se tient sur le côté, face à la table des élèves avec lesquelles elle interagit successivement et individuellement.	001-042	**INTERACTION** **M** lit le texte de Jessica et l'aide à l'améliorer au plan linguistique et pragmatique. 2 intrusions d'un élève dont **M** régule l'activité.	Les autres élèves écrivent leur production sur leur classeur. ..... **M** porte elle-même les modifications sur le texte de Jessica.	Classeur et première fiche du conte / élève	5 min
	043-088	**INTERACTION** Néusa lit son texte. **M** prend en charge une partie de la lecture. lui signale des erreurs au plan linguistique. 2 intrusions.	**Néusa** porte elle-même les modifications sur son texte. ..... Les autres élèves écrivent leur production sur les classeurs.		3min
	089- 110	**INTERACTION** **M** lit partiellement le texte de Fatma et lui signale des erreurs au plan linguistique.	**M** porte elle-même les modifications sur le texte de Fatma. ..... Les autres élèves écrivent leur production sur les classeurs.		4 min
MT : collectif -			**Configuration publique**		
M au centre du U s'adresse au groupe.	110	Consignes de rotation des productions (**M**)		Classeur et première fiche du conte / élève	40s

Le scénario mentionne tout d'abord la date, l'effectif, la dominante de la séance, l'horaire et la durée officielle du cours. L'interaction est découpée horizontalement par deux activités séparées par une bande grisée qui indique le changement de mode de travail pédagogique. Pour les élèves, la première activité est une activité d'amélioration de leur production de texte avec le soutien de Myriam. Trois phases décomposent cette activité et correspondent à trois unités interactionnelles entre Myriam et un élève. La deuxième activité est une activité d'écoute de consignes adressées au collectif. Le scénario livre des indications sur les outils des élèves, la durée des activités et le mode d'orientation dominant de l'activité des élèves et de la professeure : oral ou écrit. Les colonnes A et B montrent comment les activités orales et écrites sont juxtaposées ou combinées. Les informations données sont décalées dans l'espace vertical de la page si les actions ne sont pas simultanées. Dans l'extrait retenu, les actions sont simultanées. Les élèves écrivent tandis que la professeure interagit avec l'un d'entre eux.

Le scénario tente d'informer sur la mésogénèse[6], c'est-à-dire, sur la manière dont l'enseignant aménage le milieu, la topogénèse (places et responsabilités des élèves et de la professeure) et la chronogénèse (manière dont les savoirs se déploient dans le temps). Enfin, la construction de ce scénario permet de repérer des extraits significatifs donnant à voir les processus reformulatifs dans les passages de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral.

1.2.3. Le choix et le découpage d'extraits significatifs dans les transcriptions

Les extraits significatifs découpés et analysés s'insèrent dans les séances qui portent spécifiquement sur l'aide à l'amélioration des textes. Les autres séances transcrites qui s'attachent à des activités de préparation à la production écrite ou à des activités de lecture me sont utiles dans la mesure où le discours des professeures, pendant les séances d'aide à l'amélioration, y réfère pour faire appel à la mémoire didactique.

Le traitement des données microstructurelles privilégie l'approche qualitative des interactions. Il étudie les pratiques conjointes de l'écrit et de l'oral dans ces situations oralo-graphiques. En fonction des corpus et des processus interactionnels donnés à voir entre l'oral et l'écrit, différentes unités praxéologiques et didactiques sont sélectionnées. Il s'agit de l'activité et de la phase définies en 1.2.2. (p. 227), de l'épisode et du sous-épisode.

Pour étudier le travail réel des enseignantes dans leur activité de médiation, je découpe à l'intérieur des phases et des épisodes, des unités interactionnelles qui permettent de cerner les modes d'intervention des enseignantes. Ces unités portent sur un foyer d'attention conjoint, en l'occurrence un texte d'élève, présentent une cohérence thématique et didactique puisqu'elles focalisent sur le même objet d'enseignement, en l'occurrence la production écrite, et peuvent se subdiviser en unités inférieures comme l'échange (2 tours de parole) ou l'intervention (un tour de parole). De rang parfois inférieur à celui de l'épisode, elles ne comprennent pas les interventions intrusives ou les échanges consacrés à la régulation d'actions concrètes.

[6] En référence au modèle génétique de l'action conjointe qui montre comment la problématique de la transposition didactique peut être caractérisée par une triple génèse (Sensevy, Mercier & Schubauer-Léoni, 2000).

C'est l'étude des processus reformulatifs qui va me permettre d'étudier les transformations des passages d'une modalité sémiotique à l'autre. Précisons que pour Elisabeth Gülich et T. Kotschi, « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation (1987, p. 30). Ces deux chercheurs distinguent la paraphrase[7], la correction[8] et le rephrasage[9], autant de catégories auxquelles je ferai référence dans les analyses d'extraits significatifs.

En contexte didactique, la reformulation produit des effets sur les contenus de savoir mis en circulation dans la classe. En effet, d'après Laurent Filliettaz, Ingrid de Saint Georges et Barbara Duc qui se réfèrent au cadre de l'action conjointe :

> Les processus reformulatifs opèrent généralement des transformations significatives à différents niveaux génétiques : sur le plan mésogénétique, ils peuvent être décrits comme une démarche par laquelle l'enseignant agit sur le milieu et transforme le rapport des élèves à ce dernier. Sur le plan topogénétique, ils coïncident avec des changements profonds dans les modalités de participation des apprenants et donc des mutations notables des systèmes de positions réciproques dans l'action conjointe et enfin sur le plan chronogénétique, les processus reformulatifs agissent sur les propriétés rythmiques par lesquelles se déploie le défilement des différentes facettes du savoir enseigné (2010, p. 262).

L'analyse de l'extrait suivant illustre la manière dont je me propose d'étudier les processus reformulatifs à l'œuvre entre l'oral et l'écrit. Dans cette unité interactionnelle découpée dans la transcription du cours du 29 mai 2008 enregistré dans la CLA de Myriam, la professeure opte pour un mode de travail collectif : les élèves devaient écrire un passage descriptif inséré dans un début de conte.

La lecture orale des productions écrites permet à l'enseignante de mobiliser une importante activité interactionnelle[10] avec le groupe, en vue de corriger et de rendre les énoncés conformes aux normes académiques du code linguistique :

313. Ex *(Lisant son texte)* : il était un mètre soixante
314. Myriam : (il faisait) + on dit faire un mètre soixante + il faisait ?
315. Ex *(Lisant son texte)* : il faisait un mètre soixante trois + il avait (... ?)
316. Myriam : il avait
317. Ex *(Lisant son texte)* : il avait quatre vingt treize kilos + il avait les cheveux blanches + il avait beaucoup d'argent et il avait beaucoup d'or

[7] Pour E. Gülich et T. Kotschi, la paraphrase se compose de deux énoncés ayant une équivalence sémantique. Il existe trois catégories de paraphrases : la variation, l'expansion (explication définitoire, exemplification) et la réduction (dénomination, résumé) (1987, p. 40).
[8] La correction est « la substitution à un énoncé considéré comme fautif, d'un autre énoncé » (Gülich et Kotschi, 1987, p. 30).
[9] Le rephrasage est la « répétition de la structure syntaxique et lexicale d'un énoncé » (Gülich et Kotschi, 1987, p. 30).
[10] Les segments écrits, lus à haute voix ou cités sont notés en vert. Les segments dictés ou destinés à être écrits sont notés en vert encadrés par des parenthèses.

318. **Myriam** : alors est ce qu'on dit il avait les cheveux blanches ?
319. EEE : non ! non !
320. Néusa : (il avait les cheveux blanes)
321. **Myriam** : alors vous levez la main pour répondre + *(Néusa lève la main)* néusa
322. Néusa : (il avait les cheveux blanes)
323. **Myriam** : (blanes) + comment tu écris (blanes) ?
324. Ezéquiel : (B + L + A)
325. **Myriam** : chut ! j'ai dit néusa
326. Ezéquiel : je m'appelle néusa
327. Néusa : (B + L + A + N + C)
328. **Myriam** : beaucoup de cheveux + on a un seul cheveu ? *(Myriam lève le pouce)*
329. Néusa : (S)
(Annexe 103, 29 mai 2008)

C'est la production de l'élève lue à haute voix, phrase par phrase, qui va cadrer l'interaction. Au plan mésogénétique, Myriam aménage le milieu en focalisant l'attention du collectif sur le texte à écouter. La production n'est pas projetée et l'information parvient aux élèves et à l'enseignante uniquement par le canal oral.
En 313, un élève lit un énoncé de son passage descriptif posant un problème au niveau de la combinatoire lexicale. En 314, Myriam reformule oralement en changeant le collocatif (« faisait » remplace « était »), rappelle la norme descriptive gouvernant la collocation (« on dit faire un mètre soixante ») et répète le syntagme pour demander à l'élève de poursuivre sa lecture. L'élève répète l'énoncé correct, lit un autre collocatif sur le mode interrogatif pour demander une validation. En 316, l'enseignante répète pour valider. L'élève lit trois propositions en asyndète (phénomène fréquemment attesté à l'oral), la troisième étant reliée à une quatrième par le jonctif « et ». En 318, Myriam ne focalise pas la syntaxe mais un problème local d'accord. Elle insère le segment erroné dans une question fermée qui contraint la réponse négative des élèves en 319. Néusa répare et, en 320, livre spontanément la forme correcte à inscrire. Au plan topogénétique, Myriam explicite les modalités de participation qu'elle propose aux élèves. Elle rappelle d'ailleurs une règle régissant l'organisation scolaire de l'interaction et sélectionne Néusa qui répète l'énoncé. En 322, l'enseignante répète la réparation et demande à Néusa d'épeler. En 324, Ézéquiel s'auto-sélectionne et réitère le début de l'épellation. Myriam l'interrompt et rappelle son privilège statutaire d'attribution de la parole. Ézéquiel dévie le thème de l'interaction en thématisant l'identité de Néusa qu'il tente d'usurper (avec humour !). En 327, Néusa épelle la forme correcte mais au singulier. Myriam rappelle la référence et pointe l'indicateur d'écart en doublant son intervention d'un geste co-référentiel. Néusa livre la graphie attendue en 329. Ce sont,

dans cet extrait, des composantes micro-structurelles du savoir (lexique et orthographe) qui sont activées.

Cet passage témoigne du caractère pluri-sémiotique et dynamique de la reformulation, dont l'étude permet d'identifier les contenus de savoir en jeu pendant l'activité de révision. Il est à noter que l'enseignante ne dispose pas du support écrit lorsqu'elle s'adresse dans cet extrait au collectif. Elle s'appuie ici sur l'écrit oralisé par l'élève pour rétablir, à l'oral, les normes de l'écrit transcrit. Cette contrainte justifie le recours à l'épellation.

Non seulement les productions des élèves mais aussi des écrits intermédiaires (grilles, fiches, tableaux) élaborés par les professeures ou co-construits avec les élèves vont orienter, cadrer si ce n'est contraindre les interactions. Ces écrits véhiculent des contenus de savoir et régulent l'activité des élèves. Ils feront donc systématiquement l'objet d'une description.

2. Comment analyser les entretiens ?

Les entretiens menés avec les professeurs font l'objet d'un découpage en catégories thématiques. Je les ai menés de manière semi-directive et j'ai laissé les enseignantes s'exprimer le plus librement possible à partir de questions et de relances. Pour analyser ce matériau, j'opère un regroupement transversal des thèmes que j'ai repérés et recompose des corpus thématiques en découpant dans chaque script des extraits. Les principales catégories qui émergent du corpus sont les suivantes : l'enseignement de l'écriture, le rôle des outils médiateurs, le rôle du professeur.

Pour analyser les entretiens, je mobilise la théorie du langage de Bakhtine (1984) pour qui le locuteur reprend, confirme, discute, conteste, évalue et rejette d'autres discours par rapport auxquels il se situe. Il met en mots des expériences, des connaissances qui sont déjà codées dans des discours et qui circulent dans un espace dialogique déjà constitué. Les entretiens menés avec les professeurs donnent à voir des relations complexes entre discours de soi et discours d'autrui.

C'est la théorie du langage de Bakhtine qui me permet de caractériser le discours des enseignantes interviewées dans la mesure où elles 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 leur pratique (Clot, 2002). Cependant, 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, p. 29).

Comment analyser cette circulation discursive lorsque l'on s'intéresse au référent « enseignement de l'écriture » ou « amélioration de textes d'élèves » ou bien « travail enseignant » ? C'est dans la *troisième partie* de ce mémoire que je tenterai de comprendre comment les enseignantes se positionnent face aux discours pédagogico-didactiques de l'institution, de la formation et de la communauté de pratique.

Pour ce faire, je sélectionne des outils d'analyse fournis par l'analyse de discours. Pour Maingueneau (1995, p. 7) « l'analyse du discours [...] n'a pas pour objet ni l'organisation textuelle considérée en elle-même, ni la situation de communication, mais l'intrication d'un mode d'énonciation et d'un lieu social déterminé. Le discours y est appréhendé comme activité rapportée à un genre, comme institution discursive : son intérêt est de ne pas penser ces lieux indépendamment des énonciations qu'ils rendent possibles et qui les rendent possibles ». Trois concepts seront utilisés : la distance, la tension et la modalisation (Maingueneau, 1976 ; Galatanu, 1996). Par « distance », on comprend le rapport entre le sujet de l'énonciation et le sujet de l'énoncé. Plus la distance est grande, moins le sujet de l'énonciation s'assure en tant que sujet de l'énoncé. Inversement, moins la distance est grande et plus il s'assure en tant que sujet de l'énonciation. Par « tension », on entend la mise en scène par le sujet de l'énonciation du sujet allocutaire dans son dire. Enfin, la « modalisation » se définit comme un indicateur de l'attitude du sujet de l'énonciation à l'égard de son énoncé. La modalisation est susceptible de faire apparaître, au-delà de la littéralité du texte, les systèmes de valeurs et de représentations du sujet, de l'énonciation. Les modalités énonciatives sont caractérisées par des formes et des valeurs modales[11].

[11] D'après Olga Galatanu, les valeurs modales sont : les valeurs aléthiques se rapportant aux phénomènes naturels, « les valeurs déontiques se rapportant aux obligations et aux interdits, les valeurs épistémiques se rapportant aux connaissances, les valeurs doxologiques se rapportant aux croyances », les valeurs

En outre, Dominique Maingueneau (1991, 1996) et Jacqueline Authier-Revuz (2001) mentionnent le présupposé comme un élément susceptible de signaler l'existence d'une voix plus difficile à identifier. Par ailleurs, les propositions et/ou conceptions évidentes permettent de repérer la polyphonie et de mieux comprendre l'hétérogénéité constitutive du texte (Maingueneau, 1996).

Les résultats des investigations *in situ* documentées par les transcriptions d'interactions didactiques et d'entretiens seront mis en perspective dans la *quatrième partie* de ce mémoire qui étudie les réponses obtenues dans 109 questionnaires renseignés par 84 professeurs de 6ème et 25 enseignants de classe d'accueil.

3. Comment analyser les questionnaires ?

Deux enquêtes ont donc été menées en parallèle pendant les trois premières années de la recherche : d'une part, les observations et enregistrements dans six classes et d'autre part, l'enquête réalisée par questionnaires à destination d'enseignants de 6ème et de classes d'accueil. L'analyse des réponses obtenues permettra de dégager des invariants et des grandes tendances au sein des deux contextes d'enseignement : 6ème et classe d'accueil. J'établirai ensuite des comparaisons entre les réponses livrées par les enseignants œuvrant dans ces deux contextes.

Comme je l'ai annoncé dans le *chapitre 4*, le questionnaire est composé de 80 questions regroupées en 3 grandes parties (cf. annexe 114, p. 569). Cet ensemble de questions a été construit dans le but d'obtenir l'information sollicitée par la question de recherche. La problématique de base est déclinée en questions de recherche. Outre des questions fermées et des questions à choix multiple, il comprend 29 questions « ouvertes-textes » appelant des données textuelles.
Les réponses ayant fourni des données textuelles sont disponibles en annexe : annexe 115 pour les classes de 6ème (pp. 576-619) et annexe 116 pour les classes d'accueil (620-635).

véridictives se rapportant au rapport être/paraître, les valeurs axiologiques et enfin les valeurs volitives et désidératives se rapportant respectivement au vouloir faire et au désir de faire (1996, p. 142).

Les 16 questions de la première partie investiguent les contextes d'enseignement et interrogent les professeurs sur les caractéristiques de leur établissement (classement en REP, milieu rural, semi-rural ou urbain), la répartition de leur service, l'effectif de leur classe de 6ème ou de leur CLA et les langues-cultures parlées par les élèves.
La deuxième partie s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'écriture et plus précisément aux démarches professorales mises en œuvre pour aider les élèves à améliorer leurs textes. Les 48 questions qui la composent portent sur le nombre et la fréquence des séquences présentant des activités d'amélioration, la durée des activités, l'influence des prescriptions, les outils de l'enseignant et de l'élève, les annotations de l'enseignant, les interventions orales du professeur, les formes sociales d'activité mises en œuvre, les obstacles rencontrés, les avantages et les limites du dispositif.
Enfin, les 16 questions de la troisième partie visent à obtenir des informations démographiques et à préciser les trajectoires des répondants : âge, sexe, formation universitaire initiale, statut, stages suivis, expériences d'enseignement, autres missions, affiliations…

En relation avec la question et les hypothèses de recherche, je structure mes analyses dans les *chapitres 10* et *11* selon les catégories suivantes :

- les caractéristiques des répondants et les contextes d'enseignement,
- les ressources professionnelles des enseignants et les rapports déclarés aux textes officiels,
- le positionnement et la durée de l'aide à l'amélioration,
- les modalités d'organisation pédagogique et les outils de travail,
- les interactions entre oral et écrit.

Cette organisation de la lecture analytique des réponses favorise la comparaison de la gestion professorale des interactions entre oral et écrit dans les deux contextes d'enseignement (*Bilan conclusif de la partie 4*).

Conclusion de la partie 2

La première et la deuxième partie ont montré que l'hypothèse de ce travail – selon laquelle les professeurs exerçant en 6ème et ceux exerçant en classe d'accueil ne disposent pas des mêmes ressources disciplinaires et professionnelles pour orchestrer les interactions entre oral et écrit dans leur démarche d'aide – mobilise des apports de la didactique du français, de la psychologie historico-culturelle et de l'analyse ergonomique du travail enseignant.

Dans la continuité de ces deux premières parties se situe le volet suivant, descriptif et analytique de ma recherche, le lien étant réalisé par la démarche professorale d'aide à l'amélioration des textes d'élèves. Il s'agit de focaliser sur la manière dont les professeures observées articulent différentes modalités sémiotiques dans cette situation d'enseignement, au collège.

Comment des enseignants expérimentés, issus de différentes cultures professionnelles, construisent-ils les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves ? C'est la question à laquelle la troisième partie de mon travail va apporter des éléments de réponse.

PARTIE 3

ANALYSE PLURIELLE DE PRATIQUES SINGULIÈRES ET D'ENTRETIENS

SOMMAIRE

Chapitre 7
Étude des données construites en classe de sixième 241

Chapitre 8
Étude des données construites en classe d'accueil 363

Bilan conclusif 443

Introduction de la partie 3

L'oral et l'écrit sont les deux principaux outils médiateurs du professeur de français, en 6ème et en CLA. Ces outils médiateurs, en interaction, s'intercalent entre l'élève et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage.

Pour décrire et analyser ces processus interactionnels complexes, l'analyse de ce premier corpus sera effectuée en deux temps complémentaires : *le chapitre 7* étudie les données construites dans les 4 classes de sixième et le *chapitre 8* s'intéresse aux données construites en classe d'accueil.

Pour tenter de comprendre les pratiques, ces monographies sont complétées par des analyses d'entretiens, discours des enseignantes qui nous donne à voir, du moins en partie, leur interprétation de leur travail.

CHAPITRE 7
ANALYSE DES DONNÉES CONSTRUITES EN CLASSE DE SIXIÈME

> *[...] « les choses » conçues par les concepteurs institutionnels sont travaillées par les activités constructives des sujets à la fois pour les inscrire dans des usages pour les adapter à leurs caractéristiques personnelles et à celles de leurs propres situations, domaines et mondes d'activité* (Pastré, Rabardel, 2005, p. 5 ; souligné par les auteurs).

Les enseignantes des quatre classes de 6ème investiguées organisent le travail de leurs élèves en séquences et choisissent des objets disciplinaires conformes aux préconisations définies en 1995. D'après les cahiers des élèves et les écrits professionnels que j'ai pu consulter, cette organisation repose sur la trilogie Lecture-Écriture-Oral (Delcambre, 1999, p. 60). La mise en place de séquences est une pratique courante[1] pour ces professeures observées plus de dix ans après la mise en application des programmes de français pour la 6ème (septembre 1996).

Trois enseignantes sur les quatre observées intègrent une activité de production écrite à une séquence à dominante lecture (Anaïs, Jackie et Sarah). Par contre, Charlotte consacre une séquence complète à l'écriture d'un récit. Cette séquence mettra en scène plusieurs écrits intermédiaires et proposera aux élèves des tâches variées autour de leurs productions écrites. C'est pour cette raison que l'étude consacrée aux pratiques de Charlotte est la plus longue de ce chapitre.

Il propose une description des pratiques de ces quatre enseignantes assortie d'une analyse interprétative d'extraits significatifs. J'étudie ensuite des extraits d'entretiens menés avec les professeures. Comme je l'ai expliqué dans le *chapitre 6*, la première

[1] Un rapport de l'IGEN, intitulé « L'enseignement du français au collège », rédigé en septembre 2002 et publié en avril 2003 constate qu'à cette date la séquence n'est plus contestée que par une minorité d'enseignants (cf. rapport 2002-046 disponible sur Internet. Voir sitographie). Rappelons que pour la didactique du français, « la séquence didactique désigne la mise en forme d'une suite d'activités progressives, planifiées, finalisées par un thème, un objectif général ou par une progression. L'intérêt de la notion est de susciter une démarche de travail dite "globalisée" où sont, également pris en compte d'une part les contenus d'enseignement fixés par les Instructions, d'autre part les objectifs d'acquisition qui varient en fonction des obstacles et réussites des élèves concernés, et enfin la nécessité de varier activités, supports d'exercices et dominantes des séances (lecture, langue, écriture) selon un calendrier préalablement fixé » (1996, p. 4).

étape de mon travail a été de repérer la place des séances observées dans la structuration des séquences effectives. J'ai ensuite découpé les interactions-cours en unités significatives en fonction de mon objet de recherche. Mes outils descriptifs permettent de donner une vue d'ensemble de l'activité de la professeure et des élèves. Puis, l'analyse s'attache en priorité à des séquences interactionnelles articulant l'oral et l'écrit.

1. Pratiques et modèles d'Anaïs

Les données construites dans la classe d'Anaïs comprennent des documents écrits distribués aux élèves pendant les séances observées, des inscriptions notées au tableau et plusieurs fiches-outils[2] prélevées dans des classeurs d'élèves. 11 pages d'entretiens et 32 pages d'interactions didactiques transcrites complètent le recueil « Anaïs » (cf. annexes 3 à 14, pp. 14-70). Je n'ai pas eu accès aux écrits de planification de l'enseignante ni au cahier de textes. En revanche j'ai disposé d'un classeur d'élève qui m'a fourni des traces du vécu didactique de la classe. Cet outil est composé de trois parties intitulées « cours », « fiches-outils » et « devoirs ».

1.1. Pratiques constatées d'Anaïs

Pour commencer, je présente le contexte d'enseignement, l'organisation effective de la séquence et je rends compte des activités antérieures menées par les élèves dans le domaine de la production écrite. Pendant cette séquence, les élèves n'ont pas écrit en classe mais à la maison. C'est aussi chez eux qu'ils devront améliorer leur production écrite. J'examine une séance dédiée à l'élaboration d'un tableau de critères dits « de réussite », outil destiné à aider les élèves à améliorer leurs productions et je resserre la focale sur la distribution des modalités orales et écrites. Ensuite, j'étudie les fonctions des outils scripturaux mobilisés pendant la construction des critères. Et pour finir, j'analyse les interactions entre écrit et oral à l'œuvre pendant cette élaboration.

[2] Il s'agit d'extraits ou de pages entières de manuels (fiche-outil n° 5, fiche-outil n° 9) ou élaborées par la professeure (fiches-outils n° 2, n° 8, n° 10). Elles sont parfois à compléter par les élèves (fiches-outils n° 2, n° 5). Elles présentent le résumé d'un contenu notionnel à mémoriser et/ou à consulter pendant l'effectuation d'une tâche. Les fiches-outils mentionnées pendant le cours sont les suivantes : « Construire un récit : le vocabulaire du récit » ; « La ponctuation » ; « Méthode de rédaction. Comment écrire une suite de texte ? » ; « Placer des paroles de personnages dans un récit » ; « Rendre ses dialogues expressifs. Utiliser les verbes de parole ».

1.1.1. Le contexte d'enseignement

Anaïs enseigne dans un collège de l'académie de Lille situé dans le Cambrésis en milieu semi-rural. Âgée de 32 ans à l'époque des observations, elle est détentrice du CAPES externe de Lettres Modernes passé au début des années 2000. Pendant son année de stage, Anaïs a choisi un séminaire intitulé « Mettre les élèves au travail » et a, dans ce cadre, décidé de réaliser un mémoire professionnel centré sur l'enseignement de l'écriture. Son mémoire était consacré à la « rédaction-bilan », comme elle l'explique lors du deuxième entretien :

> **128. MP** : la rédaction bilan c'est quelque chose que tu avais mis en place quand tu étais stagiaire ?
> 129. Anaïs : oui c'est quelque chose que j'ai mis en place quand j'étais stagiaire parce que je faisais mon mémoire sur l'écriture + et donc c'était un moyen d'avoir régulièrement des productions écrites + même si j'en faisais quelques_unes entre deux
> **130. MP** : donc tu avais travaillé sur l'écriture à l'IUFM ?
> 131. Anaïs : j'aimais bien + oui + ça m'intéressait (*Entretien du 24 avril 2008 ; annexe 12*)

Anaïs enseigne dans le même collège depuis cinq ans à temps complet. Elle s'adresse à des classes de sixième et de troisième. Elle assume en 2007-2008 la fonction de maître de stage en responsabilité pour la première fois de sa carrière. Les 25 élèves de la classe de 6ème observée apprennent tous l'anglais en tant que première langue vivante étrangère. La professeure qualifie le niveau de la classe de « très faible ». D'après ses déclarations recueillies lors d'un entretien informel, la moyenne des résultats aux évaluations institutionnelles[3] de début d'année s'élèverait à 30% de réussite en production écrite.

L'équipe disciplinaire est composée de cinq professeurs qui construisent ensemble les épreuves communes du brevet blanc ainsi que d'autres épreuves communes intermédiaires. En outre, comme dans chaque discipline, les professeurs de français participent aux conseils d'enseignement pour prendre des décisions organisationnelles ayant trait aux dotations horaires ou à l'équipement de la discipline : manuels scolaires, séries de livres, matériel audio-visuel. Des projets disciplinaires étaient impulsés par la professeure-documentaliste jusqu'à son départ, en novembre 2007, mais ils ont depuis été suspendus du fait de son non-remplacement.

L'horaire alloué aux classes de sixième pour la discipline « français » est de cinq heures hebdomadaires par semaine, en classe complète. Les élèves sont accueillis

[3] Ces évaluations de 6ème ont été supprimées à la rentrée 2009.

dans une salle spécifique attribuée à l'enseignante. Cette salle est meublée d'une armoire, de cinq rangées de quatre pupitres doubles, tous disposés face à un tableau de plastique blanc, composé de 3 parties. Le bureau de l'enseignante, central, est placé face aux élèves, devant le tableau.

Le premier entretien avec Anaïs s'est déroulé par téléphone le 17 avril 2008 et l'entretien final a eu lieu le 16 mai 2008 (cf. annexes 11 à 14). J'ai observé, enregistré et transcrit trois séances : le 25 avril, le 2 mai et le 16 mai 2008. Les ruptures temporelles sont dues à des voyages, à des sorties scolaires et à l'organisation du brevet blanc qui ont différé mes observations. De plus, les corrections des productions écrites ont requis après les cours plusieurs heures de travail personnel de la part de l'enseignante, ce qui a décalé mes visites. Pendant les observations, le nombre d'apprenants est stable et s'élève à 24. Les trois séances enregistrées sont insérées dans la séquence n° 5 intitulée « Étude d'une œuvre intégrale *L'Odyssée* d'Homère ». Cette séquence s'entrecroise avec d'autres activités menées autour d'un défi-lecture.

Les classeurs des élèves montrent que des activités de production écrite leur sont proposées tous les quinze jours. Voyons lesquelles.

1.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation

Anaïs déclare bâtir ses cours en s'appuyant sur le manuel *Texto collège*, ce que confirment les classeurs des élèves, qui présentent des fiches élaborées par la professeure, émaillées d'exercices provenant du manuel. Ce dernier joue un rôle central dans la structuration des séances construites par Anaïs et participe par conséquent, au cadrage des interactions en classe. Mais les ressources utilisées depuis le début de l'année ne se limitent pas au manuel : des documents iconographiques (images, bandes dessinées) en relation avec les contenus des séquences, des fiches d'exercices provenant d'autres manuels ainsi que des textes documentaires jouxtent dans les classeurs les documents construits à partir de *Texto*.

Ces classeurs nommés « outils de travail » par la professeure[4], mettent en évidence deux types[5] de productions écrites : des exercices d'écriture et des rédactions-bilans proposées à la fin des séquences.

Les six exercices d'écriture effectués de septembre 2007 à avril 2008 sont essentiellement des exercices d'imitation ou d'amélioration. Les exercices d'amélioration portent sur des textes d'élèves que la professeure demande de modifier au plan pragmatique, sémantique et matériel. Au cours de l'activité de réécriture, le manuel peut alors fournir une aide lexicale, comme le montre la consigne d'écriture d'un exercice conçu par Anaïs :

> **Écriture :** Réécrivez ce texte d'élève en améliorant la mise en page ainsi que la ponctuation et en adaptant son contenu aux images. Améliorez l'utilisation des mots qui indiquent l'enchaînement des actions grâce au *Texto* p. 246 (vous pouvez supprimer, modifier ou ajouter des mots).

Depuis le début de l'année, deux rédactions-bilans ont assuré une fonction évaluative du travail accompli au cours des séquences. Les autres évaluations ont été prises en charge par des devoirs surveillés de fin de séquence, ensembles d'exercices de lecture et de grammaire. La professeure ne propose pas aux élèves d'améliorer leurs rédactions-bilans au plan textuel. La première production a fait l'objet mi-janvier d'une séance intitulée « correction de la rédaction ». Lors de cette séance, d'après les traces examinées et le témoignage de l'enseignante, les élèves ont construit des critères d'évaluation puis évalué collectivement la copie d'un pair en renseignant le tableau suivant :

Tableau 5 :

Tableau renseigné par le collectif lors d'une séance de « correction de rédaction »

Les critères respectés	Les critères qui n'ont pas été respectés
- Mise en page - Ponctuation (sauf les guillemets – possibilité d'ajouter des virgules) - Le texte a un sens, il est cohérent. - Le narrateur est extérieur (voir relevé) - Le texte propose la fin de l'histoire (Actions, élément de résolution, situation finale) - Dans l'ensemble les phrases sont convenables (attention aux répétitions)	- Les verbes sont conjugués au temps du passé et pas au présent (sauf pour les paroles des personnages où les temps sont bien employés)

[4] Cf. annexe 7 : séance n° 5 du 2 mai 2008 (tour 31).

[5] C'est ce que préconisaient les documents d'accompagnement pour l'enseignement du français en 6ème édités pour la première fois en 1996 : « Modalités pédagogiques : On distingue deux grandes catégories d'exercices d'écriture : ceux qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire, ceux qui visent à contrôler les acquis. Les premiers sont brefs et fréquents. Chacun d'eux doit avoir un objectif précis : donner des moyens syntaxiques, stylistiques, lexicaux » (M.E.N., 1999, p. 42).

Il est clair que le texte choisi comme support pour cette évaluation collective correspondait à la plupart des attentes de la professeure, ce qui a pu lui conférer le statut de texte-modèle au moment de la séance de correction. Ce texte n'a d'ailleurs pas fait l'objet d'un travail d'amélioration. La deuxième rédaction-bilan a donné matière à des exercices de conjugaison construits à partir de productions erronées prélevées dans les copies. C'est la conjugaison du passé simple qui est visée dans ces exercices[6]. D'autres exercices entraînent les élèves à des reformulations de phrases extraites des copies et déficientes au plan syntaxique. On retrouve ici le poids d'une tradition scolaire longtemps centrée sur la grammaire de phrase (cf. chapitre 2, 2.1.2.).

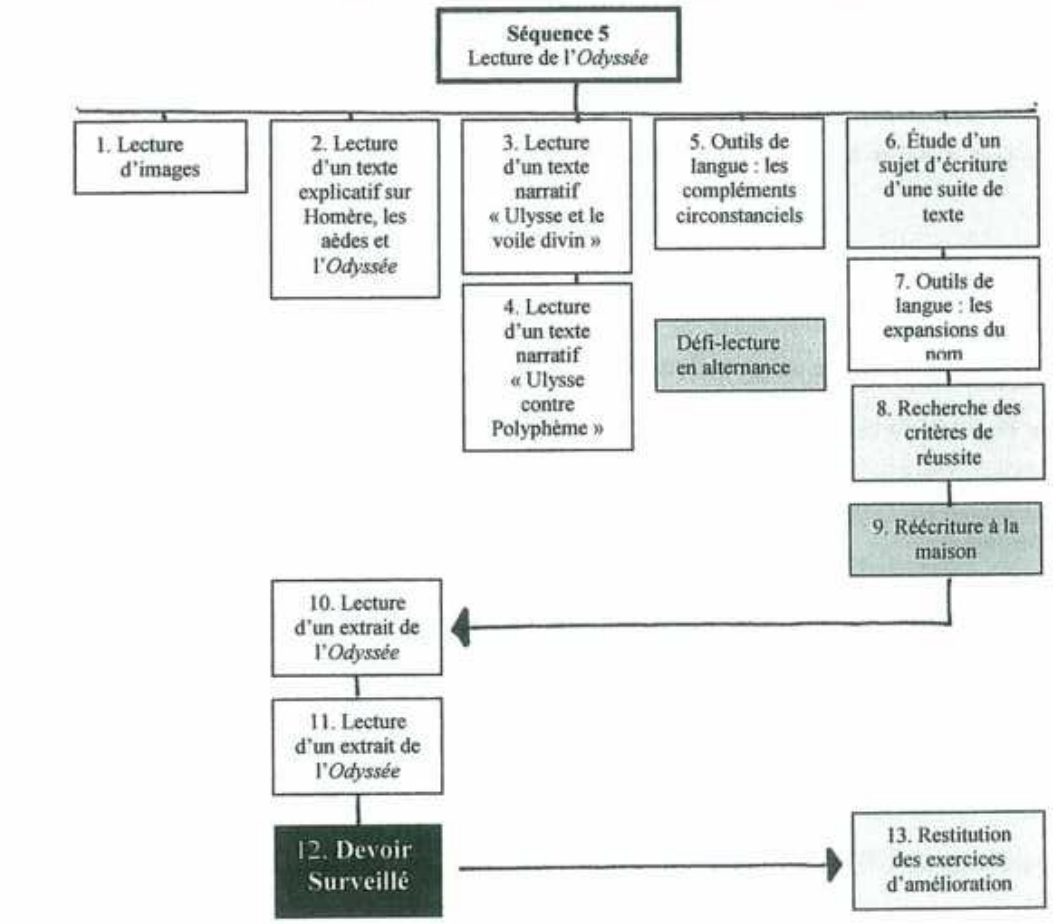
Les trois séances observées donnent lieu à des activités en relation avec l'écriture et l'amélioration de textes narratifs. Elles s'inscrivent dans une séquence. Quelles places et quelles fonctions leur sont attribuées ?

1.1.3. L'organisation effective de la séquence d'enseignement

La séquence n° 5, à dominante lecture, vise six objectifs inscrits dans les classeurs des élèves : « Lire l'ensemble de l'œuvre et réaliser un abécédaire ; étudier en détail certains morceaux choisis de l'œuvre ; accroître sa culture générale – avoir des notions de mythologie grecque ; identifier et utiliser les compléments circonstanciels ; les expansions du nom ; écrire un récit autour de la figure du héros ». Les entretiens menés avec Anaïs, les données construites dans sa classe pendant la période d'observation ainsi que les indices temporels relevés dans les écrits des élèves permettent de bâtir un schéma de la séquence d'enseignement au moyen d'un organigramme hiérarchique :

[6] À la rubrique « Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral », les programmes de 6ème mentionnent « les conjugaisons à l'indicatif (présent, futur, imparfait, passé simple, passé composé, plus-que-parfait) et aux présents de l'impératif, du conditionnel et du subjonctif : des verbes être et avoir, des verbes du 1er et du 2ème groupe, des verbes du 3ème groupe d'emploi fréquent (aller, devoir, dire, faire, falloir, prendre, savoir, valoir, venir, voir, vouloir) » (MEN, 1999, p. 23).

Figure 3 : organigramme de la séquence d'Anaïs



Légende :

- Séance observée
- Projet mené en parallèle
- Activité réalisée hors du temps scolaire

Comme le montre la figure **1,** l'écriture est placée en fin de séquence mais est réalisée hors de la classe, même si l'enseignante avait prévu d'offrir aux élèves la possibilité d'écrire le début du texte en classe. Au cours de ma période d'observation, ceux-ci n'écrivent pas en classe et n'y améliorent pas leur production. Néanmoins, pour Anaïs ces trois séances constituent un « dispositif d'aide » comme elle le déclare au cours d'un entretien mené le 24 avril 2008 (cf. annexe 12, p. 65).

Le premier cours observé est une séance de lecture de deux documents :

- un extrait de l'*Odyssée* qui met en scène Ulysse sur un radeau,
- le sujet et les consignes d'écriture.

Cette séance vise à préparer l'écriture de la suite de l'extrait (cf. annexe 5, pp. 16-29). L'objectif déclaré par la professeure, « lire pour mieux écrire », est inscrit sur le document distribué aux élèves (cf. annexe 3, p. 14). Anaïs leur annonce : « c'est un exercice qui sert à vous améliorer en écriture, pour voir si vous arrivez à faire la suite d'un texte ».

Il ne s'agit pas de mettre en œuvre un projet d'écriture lors de cette séance mais de préparer un exercice de production écrite. Le travail des élèves consiste à rédiger chez eux un texte narratif en fonction d'un sujet classique de suite de texte :

> **Ecriture : Ulysse continue à dériver sur son bateau… Racontez la suite et la fin de cette histoire… (Lundi 28 avril)**
> *Consignes :*
> En vous aidant de l'étude des textes faite en classe, des séances 1 et 2 et des FO qui vous semblent utiles, inventez la suite et la fin du récit en quinze lignes environ (ce n'est pas une obligation) et en insistant sur la violence de la tempête ainsi que sur les qualités d'Ulysse mises en évidence tout au long de la séance 3.

Le libellé est composé de deux parties : la première phrase rappelle la situation par une phrase déclarative au présent, la deuxième phrase précise la tâche d'écriture à réaliser. Les consignes livrent deux critères de réalisation et font appel aux contenus des séances précédentes ainsi qu'à des textes-ressources.

Les élèves bénéficient ensuite d'une séance consacrée aux outils de langue, plus précisément aux expansions du nom. Puis, la séance suivante est dédiée à la recherche de critères dits « de réussite », à la co-élaboration d'une grille critériée destinée à l'amélioration individuelle des productions. Ensuite s'enchaînent deux séances de lecture d'extraits de *l'Odyssée*. Les élèves sont invités à améliorer les productions chez eux et à remettre les deuxièmes versions à la professeure.
Je suis retournée une dernière fois au collège pour observer dix minutes de restitution des copies, annotées par Anaïs. Cette période a clôturé la séquence. Comme le montre l'organigramme, le travail d'amélioration à réaliser hors de la classe est lié à l'élaboration et à l'utilisation de critères.

La deuxième séance observée a pour objectif la construction d'un outil de guidage. C'est cette séance que je me propose d'analyser puisqu'elle est centrée sur l'élaboration d'un outil langagier médiateur : le tableau des critères. Comment la professeure gère-t-elle les interactions entre oral et écrit au cours de cette activité ?

1.1.4. La distribution entre l'oral et l'écrit pendant l'élaboration de l'outil de guidage

Cinq activités sont proposées aux élèves au cours de la séance. Elles sont énoncées sur la fiche « Correction du travail d'écriture de la séance n° 4 » et transcrites linéairement, de haut en bas, en suivant un ordre chronologique. Il s'agit de

- relire le « texte support », en l'occurrence l'extrait de l'*Odyssée,*
- relire le libellé du sujet et les consignes d'écriture,
- répondre à deux questions portant sur le(s) but(s) à atteindre et les moyens à utiliser (fiches-outils),
- souligner les éléments importants du sujet et des consignes,
- remplir le tableau des critères de réussite (cf. annexe 6, p. 30).

La représentation tabulaire que j'adopte figure la répartition oral/écrit dans le temps et représente le contexte didactique de la séance. Mon scénario tabulaire va permettre de visualiser la succession ou la simultanéité des modalités sémiotiques exerçant une médiation.

J'ai découpé l'interaction-cours en 21 phases sans intégrer l'entrée du CPE, qui donne des documents à une élève mais qui n'exerce pas d'influence sur l'action des autres participants. Le mode sémiotique des marques de bornage des phases est diversifié : questions (tour 035) ; marqueurs (t. 041) ; consignes lues (t. 044) ou non, issues ou non de la planification ; notations au tableau (t. 257) ; effaçage du tableau (t. 131) ; changement de mode de travail (t. 130) ; geste professoral de monstration d'un écrit (t. 133) ; déplacement d'objet matériel (t. 181).

Tableau 6 : scénario tabulaire de la séance du 2 mai 2008 (Anaïs)

Légende :
A : Anaïs
E : Elèves
MT : modalité de travail

02/05/08 24 élèves 45 min		ÉLABORATION DE CRITÈRES DE RÉUSSITE 9h 35 – 10h20			
Modalités de travail et occupation de l'espace *A/ Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ÉCRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	**Durée Temps utile** 44 min
MT : collectif / Elèves installés à des tables disposées face au tableau					
A se tient près de la porte	001	Consigne de retour au calme demande de sortie de matériel			
A est positionnée sur la scène frontale à côté du bureau	002-007	Dialogue entre **A** et un professeur d'anglais		Classeurs Extrait de l'*Odyssée*	
	007-035	**INTERACTION** - Appel à la mémoire collective – rappel du cours précédent sur les expansions			**3 min**
	035-037	**INTERACTION** Consignes de repérage dans le classeur / Date	**A** inscrit la date au tableau		**2 min**
A se déplace dans les deux allées latérales pour distribuer les fiches « correction du travail d'écriture de la séance n°4 ».					**2 min**
A est positionnée sur la scène frontale à côté du bureau	038-040	**INTERACTION** Lecture du texte (E)			**2 min**
	041-044	**INTERACTION** Lecture du sujet et des consignes (EEE)			**1 min**
	045-069	**INTERACTION** Co-reformulation du sujet (**A** et **EEE**)		Classeurs Extrait de l'*Odyssée* Fiche « Correction » + tableau de critères	**1 min 30s**
	069-073	**INTERACTION** Co-élaboration de l'énoncé écrit du but poursuivi	**A** note l'énoncé au tableau		**1 min**
	073-130	**INTERACTION** Choix et identification des fiches-outils utiles (**A** et **EEE**)	**A** s'interrompt pour écrire successivement 5 intitulés de fiches-outils au tableau . Ces inscriptions scandent chaque épisode. Les élèves recopient les traces inscrites au tableau sur leur polycopié		**3 min 30s** **2 min**
A efface le tableau	131-133	**INTERACTION** Demande d'autorisation d'effaçage (**A**)			**30s**
A se déplace dans les allées pour vérifier l'engagement des élèves	133	Consignes de repérage de mots importants dans le sujet et les consignes d'écriture (**A**)	Les élèves soulignent des mots		**5 min**
A se tient près d'un élève mais s'adresse au collectif	133-141	**INTERACTION** Vérification des supports. Proposition d'autres outils de marquage (A)	Les élèves soulignent des mots		**1 min**
A se tient à gauche du bureau sur la scène frontale	141-181	**INTERACTION** Sélection des éléments importants du sujet et des consignes		Classeurs Extrait de	**2 min 40s**

A se tient devant le tableau derrière le bureau. Elle affiche le tableau des critères non rempli au tableau noir	181-191	**INTERACTION** Présentation de l'outil « tableau de critères » et de ses modalités d'emploi		l'*Odyssée* Fiche « Correction » + tableau de critères	**30s**
A se tient devant le tableau, interagit avec les élèves et note les critères sous leur dictée	191-257	**INTERACTION** Recherche orale collective de 9 critères de réussite	Inscription de 9 critères au tableau noir à la fin de chaque épisode critère (**A**)		**10 min**
Entrée du CPE	258	**Intervention du CPE**			**35 s**
A se tient devant le tableau, interagit avec les élèves et note les critères sous leur dictée	259-277	**INTERACTION** Recherche orale collective de 3 critères de réussite	Inscription de 3 critères au tableau noir à la fin de chaque épisode critère (**A**) Les élèves les recopient sur leur classeur.		**3 min**
	278-285	**INTERACTION** Recherche orale collective des outils nécessaires	Inscription du nom des outils nécessaires au tableau (**A**). Les élèves les recopient sur leur classeur.		**40s**
A se tient près du tableau puis circule dans les allées pour distribuer les premiers jets	286-289	**INTERACTION** Annonce du travail à venir (**A**)			**30s**
A se tient à gauche du bureau	289-299	**INTERACTION** Lecture des consignes d'amélioration (E) Reformulation-explicitation			**30s**
A se tient entre le bureau et le tableau	299-303	**INTERACTION** Informations à écrire sur le cahier de textes	**A** note les informations au tableau Les élèves écrivent sur leur cahier de textes		**2 min**

En début de cours, un geste professoral de tissage fait appel à la mémoire didactique du groupe en demandant au collectif le rappel des activités menées lors de la séance précédente. Celle-ci est évoquée pendant trois minutes. Puis, une intervention d'Anaïs à visée d'enrôlement crée des liens entre les activités passées, présentes et à venir :

033. **Anaïs** : [...] aujourd'hui je vais vous rendre les petits textes que vous deviez m'écrire pour mardi dernier avec la suite de l'histoire d'ulysse + d'accord ? donc je vais vous les rendre et le but de la séance d'aujourd'hui va être double + c'est_à dire que nous_allons revenir sur ce texte pour vous_aider à mieux l'écrire + donc on va faire des_exercices qui vont vous permettre d'améliorer votre récit + et en même temps + en même temps vous devrez améliorer donc votre récit + le réécrire en mieux + en faisant de votre mieux + tout votre possible + et en même temps + puisqu'on vient de reparler des_expansions du nom + je vous demanderai d'aller souligner des_expansions du nom + pour voir si vous_avez bien compris ce que c'est qu'une expansion du nom + comme ça lundi prochain on reviendra et on terminera les_expansions du nom + c'est bien compris pour la séance d'aujourd'hui ?
(Séance du 2 mai 2008 ; annexe 7)

Anaïs parvient à restaurer une temporalité didactique au sein d'un cadre temporel limité. Elle compense les inconvénients liés à la structuration du travail scolaire en

unités de temps administratives, ce qui lui permet d'atténuer le caractère discontinu et segmenté de l'action de groupe. Elle rétablit ainsi une continuité en convoquant les souvenirs de l'activité passée (écriture de la suite de l'histoire – séance sur les expansions du nom) et en évoquant le travail futur (autre séance partiellement consacrée aux expansions du nom). Ce rétablissement vise à planifier l'agir des élèves. Par ailleurs, un geste professoral de pilotage gère l'avancée du travail et la gestion des outils :

141. **Anaïs** : sinon c'est pas grave + si vous n'avez pas de fluo + vous_entourez au rouge + c'est pareil + alors on y va tous_ensemble ? qui me propose des réponses ? on va faire dans l'ordre pour que ce soit plus clair + on va commencer par le sujet et on va enchaîner avec les consignes + alors charlotte
(Séance du 2 mai 2008 ; annexe 7)

Quels outils langagiers utilise-t-elle pour enrôler les élèves et les aider à construire leur outil de guidage ? Comment s'articulent l'oral et l'écrit au cours de cette séance ?

1.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs

L'interaction-cours s'appuie sur quatre écrits : l'ensemble des énoncés inscrits au tableau par la professeure et trois fiches distribuées aux élèves :

- le texte d'appui[7], un extrait de l'*Odyssée* (cf. annexe 3, p. 14) donné le 25 avril,
- la fiche intitulée « Correction du travail d'écriture de la séance n° 4 » (cf. annexe 6, p. 30), donnée le 2 mai,
- le tableau des critères de réussite (cf. annexe 6, p. 31), distribué également le 2 mai.

Ce sont ces deux derniers outils, issus du travail de planification de l'enseignante qui vont structurer et cadrer les échanges entre la professeure et les élèves, le mode de travail étant ici collectif. Cinq minutes après le début du cours, Anaïs passe distribuer la feuille imprimée recto-verso qu'elle nomme « support de travail » :

037. **Anaïs** : [...] alors je passe vous distribuer le support de travail + vous mettez la date + en haut et vous_allez reprendre également le texte de lecture que nous_avions travaillé ensemble vendredi dernier + donc je vous l'avais donné sur polycopié + c'est le petit ! regardez c'est celui ci *(Anaïs brandit la feuille)* tout le monde s'en souvient ? je vais passer vérifier en distribuant les polys + allez au travail *(Anaïs distribue les feuilles intitulées « correction du travail d'écriture de séance n°4 » pendant deux minutes)*
(Séance du 2 mai 2008 ; annexe 7).

Son geste de monstration, ses déplacements et la distribution d'outils scripturaux signalent le début de la première phase de travail. Comment ces outils écrits et

[7] Appelé « texte-support » par l'enseignante.

tabulaires sont-ils médiatisés par les interventions orales de l'enseignante ? Comment ces outils médiatisent-ils à leur tour les échanges oraux ? Je m'intéresserai successivement au texte support, à la fiche « Correction du travail d'écriture de la séance n° 4 » et au tableau des critères.

1.1.5.1. Le texte support

Ce passage composé de treize lignes est un extrait d'une adaptation[8] de l'*Odyssée* enrichi de quatre définitions (cf. annexe 3, p. 14). Il a été introduit le 25 avril, soit une semaine avant la séance étudiée. Une séance de lecture a permis au groupe d'effectuer un travail sur le lexique, de repérer le schéma narratif et de formuler des hypothèses de lecture. Le 2 mai, cet écrit va médiatiser des données orales. Sa lecture à voix haute est commandée par une consigne orale de l'enseignante : « donc nous allons d'abord commencer par relire le texte pour que tout le monde se remémore un petit peu l'exercice qui était à faire pour lundi dernier ». Cette intervention orale est la reformulation d'une consigne écrite de la fiche « Correction » qui porte la mention soulignée « I. Relisons le texte support ». L'intervention d'Anaïs, qui précise ici le but de l'activité, est donc issue de son travail écrit de planification qui s'actualise dans la fiche « Correction du travail d'écriture de la séance n°4 ».

1.1.5.2. La fiche « Correction du travail d'écriture de la séance n°4 »

Cet outil[9], fruit de la planification professorale, va fortement cadrer l'interaction-cours. Il se découpe en trois grandes parties qui vont proposer aux élèves six activités à effectuer en classe et trois à la maison. Anaïs distribue l'outil mais ne le présente pas. Elle reformule oralement les énoncés qui y sont inscrits et qui indiquent des tâches à effectuer. Comme le constate Bouchard, prenant en considération les documents pédagogiques dans ses analyses, l'écrit joue ici un rôle structurel car il va organiser le cours en définissant explicitement les activités qui peuvent avoir lieu dans le « cadre » qu'il constitue (2005a, p. 66). Comme le montre le tableau ci-après, ce sont les

[8] Adaptation française de Marie-José Lamorlette, parue en 1989 chez Gründ.
[9] Voir annexe 6, pp. 30-31.

consignes écrites et les énoncés à compléter figurant sur la fiche qui vont orienter la quasi totalité des échanges oraux[10].

Tableau 7 : correspondance entre les énoncés de la fiche et les phases de l'interaction-cours (Anaïs – 2 mai 2008)

	Fiche de « Correction » Consignes et énoncés à compléter	Interventions orales prescriptives de l'enseignante	Tours de parole / tâche à accomplir
1.	I. Relisons le texte support	donc nous_allons d'abord commencer par relire le texte pour que tout le monde se remémore un petit peu l'exercice qui était à faire pour lundi dernier + qui veut relire le texte ? **(A7, t. 038)**	038-040
2.	II. Comprenons le sujet d'écriture	bon ! alors nous_allons maintenant rappeler le sujet d'écriture qui était à faire + donc sur lequel nous_allons devoir travailler + alors qui veut relire le sujet ? vous l'avez là sur votre poly que je viens de vous distribuer aujourd'hui + pierre ! **(A7, t. 041)**	041-045
3.	Pour réussir cet exercice je dois…	alors nous_allons commencer par compléter les petites phrases dont nous_avons les amorces juste en dessous en A + pour cet exercice je dois + que deviez vous faire pour réussir cet exercice ? que demandait_on de faire ? qui peut me l'expliquer avec ses propres mots ? est ce que vous comprenez ma question déjà ? oui ou non ? qui ne comprend pas très bien ? henri ? **(A7, t. 045)**	045-073
4.	Pour cela je m'aide des FO n°…	alors + ***(Lisant la fiche)*** pour cela je m'aide des fiches outils numéro + alors quelles_étaient les fiches outils qui pouvaient vous_aider à bien faire votre exercice ? alors quelles fiches outils pour vous aider à bien faire votre exercice ? adeline ! **(A7, t. 073)**	073-130
5.	Dans le sujet et les consignes, soulignez ce qu'il vous semble important de faire afin de réussir l'exercice	alors j'en vois qui ont déjà fini de copier alors que d'autres copient encore + je vais demander aux_élèves qui ont déjà fini de copier de commencer + la suite du travail + c'est_à dire que vous_allez relire votre sujet et vos consignes et vous_allez souligner ce qu'il vous semble important + qui vous expliquait ce qu'il fallait faire dans l'exercice + pour bien réussir l'exercice que fallait_il respecter ? + que fallait_il faire ? **(A7, t. 133)**	133-180
6.	À l'aide de vos réponses, remplissez le tableau de critères de réussite	alors maintenant à l'aide des réponses on va remplir le tableau qui est au dos de votre feuille ***(Anaïs fixe le verso sur le tableau mural)*** on va mettre dans la case critères de réussite + alors ici dans cette partie + on va noter les choses qu'il fallait faire pour bien réussir son travail + alors par exemple + qu'est ce qu'il fallait faire avant ? **(A7, t. 181)**	181-279

[10] L'écrit oralisé est noté en vert.

Les consignes écrites conçues par l'enseignante pendant la phase de planification antérieure à l'interaction déterminent l'ordre d'apparition des tâches. Introduites par les marqueurs de structuration « alors », « bon » ou « donc », les prescriptions sont reformulées à l'oral, parfois expansées.

C'est oralement qu'un geste de tissage donne du sens aux activités introduites par les consignes (**1**) et (**2**). Tout d'abord, Anaïs enrôle les élèves en planifiant leur agir par un verbe d'action conjugué au futur périphrastique « donc nous allons d'abord commencer à relire le texte ». La relecture du texte est justifiée par un appel à la mémoire didactique (« pour que tout le monde se remémore un petit peu ce qui était à faire pour lundi dernier ») (**1**). Puis, la relecture du sujet d'écriture est motivée par l'activité à venir, ainsi annoncée : « alors nous_allons maintenant rappeler le sujet d'écriture qui était à faire + sur lequel nous allons devoir travailler » (**2**). La consigne écrite correspondante « Comprenons le sujet d'écriture » est cependant altérée et transformée en une question-sollicitation : « qui veut relire les consignes ? ». Un élève lit à haute voix le sujet (t. 044) mais aucune tâche de compréhension n'est donnée. Il est possible que la professeure ne juge pas nécessaire de vérifier la compréhension du sujet, soit parce qu'elle estime manquer de temps, soit parce que les premiers jets ont déjà été produits.

Les reformulations orales des énoncés (**3**) et (**4**) témoignent du souci permanent qu'a l'enseignante de bien se faire comprendre. Pour faciliter l'intercompréhension, les phrases assertives à compléter sont lues oralement puis reformulées à deux reprises par des questions focalisant les critères de réalisation. Par la répétition de ces questions qui font office d' « actes de captation » (Goffman, 1974, p. 239), Anaïs implique les élèves et les positionne en situation d'attente.

La phase « analyse du sujet et des consignes » ouverte par la consigne (**3**) propose aux élèves de refaire une tâche déjà réalisée le 25 avril 2008, après la lecture du texte support (cf. annexe 5, p. 27). Lors de cette séance, la consigne a été formulée oralement et l'activité de repérage très brève, médiatisée par 7 tours de parole, n'a pas donné lieu à des opérations de soulignement :

296. **Anaïs** : [...] faut faire de votre mieux + en fait + voilà + d'autres choses importantes + quels sont les passages importants à remarquer dans les consignes ? pour bien écrire son texte ?
297. Ex : les séances une deux trois + et les fiches outils
298. **Anaïs** : et puis ? quels sont les autres passages importants des consignes ? à bien comprendre pour répondre aux consignes ? maeva ?

(*Séance du 25 avril 2008, annexe 5*)

Le 2 mai 2008, un épisode de la phase « analyse du sujet et des consignes » est clôturé par une notation professorale au tableau qui valide et transforme les propositions des participants.

069. Anaïs : la fin + voilà + donc pour réussir cet exercice + allez on complète ? |pour réussir cet exercice je dois| + (comprendre le texte) *(Anaïs écrit au tableau « comprendre le texte »)* alors thierry tu me donnes la phrase s'il te plaît ?
070. Thierry : (comprendre le texte pour écrire la fin)
071. Anaïs : voilà + donc je reprends tes mots + |pour savoir écrire| *(Anaïs écrit au tableau « pour savoir écrire »)*
072. Thierry : (rédiger)
073. Anaïs : je change écrire et je mets (rédiger) *(Anaïs efface « écrire » et remplace par « rédiger »)* très bien donc ça c'est clair pour tout le monde ?
(*Séance du 2 mai 2008, annexe 7*)

On remarque que l'énoncé inscrit au tableau par la professeure est : « Pour réussir cet exercice je dois comprendre le texte pour savoir rédiger ». Cette inscription ne correspond pas exactement à la première proposition de Thierry (« comprendre le texte pour écrire la fin ») ni à sa deuxième contribution qui substitue « rédiger » à « écrire ». Cette discordance témoigne de la difficulté professorale à assumer simultanément trois rôles praxéologiques qui consistent à :

- gérer sa propre activité de notation au tableau,
- interagir avec le groupe-classe,
- valider ou invalider les propositions des élèves.

La consigne (**5**) est décomposée en quatre étapes. L'enseignante :

- ajoute une tâche à accomplir précisant la procédure : « vous allez relire votre sujet et vos consignes »,
- insère un élément de la consigne inscrite et remplace l'impératif par le futur proche : « vous allez souligner ce qu'il vous semble important »,
- explicite le sens d'« important » par une paraphrase explicative : « qui vous expliquait ce qu'il fallait faire dans l'exercice »,
- condense : « pour bien réussir l'exercice que fallait-il respecter ? que fallait-il faire ? ».

L'adaptation de la consigne écrite (**5**) montre qu'Anaïs décompose la tâche en actions à réaliser afin de planifier et d'organiser l'agir des élèves. Un énoncé proposé par une élève (Charlotte) est une reformulation « racontez la suite et la fin de cette

histoire » (t. 142) acceptée par le groupe et l'enseignante, mais rectifiée peu après par un autre élève (Henri) qui livre l'énoncé original :

163. **Anaïs** : le lexique + le vocabulaire + donc pour cela on va utiliser le vocabulaire + henri ?
164. Henri *(Lisant)* : inventer la suite et la fin de ce récit
165. **Anaïs** : inventer la suite et la fin de ce récit ? on l'a pas déjà dit ?
166. Ex : non + de cette histoire
167. **Anaïs** : oui + alors inventer la suite et la fin c'est vrai que c'est réécrit dans les consignes + henri + donc oui tu as raison on peut le resouligner dans les consignes + jessica
(*Séance du 2 mai 2008, annexe 7*)

En 166, un élève montre que l'énoncé proposé antérieurement « racontez la suite et la fin de cette histoire » est une reformulation du sujet. Anaïs adhère, accepte la contribution d'Henri et autorise un retour à l'écrit par une opération de soulignement qui institutionnalise.

Les énoncés proposés par les élèves sont des extraits du sujet lus oralement et qu'ils ont soulignés : « en insistant sur la violence » ; « inventer la suite et la fin de ce récit » ; « quinze lignes » ; « ainsi que sur les qualités d'Ulysse » ; « en vous aidant de l'étude des textes ». Ce repérage des critères dits « de réussite » est une étape importante du cours. Le soulignement devait s'effectuer avec un simple crayon de bois (t. 133) mais la professeure instrumente l'activité des élèves avec un outil de marquage plus sophistiqué facilitant la perception visuelle (« fluo »), ce qui, d'une part, rend la lecture plus aisée et d'autre part, met en valeur la légitimité des énoncés sélectionnés autrement dit « des choses les plus importantes », comme l'affirme Anaïs au tour 181.

La consigne (**6**) est reformulée au futur proche qui place de nouveau les élèves en position d'attente et capte leur attention : « alors maintenant à l'aide des réponses on va remplir le tableau qui est au dos de la feuille ». Cette consigne établit une continuité entre les critères de réussite soulignés dans le sujet et l'ensemble des critères à construire pour renseigner le tableau.

Par quels passages, quelles transformations d'une modalité à l'autre, les éléments soulignés dans le sujet serviront-ils d'appui à la construction de l'ensemble des critères, élaboration médiatisée par des échanges oraux ?

1.1.5.3. Le tableau des critères

Le tableau des critères est composé de quatre colonnes. Une ligne porte dans l'ordre les mentions suivantes : « critères de réussite » ; « FAIT ! » ; « FAIT EN PARTIE » ; « OUBLIÉ/À REFAIRE ». La première colonne occupe les deux tiers de la largeur du tableau (cf. annexe 6, p. 31). La fixation de ce document sur le tableau mural ouvre une nouvelle phase qui sera constituée de dix épisodes correspondant à la présentation de l'activité puis à la recherche de neuf critères inscrits au tableau par la professeure. Après avoir présenté l'outil, j'analyserai comment les critères, éléments écrits, sont produits à partir des échanges oraux entre l'enseignante et ses élèves.

La présentation de l'outil

Tout d'abord, pour donner aux élèves des repères spatio-visuels, Anaïs fixe le document photocopié sur le « tableau noir » (en l'occurrence en plastique blanc). En mobilisant plusieurs modalités sémiotiques (oral, écrit, gestes de monstration), Anaïs rappelle le but et les sous-buts de l'activité puis précise de manière ordonnée les procédures à accomplir pour améliorer une production écrite.

181. Anaïs : [...] alors qu'est ce que ce tableau ? et à quoi va t_il nous servir ? on va mettre dans la case critères de réussite + alors ici dans cette partie + on va noter les choses qu'il fallait faire pour bien réussir son travail + alors par exemple + qu'est ce qu'il fallait faire avant ?
182. Ex : souligner
183. Anaïs : souligner
184. Ex : les choses
185. Anaïs : souligner les choses ↑
186. Ex : importantes
187. Anaïs : importantes + donc on va les reporter ici pour noter tout ce qu'il fallait faire pour que ce soit bien réussi + et puis après je vais vous RENDRE votre exercice d'écriture + je vais vous demander de le relire + vous allez RElire votre texte + et là vous_allez regarder chacun vos critères de réussite + puis vous_allez regarder + bien tiens est ce que je l'ai fait ? ***(A pointe du doigt la colonne « Fait »)*** est ce que je l'ai fait un petit peu ? ***(A pointe la colonne « Fait en partie »)*** ou est ce que je ne l'ai pas fait + est ce que je l'ai oublié ? c'est compris la démarche ? donc une fois que vous_aurez rempli ça + le but de la séance d'aujourd'hui c'était de faire quoi en début d'heure ?
188. Thierry : réécrire son texte
189. Anaïs : oui thierry plus fort
190. Thierry : réécrire son texte
191. Anaïs : réécrire son texte + donc ce tableau là + à quoi va t_il vous servir ? à vous_aider à bien réécrire votre texte ? + parce que si vous repérez tout ce que vous_avez oublié de faire + ce n'est pas grave + vous_avez une deuxième chance de pouvoir le faire au mieux possible + donc les critères oubliés + ou bien à refaire + vous pouvez vous savez que vous devez en réécrivant votre texte vous_y intéresser de près + c'est d'accord ? c'est compris pour la méthode de travail ? ***(Les élèves hochent la tête)***
(Séance du 2 mai 2008, annexe 7)

support d'inscription, écrit de stockage mais aussi d'institutionnalisation, qui donnera de la valeur aux critères validés c'est-à-dire « aux choses qu'il fallait faire pour bien réussir son travail » comme le reformule Anaïs au tour 181. La professeure fait ensuite appel à la mémoire didactique du groupe, actualise l'expérience en principe partagée en demandant aux élèves de verbaliser la tâche précédente (tours 181 à 186). En 187, l'enseignante planifie l'agir des élèves sur le moyen terme en explicitant les schèmes d'utilisation de l'outil[11], c'est-à-dire selon ses propres termes la « méthode de travail » à suivre. Elle pointe du doigt les deux colonnes « FAIT ! » et « FAIT EN PARTIE » et reformule les trois intitulés des trois colonnes à renseigner à la maison. C'est cet outil qui doit rendre possible l'auto-évaluation et qui est indispensable à l'effectuation de la tâche d'amélioration des productions écrites. Anaïs rappelle ensuite le but de la séance et met en valeur la fonction de guidage du tableau : « parce que si vous repérez tout ce que vous_avez oublié de faire + ce n'est pas grave + vous_avez une deuxième chance de pouvoir le faire au mieux possible » (t. 191). L'auto-évaluation et l'amélioration des textes sont donc liées à l'utilisation du tableau des critères.

Quels sont les critères légitimés par l'inscription au tableau ?

Les critères institutionnalisés

À la fin de la séance, l'outil de guidage présente dix critères dits « de réussite » et la mention des outils à utiliser : « Bescherelle » et « dictionnaire ». Voici les critères institutionnalisés :

1. J'ai compris le texte de départ
2. J'ai complété, j'ai terminé et respecté le schéma narratif
3. J'ai fait attention à la ponctuation des phrases et du dialogue
4. J'ai fait un brouillon et la mise en page
5. J'utilise un narrateur-personnage. C'est Ulysse
6. Je garde les mêmes temps verbaux – passé
7. J'insiste sur la violence, sur la tempête et sur les qualités d'Ulysse
8. Mon texte est cohérent – sens
9. Je fais attention à bien reformuler mes phrases
11. Je fais attention à l'orthographe - Bescherelle-dictionnaire

[11] L'approche instrumentale développée en ergonomie cognitive par Rabardel (1995) met l'accent sur la distinction entre artefact, outil et instrument. L'artefact est un objet donné qui peut être matériel ou symbolique. En s'insérant dans une multiplicité de schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et parfois des fonctions différentes, l'artefact devient outil. L'instrument est un outil (composé d'un artefact et de schèmes) résultat d'une construction psychologique, une « totalité dynamique qui évoluera notamment en relation avec les situations d'action dans lesquelles l'instrument sera engagé par le sujet. Ainsi, l'instrument, en tant que totalité, mais aussi en chacune de ses composantes, constitue-t-il une forme de capitalisation de l'expérience » (Rabardel, 1995, p. 119).

Ces « critères » élaborés à l'aide de phrases verbales s'apparentent plutôt à des critères de réalisation qu'à des critères de réussite. Ils ne constituent ni une grille de relecture, ni une grille de révision, mais plutôt une liste d'injonctions pour l'écriture. En effet, le tableau renseigné, document métadiscursif, cadre l'activité des élèves en programmant une séquence d'actions qui leur a déjà été demandée avant la phase d'écriture à la maison. C'est la relecture du texte de départ, du sujet et des consignes qui a présidé à l'élaboration des critères. Comme les premiers jets des élèves n'ont pas été pris en compte pour le remplissage du tableau, l'outil construit ne peut se prêter à la différenciation pédagogique.

Par ailleurs, les critères posés et les schèmes d'utilisation proposés pour l'outil-tableau ne servent pas à aider les élèves à résoudre un problème d'écriture. Comme l'indiquent les intitulés de colonnes « FAIT ; FAIT EN PARTIE ; OUBLIÉ / À REFAIRE », l'élève doit plutôt valider seul des savoirs et des savoir-faire qu'il est supposé maîtriser.

En outre, la lecture de la transcription incite le lecteur-chercheur à vérifier la date de l'enregistrement car l'impression d'un « retour en arrière » se fait ressentir. Les échanges oraux auraient pu en effet se dérouler avant la production de la suite du texte. Comment ont-ils médiatisé la construction des critères ?

De l'oral à l'écrit

Même si Anaïs note le plus fidèlement possible les propositions orales des élèves, elle contraint fortement l'interaction et les réponses des participants. Les deux épisodes suivants montrent comment les interactants co-construisent les deux premiers critères :

191. Anaïs : [...] alors allons_y + que fallait_il faire pour réussir cet exercice ? jessica
192. Jessica : il faut s'aider de l'étude du texte
193. Anaïs : oui + voilà + donc il faut s'aider de l'étude du texte + donc ça ça veut dire quoi ? quoi en particulier ?
194. Jessica : il faut comprendre le texte
195. Anaïs : voilà donc bien comprendre le texte de ↑
196. Jessica : départ
197. Anaïs : donc premier critère de réussite + comment je peux mettre ça ?
198. Ex : (bien comprendre)
199. Ex : (je comprends)
200. Anaïs : voilà + donc on va mettre à la première personne parce que c'est vous qui travaillez donc
201. Ex : (j'ai compris)
202. Anaïs : voilà + (j'ai compris) ***(A écrit au tableau « j'ai compris »)*** donc ça vous pouvez le mettre à l'encre + il n'y a pas de souci + on est en train de la faire ensemble + ***(Anaïs écrit au tableau « le texte de départ »)*** voilà ! hop et on tire un trait ***(A tire un trait au tableau)*** bon le trait on le tire jusque dans les cases d'à côté ***(1 min)*** bien + alors on va + moi je vais vous_aider à remplir votre tableau + vous_allez le faire + on va reprendre ce que vous venez de me dire + là ce que vous venez de passer au fluo dans les consignes + raconter la suite et la fin de cette histoire + ça veut dire qu'il faut faire quoi ? et ça on en avait parlé déjà vendredi dernier + quand on raconte la suite et la fin d'une histoire ?

203. Ex : le schéma narratif
204. Anaïs : voilà + qu'est ce que je mets comme critère ?
205. Ex : terminer le schéma narratif
206. Anaïs : alors on a dit première personne
207. Ex : (j'ai respecté le schéma narratif)
208. Anaïs : voi::là + alors [j'ai complété + j'ai terminé + ET respecté le schéma narratif] + et on tire un trait *(A tire un trait au tableau)* **(20 s)** allez on continue ?
(Séance du 2 mai 2008, annexe 7)

En 193, Anaïs demande à Jessica de reformuler sa proposition énoncée en 192 pour retrouver l'intitulé exact d'un énoncé déjà relevé dans l'étude du sujet : « comprendre le texte ». En 195, la professeure demande à nouveau une reformulation à son interlocutrice, par une demande de complétion avec intonation montante. Cette requête vise à lui faire utiliser le terme technique (« texte de départ ») qui fait partie d'un répertoire lexical partagé[12]. Trois élèves apportent leur contribution en 198, 199 et 201. En 202, Anaïs valide la proposition « j'ai compris » par une hétéro-répétition totale puis institutionnalise par une inscription au tableau qui clôt l'épisode.

Dans le même tour, elle précise son rôle : « moi je vais vous_aider à remplir votre tableau ». Les énoncés à produire s'inscrivent dans une chaîne de reformulations : « on va reprendre ce que vous venez de me dire + là ce que vous venez de passer au fluo dans les consignes » (t. 202). Les élèves sont donc invités à lire à nouveau les énoncés soulignés ou à reformuler les énoncés « importants » qu'ils ont repérés dans le sujet et les consignes lors de l'activité précédente.

Dès l'ouverture du deuxième épisode, Anaïs cadre l'interaction. En 202, elle focalise l'attention des élèves sur les enjeux du texte à produire en rappelant la consigne « raconter la suite et la fin de cette histoire ». Elle sollicite à nouveau un terme spécialisé « le schéma narratif[13] », valide en 204 et sollicite la formulation d'un énoncé complet. Un élève propose « j'ai terminé le schéma narratif » en 207. Anaïs valide au tour suivant mais reformule l'énoncé en l'expansant puis l'inscrit au tableau pour institutionnaliser.

D'autres énoncés sont notés par la professeure sans subir de modifications. Les critères 3, 4, 6, 7, 8, 9 et 10 sont ainsi institutionnalisés par l'inscription de la professeure qui valide par le marqueur d'affirmation « voilà » avant de noter. Il s'agit

[12] Cf. mentions du « texte de départ » dans les cahiers des élèves.
[13] La notion de « schéma narratif » est bien répandue dans les manuels scolaires de sixième, surtout dans ceux des années 1990. (Bonne-Dulibine C. & Huynh J.A, 1995, « La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français », *Le Français aujourd'hui*, n°109).

des énoncés : « J'ai fait attention à la ponctuation des phrases » (t. 209) ; « J'ai fait un brouillon » (t. 213) ; « La mise en page » (t. 215) ; « Je garde les mêmes temps verbaux » (t. 248) ; « J'insiste sur la violence de la tempête » (t. 254) ; « les qualités d'Ulysse » (t. 256) ; « Mon texte est cohérent » (t. 266) ; « Je fais attention à bien formuler les phrases » (t. 275) ; « Je fais attention à l'orthographe » (t. 276).

Au cours de l'interaction, Anaïs vérifie des savoirs déclaratifs dans le domaine de la narratologie[14]. Comme en 202, elle réitère sa requête de vocabulaire spécialisé dans l'épisode suivant :

226. Anaïs : alors maintenant quand on écrit la suite d'un texte + on avait dit il y a des choses_importantes à faire on doit + finir le schéma narratif + vous me l'avez dit + mais si je regarde mon texte + qui parle ?
227. Ex : ulysse
228. Anaïs : alors vous quand vous_allez compléter qu'est ce que vous devez faire ?
229. Ex : la première personne
230. Ex : faire parler ulysse
231. Anaïs : alors faire parler ulysse
232. Ex : mettre à la première personne
233. Anaïs : mettre à la première personne + ça veut dire que ça va être un narrateur comment ? on l'appelle comment ?
234. Ex : intérieur
235. Anaïs : alors intérieur ou ?
236. Ex : personnage
237. Anaïs : personnage + très bien + donc autre critère qu'est ce que je vais mettre ? essayez essayez
238. Ex : j'emploie un narrateur personnage
239. Anaïs : j'emploie un narrateur personnage + et donc qui est_il ?
240. Ex : ulysse
241. Anaïs : *(A écrit au tableau « J'utilise un narrateur-personnage. C'est Ulysse »)*
(Séance du 2 mai 2008, annexe 7)

Anaïs fait avancer l'interaction et la contraint par le biais de quatre questions sommations en 233, 235, 237 et 239 qui sollicitent le lexème « narrateur-personnage ». Rappelons que, d'après la classification de Boissat (1991), les questions sommations sont des fausses questions qui mettent l'élève dans l'obligation de montrer son savoir ou son savoir-faire alors que l'enseignante connaît la réponse. Les hétéro-répétitions d'Anaïs en 231 et en 233 valident les propositions des élèves. Mais en 233, c'est Anaïs qui auto-initie le terme technique « narrateur » puis demande une complétion par deux questions sommations en 233 et en 235. En 237, Anaïs répète la proposition « personnage » pour valider et demande la formulation du critère. En 239 elle valide

[14] D'après Yves Reuter, la narratologie est arrivée très tardivement sur la scène scolaire, dans les années soixante-dix. L'un de ses trois grands points d'impact est la distinction entre la fiction (histoire construite par le texte) et la narration (techniques de construction de l'histoire) avec des analyses plus précises de la narration (Qui parle ?), des perspectives (Qui perçoit ?), et de catégories telles que récit/discours ou temporalité » (Reuter, 1996, p. 29).

oralement l'énoncé proposé en 238 par une hétéro-répétition totale. Elle valide en 241 uniquement à l'écrit, par une notation au tableau qui reformule les propositions orales des élèves. C'est Anaïs qui prend en charge la construction syntaxique des deux énoncés qui respecte les caractéristiques de l'écrit.

À la fin de l'épisode, deux autres questions sommations sollicitent les contributions des élèves. En 267 et en 275, Anaïs thématise le niveau linguistique des productions à améliorer en orientant les propositions des élèves :

- 267. Anaïs : [...] au niveau de la langue + à quoi faut_il faire attention ?
- 275. Anaïs : [...] au niveau de la correction de la langue + à quoi doit_on également faire attention ?

Peut-on parler de recherche collective et active de « critères de réussite » ? Il apparaît que non car les énoncés produits par les élèves sont contraints.
Mais il faut considérer que de lourdes contraintes temporelles pèsent sur la conduite de l'interaction. En effet, la pression temporelle à laquelle sont soumises la classe et la professeure émerge dès le milieu de la séance :

241. Anaïs : *(A écrit au tableau « J'utilise un narrateur-personnage. C'est Ulysse »)* alors ça va je ne vais pas trop vite ? si je vais vite + c'est parce que je veux absolument pouvoir vous rendre vos copies avant la fin de l'heure + donc j'essaie d'aller un petit peu plus vite [...]
(Séance du 2 mai 2008 ; annexe 7)

L'élaboration du tableau des critères dure dix minutes. Anaïs doit gérer son multi-agenda et donc organiser le temps de travail de manière à pouvoir distribuer des copies en fin de séance. Cette préoccupation apparaît au tour 277 :

277. Anaïs : voilà *(A écrit au tableau « je fais attention à l'orthographe»)*
278. Ex : c'est fini madame ?
279. Anaïs : oui + c'est_à dire qu'on pourra en trouver d'autres + mais je veux avoir le temps de pouvoir vous rendre vos copies et de vous donner votre travail pour la prochaine fois + alors comme on a été interrompu aujourd'hui + dites moi + pour faire attention à l'orthographe + on utilise quoi quand même rapidement *(Séance du 2 mai 2008 ; annexe 7)*

et juste avant la restitution des copies :

287. Anaïs : je suis désolée là je vous presse un peu [...] *(Séance du 2 mai 2008 ; annexe 7)*

L'analyse du corpus construit dans cette classe atteste de l'importance centrale qu'Anaïs confère à l'élaboration de l'outil « tableau des critères de réussite ». Un temps très restreint lui a cependant été consacré : la phase d'élaboration du tableau n'a en effet duré que dix minutes.
La toute-puissance de l'outil, censé réguler l'activité de révision des élèves, témoigne du travail professoral d'interprétation des discours sur les principes de l'évaluation

formative et sur l'enseignement de l'écriture auxquels la professeure a été exposée. En effet, la didactique du français langue première a montré grâce aux travaux du groupe EVA que les grilles d'évaluation critériée constituaient une composante essentielle du dispositif d'évaluation formative (Garcia-Debanc, 1990). Mais l'évaluation formative tient compte des besoins des élèves et s'appuie à la fois sur leurs productions et leurs stratégies, si celles-ci ont été observées par le professeur. Or ces élèves n'ont pas écrit en classe et l'activité d'amélioration des productions s'est déroulée sans qu'ils bénéficient du tutorat de l'adulte en présentiel. La relation textes-élèves est privilégiée au détriment de l'interaction élèves-professeur.

Quinze jours après l'élaboration du tableau de critères, lors de la séance de restitution des copies, Anaïs en tire publiquement un bilan mitigé :

028. **Anaïs** : [...] malheureusement il faut que je vous dise que j'étais un petit peu déçue quand même par le résultat + c'est vrai que il y a certaines choses qui ont été améliorées + il y en a d'autres par contre qui restent encore on va dire des soucis + il y a encore quelques petits soucis + donc c'est pas grave + on va continuer à travailler sur l'écriture + on a encore deux séquences jusqu'à la fin de l'année pour continuer à s'entraîner et à s'améliorer
(Séance du 16 mai 2008 ; annexe 9)

Pendant cette séance, Anaïs rend douze versions finales car elle n'a pas eu la possibilité de collecter tous les devoirs en raison des absences et des sorties culturelles organisées au mois de mai. D'après les commentaires qu'elle adresse aux élèves, sept élèves n'ont pas modifié leur texte en fonction des critères définis par le tableau (cf. annexe 9, pp. 51-54).

Il est patent que l'élaboration de l'outil est prépondérante dans ce dispositif dit « d'amélioration ». Comment l'enseignante explique-t-elle ses choix ? À quels principes et à quels modèles d'enseignement de l'écriture déclare-t-elle adhérer ? Les entretiens menés avec l'enseignante apportent quelques éclairages aux faits observés.

1.2. Entretiens avec Anaïs

La lecture de la transcription du 2 mai 2006 montre qu'Anaïs prescrit à ses élèves l'usage de fiches-outils que l'on pourrait classer dans la catégorie d'« écrits intermédiaires ». En effet, d'après la professeure, ces outils sont évolutifs et construits par les élèves :

048. Anaïs : [...] ça m'intéresse aussi dans le sens où la fiche outil c'est une reformulation de la leçon du manuel + ça m'évite de leur dire d'apprendre bêtement la leçon du manuel page tant + en général ils ne comprennent pas + je déteste leur donner à apprendre les messages des manuels sans_avoir pu soit en parler avec eux + soit leur faire reformuler + parce qu'autrement + quand tu leur demandes de reformuler + tu te rends compte que souvent + ils n'ont rien compris
(Entretien du 24 avril 2008 ; annexe 12)

Anaïs précise dans les entretiens que les fiches-outils sont élaborées avec les élèves quand elle en a le temps. La pression temporelle peut expliquer l'absence de verbalisations d'élèves sur les documents mobilisés pendant les séances observées. En effet, les fiches-outils mentionnées pendant les interactions-cours sont composées d'extraits de manuels et donnent à voir très peu de reformulations énoncées par les élèves. Ceci peut aussi indiquer que la professeure n'a pas encore achevé son propre travail d'adaptation de la ressource « fiche-outil » issue de la culture de l'établissement où elle était stagiaire et transposée de la fiche-outil classique, écrit intermédiaire[15] bien connu de la culture disciplinaire :

039. MP : l'usage de fiches outils c'est quelque chose qu'on t'a montré en formation ?
040. Anaïs : non c'est quelque chose qui était pratiqué dans l'établissement où j'étais stagiaire + c'était un établissement REP + c'était un bahut REP pas trop tranquille et donc il y avait un vrai travail d'équipe + même si il y avait pas mal de collègues qui ne s'entendaient pas entre eux + la politique de l'établissement + c'était voilà tout le monde travaille en équipe + donc par exemple on commençait l'année + il y avait des vraies progressions + moi quand j'ai commencé mon année de sixième en stage + je n'ai pas vraiment eu le choix + je pouvais les traiter comme je voulais mais il y avait telle et telle notion à faire + donc là bas ils faisaient des fiches outils + en fait j'ai dû faire moi aussi des fiches outils + donc je les_ai faites + et j'ai gardé le principe quand je suis_arrivée en première année de titulaire dans ce collège + donc j'ai gardé le principe des fiches outils + puis ça marche bien parce que ça permet à l'élève de se dire qu'en français on a aussi des leçons
(Entretien du 24 avril 2008 ; annexe 12)

D'autres voix se font entendre dans cet extrait : celles des premiers collègues d'Anaïs. Il est patent que l'équipe pédagogique a joué un rôle de ressource mais aussi de contrainte lors de sa première socialisation professionnelle. Les fiches-outils comme les progressions sont l'expression du genre professionnel qu'Anaïs, stagiaire, a dû s'approprier. Leur emploi relevait clairement d'une obligation professionnelle que la professeure ne conteste pas : « je n'ai pas eu vraiment le choix » ; « j'ai dû faire moi aussi des fiches outils ».

Les usages communs des progressions et des fiches-outils à prescrire ou à construire avec les élèves ont permis aux professeurs de cet établissement singulier de se reconnaître en tant que pairs, membres d'un collectif local et peut-être aussi en tant que professeurs exerçant dans un établissement classé en Réseau d'Éducation Prioritaire.

[15] Cf. chapitre 3, 2.4.2, p. 168.

Les fiches-outils et le tableau des critères assument un rôle médiateur. J'ai montré que les élèves ne bénéficient pas de la médiation d'Anaïs pendant leur travail d'amélioration. De fait, ce sont les parents à qui revient implicitement la tâche d'aider l'élève pendant l'activité d'écriture :

038. **Anaïs** : systématiquement donc comme ça ça permet de redonner davantage de valeur au travail de l'élève fait par l'élève mais pour moi même si c'est fait avec les parents + l'élève a travaillé + je dis toujours aux parents + réunion parents profs + quand on parle de ça + moi ça ne me dérange pas qu'ils aident leurs enfants à partir du moment où ils travaillent avec l'enfant et ne font pas à la place de l'enfant + de toute façon quand ils font à la place + on s'en rend très vite compte + c'est vrai que j'ai une position particulière + il y a des collègues qui ont horreur de ça
(Entretien du 2 mai 2008 ; annexe 13)

L'idée de ce dispositif d'aide provient-elle aussi de cette culture spécifique d'établissement ? Quelles traces discursives de l'enseignement de l'écriture nous livrent les entretiens menés avec Anaïs ?

Anaïs ne réfère pas à des ressources spécifiques susceptibles de l'avoir aidée à bâtir son dispositif. Pour elle, l'écriture d'un texte narratif complet sert explicitement à évaluer les savoirs enseignés au cours de la séquence :

137. **Anaïs** : parce que pour bien écrire déjà il faut bien lire le sujet + il faut bien lire les consignes + éventuellement il faut réinvestir le texte qu'on a lu en cours + on doit bien utiliser la grammaire parce qu'il faut rédiger les phrases + on doit énormément orthographier son texte + tu vois c'est un mélange de toutes les compétences + toutes les dominantes du cours ça amène à un exercice d'écriture + donc quand tu les fais écrire beaucoup + tu les fais en même temps travailler sur plein de trucs + c'est une forme d'évaluation de ma séquence et pour moi ça me permet + ça me permet d'aider l'élève à progresser + parce que ça me permet de voir comment il met en œuvre toutes les compétences du cours de français pour se faire comprendre quoi + c'est peut être plus explicite qu'un DS bilan + peut être + ça permet de voir si il sait se faire comprendre aussi + du coup pour moi l'exercice d'écriture est très important + c'est pour ça que j'essaie de les faire écrire souvent + et l'exercice d'écriture ça laisse une trace c'est une production personnelle + ça leur appartient
(Annexe 12, entretien du 24 avril 2008)

La production d'un texte complet est donc catégorisée ici comme le « lieu de couronnement » des activités menées au cours de la séquence (Halté, 1992) . La démarche d'amélioration du texte effectuée par l'élève vise à mettre en conformité sa production à un produit attendu et défini par la professeure :

095. **Anaïs** : j'ai insisté sur les qualités d'ulysse + j'ai bien complété la fin du schéma narratif + enfin tu vois des trucs dans ce style mais je vais leur faire dégager à eux + c'est à dire je vais leur faire analyser le sujet de façon à ce qu'ils dégagent ces critères là et les mettent dans mon petit tableau + et puis il faudra + quand on aura rempli ce tableau + le but ce sera de leur faire relire leur propre devoir et le renseigner + acquis non acquis + je pense que oui + je pense que à moitié tu vois + ou je pense que je ne l'ai pas fait + je vais leur faire faire ça
(Annexe 12, entretien du 24 avril 2008)

Le dernier entretien mené avec la professeure montre que celle-ci prévoit de changer ses stratégies et d'accompagner ses élèves, en classe, dans des situations de travail dyadiques élève-professeure :

009. Anaïs : [...] mais je pense qu'avec cette classe là il aurait fallu faire faire en classe sur une heure + que je puisse passer + individuellement à chaque table d'élève pour que je puisse regarder et que je puisse regarder la grille et là tu as coché ça et qu'est ce que ça devient sur ton brouillon tout ça quoi

Il ne s'agit plus alors de laisser les élèves seuls face à la révision de leur texte mais de les accompagner dans les différentes phases du processus de révision : détection et identification des erreurs grâce au tableau des critères qu'Anaïs ne remet pas en cause, et modification.

Par ailleurs, l'organisation de la séquence est remise en question par la professeure qui décide de bâtir une séquence entièrement consacrée à l'écriture, intégrant une ou plusieurs séances liées aux « outils de langue » :

009. Anaïs : [...] donc à la limite je finis par me dire que par rapport à cette activité là il aurait fallu que ce travail là soit carrément une petite séquence et pas une séance dans _une séquence parce que une séance dans _une séquence ça devient une séance tentaculaire et alors que si c'était une mini séquence à objectifs ah tiens voilà + on va apprendre à mieux_écrire + on va apprendre à améliorer + je pense que tu peux tenir quinze jours avec des _apports de langue + le dispositif il est là + il y a eu plusieurs facteurs + le tout est d'en tirer le positif + oui il faut en faire une séquence autour d'un projet avec un texte attractif + je le referai l'année prochaine + j'aurai encore des sixièmes c'est sûr je le remodifierai

Il est donc prévu que les élèves et l'enseignante interagissent dans le but d'améliorer la production préalablement écrite par l'élève, au sein d'une séquence entièrement consacrée à l'écriture, ce qui annonce un grand changement[16] dans les pratiques d'Anaïs.

2. Pratiques et modèles de Jackie

Le corpus « Jackie » est composé de quelques productions d'élèves, des documents distribués pendant les séances observées ainsi que d'un document de référence intitulé « les abréviations en rédaction » (cf. annexe 15, p. 72). Cet outil

[16] Pour Charlier, « nous parlons de changement de pratique d'enseignement pour évoquer les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. L'ensemble de ces éléments constitue ce que nous appelons sa pratique d'enseignement » (1998, p. 78).

élaboré par le professeur a été distribué en début d'année. Deux photos numériques du tableau noir, 7 pages d'entretiens et 29 pages d'interactions transcrites complètent le corpus (cf. annexes 15 à 29). Par ailleurs, j'ai pu consulter le cahier de textes de la classe.

2.1. Pratiques constatées de Jackie

Comme dans la section précédente, je présente le contexte d'enseignement, l'organisation effective de la séquence et je rends compte des activités antérieures menées dans le domaine de la production écrite. Pendant cette séquence conduite par Jackie, les élèves écrivent en classe et sont invités à améliorer leur texte en binômes à l'aide d'une « grille d'amélioration ». J'étudie la distribution des modalités orales et écrites pendant deux séances. La première est la séance d'amélioration et la deuxième une séance de correction placée en fin de séquence, qui vise à corriger un relevé de phrases fautives prélevées dans les productions des élèves. Ensuite, je m'intéresse aux fonctions des outils scripturaux mobilisés pendant ces deux séances. Et pour finir, j'analyse les interactions entre l'oral et l'écrit dans des extraits significatifs découpés dans les deux séances précitées.

2.1.1. Le contexte d'enseignement

Jackie est professeure de français dans un collège de 480 élèves, situé en milieu rural en Flandre maritime. Âgée de 56 ans au moment des observations, elle a commencé sa carrière en tant que professeur d'enseignement général de collèges. Elle a ensuite réussi le CAPES interne de Lettres Modernes et a travaillé dans une demi-douzaine de collèges. Intéressée par l'enseignement de l'écriture, elle a suivi plusieurs stages de formation continue[17] dans ce domaine. Maître de stage de pratique accompagnée, elle enseigne à temps complet depuis une douzaine d'années dans le même collège en 6ème, 4ème et 3ème. Elle qualifie sa classe de sixième de « bonne » à l'exception d'un groupe de six élèves en grande difficulté. Les 20 élèves de la classe observée sont anglicistes.

Comme dans les autres collèges, les professeurs de français se réunissent en conseil d'enseignement, et par niveau, pour bâtir des épreuves communes. Les projets disciplinaires (expositions, défis-lecture, etc.) sont impulsés par la professeure-

[17] Voir p. 105

documentaliste. Les professeurs de français sont plutôt à l'initiative de projets interdisciplinaires français/histoire-géographie.

L'horaire de la classe est, cette année-là (2005-2006), fixé à quatre heures hebdomadaires en classe complète. Une heure nommée « heure de soutien » est attribuée en quinzaine au groupe d'élèves en grande difficulté.

L'enseignante dispose d'une salle meublée, comme celles de Charlotte et d'Anaïs, d'un tableau mural, d'un bureau central et de quatre rangées de pupitres doubles tous disposés face au tableau.

Dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture de l'*Odyssée*, j'ai observé deux séances de deux heures consacrées à la lecture de lettres sans enregistrer les échanges. Ma présence était vivement souhaitée par la professeure qui craignait, à raison, que ses élèves soient trop intimidés par l'emploi immédiat du magnétophone et mon entrée dans la classe. J'ai enregistré quatre séances s'échelonnant du 21 mars 2006 au 2 mai 2006 et situées de part et d'autre des vacances de printemps. Ces séances s'inscrivent dans la séquence n° 4 intitulée « Ulysse » qui a débuté le 28 février 2006. Le travail de production écrite proposé est l'écriture d'une lettre fictive écrite par Ulysse et adressée à Pénélope. Précisons que d'après le cahier de textes et le témoignage de l'enseignante, la séquence n° 3 était consacrée à la lecture de lettres et s'est achevée par l'écriture individuelle d'une lettre.

2.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation

Le cahier de textes mentionne six travaux d'écriture depuis le début de l'année scolaire : quatre exercices d'écriture (récits et comptes-rendus) ainsi que la production de deux lettres. Ce « genre » d'activité d'écriture est donc connu par les élèves qui l'ont déjà pratiqué. Un travail supplémentaire et facultatif a été proposé aux élèves : celui de l'élaboration d'un « cahier de lettres », support rassemblant les lettres réalisées ainsi que différentes lettres collectées : lettres commerciales, lettres d'auteurs (cf. entretien du 31 mars 2006 ; annexe 28).

Jackie n'utilise pas un manuel en particulier mais propose aux élèves des tâches et des textes à lire issus de plusieurs manuels de 6ème. À la rentrée scolaire, elle a distribué à chaque élève une fiche de codage de ses annotations abréviatives destinées à commenter les productions écrites (cf. annexe 15, p. 72).

D'après la professeure, les séances enregistrées vont marquer un moment important de la programmation didactique annuelle : elles vont donner lieu au premier devoir noté commandé par un sujet écrit.

002. Jackie : alors juste avant + la séquence était consacrée à la lettre + donc ils_ont écrit plusieurs lettres + ils_ont corrigé des lettres + on a travaillé beaucoup sur l'aspect formel de la lettre + c'était des lettres à teneur affective + essentiellement + pour le reste dans l'année + ils_ont fait des petits récits + des comptes rendus qui n'ont pas été vraiment formalisés autour d'un sujet + c'est_à dire que LE devoir qu'ils sont_en train de travailler c'est le premier devoir de l'année avec un sujet écrit
003. MP : le premier sujet vraiment scolaire ?
004. Jackie : oui scolaire + formalisé + avec risque de hors sujet
(Entretien du 31 mars 2006 ; annexe 28)

Noté au tableau par Jackie au début de la première séance enregistrée, ce sujet définit la situation de communication : « Ulysse vient d'accoster sur l'île du soleil. Il attend que le vent se calme pour reprendre la mer. Grâce à Hermès, il peut adresser une lettre à Pénélope. Il lui fait part de ses réflexions, de ses sentiments et de ses espérances en lui racontant ses aventures ». Comme nous le verrons, ce libellé sera accompagné de consignes d'écriture formulées à l'oral.

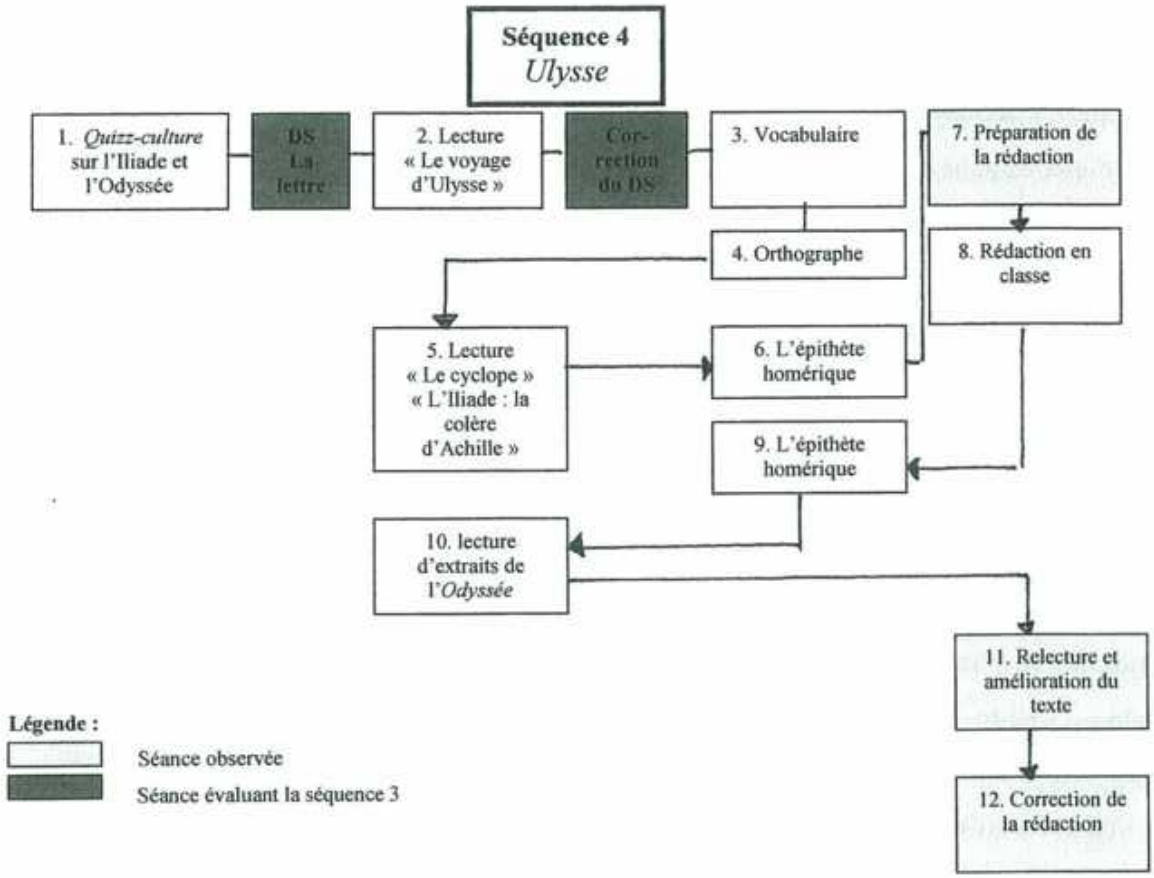
Quelles places et quelles fonctions les séances d'écriture et d'amélioration occupent-elles dans la séquence ?

2.1.3. L'organisation effective de la séquence d'enseignement

Les séances observées s'inscrivent dans la séquence n° 4 intitulée « Ulysse ». Deux séances consacrées à l'évaluation de la séquence n° 3 et à la correction de cette évaluation s'entrecroisent avec les deux premières séances de la séquence n° 4. La professeure avait en effet décidé de reporter l'évaluation de la séquence précédente en raison d'un trop grand nombre d'élèves absents. L'organisation effective de la séquence ne correspond donc pas tout à fait à la planification de Jackie.

Le cahier de textes de la classe, les entretiens menés avec Jackie ainsi que les dates et notes relevées dans les cahiers des élèves aident à construire la représentation suivante :

Figure 4 : organigramme de la séquence de Jackie



Placée en fin de séquence, l'activité de production écrite a lieu en classe. Elle est précédée par une séance de préparation à la rédaction qui commence par une phase de lecture-compréhension du sujet, comme l'annonce Jackie : « nous allons travailler sur un sujet de rédaction » (Séance du 21 mars 2006 ; annexe 16, p. 73). Au cours de cette séance, Jackie et ses élèves co-reformulent le sujet, en explicitent les termes[18] et co-élaborent un canevas inscrit au tableau[19] à la demande de la professeure :

071. **Jackie** : dites dites moi + dites moi + ce qu'il va y avoir dans cette lettre *(Romain lève le doigt)* romain !
(Séance du 21 mars 2006 ; annexe 16)

Les élèves dictent à Jackie 9 énoncés qu'elle note au tableau « nouvelles des compagnons, sirènes, cyclopes, kikones et lotophages, charybde et scylla, les bœufs du soleil, Télémaque, royaume d'Ithaque, relation amoureuse » en précisant que l'épisode

[18] Le sens des termes suivants est explicité : accoster, espérance, Hermès, faire part, transmettre, réflexions.
[19] Cf. annexe 17, p. 85 (photos numériques du tableau).

des bœufs du soleil ne peut être raconté dans la lettre car il n'a pas encore été vécu. Des consignes d'écriture sont co-élaborées et inscrites au tableau par la professeure : « trois ordres possibles », « deux ou trois aventures détaillées », « indices formels », « épithètes homériques », « Je = Ulysse ».
Jackie dicte ensuite ces énoncés aux élèves qui les inscrivent sur leur cahier. Ces contraintes initiales de production ont pour but d'aider les élèves à planifier et d'éviter les hors-sujets. La professeure modifie cependant l'ordre d'inscription au tableau en regroupant les énoncés, qui remplissent la fonction de critères de réalisation, en trois grandes parties : les aventures, les autres informations et l'écriture de la lettre.

Les élèves commencent à écrire leur lettre, en classe, pendant le dernier quart d'heure de la séance. Ils peuvent tous consulter le sujet et les consignes d'écriture sur leur cahier qui, à la demande de la professeure, reste ouvert pour cadrer leur activité scripturale (cf. annexe 25, p. 109). Pendant l'heure suivante qui est une heure dite « de soutien », Jackie reformule les consignes avec un petit groupe de six élèves en interagissant individuellement avec eux (cf. annexe 18, pp. 86-87). Les élèves terminent leur tâche d'écriture à la maison. En classe, ils bénéficient d'une deuxième séance consacrée aux épithètes homériques (9) et d'une séance de lecture d'extraits de l'*Odyssée*. Le 31 mars 2006, tous les élèves ont achevé leur premier jet et j'assiste à une première séance dite « d'amélioration » (cf. annexe 20, pp. 89-92) où la professeure présente à la classe un outil de guidage pour la relecture-évaluation des productions. Deux heures de cours auxquelles je n'ai pu assister seront encore consacrées à la relecture et à l'amélioration des textes relus par le binôme de chaque auteur. Le 2 mai, s'ensuit une séance de correction de rédaction (cf. annexe 24, pp. 98-108) qui adopte la forme d'une correction de « bêtisier », compilation de phrases erronées prélevées dans les copies des élèves. La séquence consacrée à Ulysse est évaluée par un devoir de lecture au cours d'une séance finale que je n'ai pas intégrée dans mes observations.

Les interactants effectuent des modifications des productions pendant la séance d'amélioration (31 mars 2006) et pendant la séance de correction (2 mai 2006). Comment la professeur gère-t-elle les interactions entre oral et écrit au cours de ces deux séances ?

2.1.4. La distribution entre l'oral et l'écrit pendant la séance d'amélioration des textes et la séance de correction

2.1.4.1. La séance d'amélioration des textes

Pendant cette séance, le travail des élèves est oralement prescrit par Jackie qui leur demande de lire le texte de leur voisin et de répondre aux questions posées par la fiche « amélioration du devoir de rédaction » (cf. annexe 19, p. 88). La professeure reformule les énoncés inscrits sur cette fiche. Le document écrit, dactylographié, conçu par Jackie avant le cours, lors de son activité de planification, médiatise les interventions orales de la professeure. L'écrit n'occupe pas ici une position seconde par rapport à l'oral.

Comme le montre le scénario tabulaire, la séance propose aux élèves quatre tâches à chaque fois introduites par les consignes orales de Jackie :

- la lecture-évaluation de la production du point de vue du respect du sujet,
- la lecture-évaluation de la production du point de vue pragmatique et linguistique,
- la formulation d'une appréciation positive et sa justification,
- la formulation d'un conseil.

Ma représentation tabulaire découpe l'interaction-cours en 8 phases. Elles sont sémiotiquement bornées par les consignes orales de la professeure (t. 005, t. 021, t. 022, t. 047 ; t. 051), ses déplacements (t. 021, t. 046) ainsi que par les notations professorales au tableau (t. 047, t. 051).

Tableau 8 : scénario tabulaire de la séance du 31 mars 2006 (Jackie)

31/03/06 20 élèves 40 min		**RELECTURE ET AMÉLIORATION DU TEXTE** 11h30-12h15			
Modalités de travail et occupation de l'espace *J/ Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ÉCRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	**Durée Temps utile** 40 min
MT : collectif / Elèves installés à des tables disposées face au tableau					
J se tient face aux élèves entre le bureau et le tableau	001-005	**INTERACTION** Passation des consignes (date, soulignement, noms) (**J**)	Les élèves écrivent la date, soulignent, écrivent leur nom et celui de leur partenaire.	Fiche « amélioration du devoir de rédaction », devoir du voisin	2 min
J se tient face aux élèves à côté du bureau	006	Lecture à voix haute du sujet (**E**)	Lecture silencieuse du sujet (**EEE**)		40 s
J se tient face aux élèves entre le bureau et le tableau. Elle écrit épisodiquement au tableau.	007-021	**INTERACTION (Partie supérieure de la fiche)** Passation et explication des consignes d'usage de la première moitié de la fiche	**J** inscrit des codes au tableau : accolade et autres signes	Fiche + tableau	2 min
MT : individuel avec parfois communication avec le voisin					
J circule dans la classe		**INTERACTION** **J** circule de table en table pour reformuler les consignes, préciser le codage et répondre aux questions des élèves	Les élèves lisent les textes, renseignent la fiche et tracent des signes sur la production à relire	Fiches + productions des élèves	18 min
MT : collectif					
J se tient face aux élèves entre le bureau et le tableau. Elle écrit épisodiquement au tableau.	022-046	**INTERACTION (Partie inférieure de la fiche)** Passation et explication des consignes d'usage de la deuxième moitié de la fiche	**J** note des précisions au tableau.	Fiches + productions des élèves + tableau	3 min 30s
MT : individuel					
J circule dans la classe		**INTERACTION** **J** circule de table en table pour reformuler les consignes et répondre aux questions des élèves	Les élèves lisent les textes, renseignent la fiche et tracent des signes sur la production à relire		6 min
MT : collectif et individuel en alternance					
J se tient face aux élèves entre le bureau et le tableau et écrit au tableau.	047-051	**INTERACTION (Fiche - Bas de page)** Passation des consignes pour donner un avis (**J**)	Les élèves renseignent leur fiche **J** note des appréciations au tableau Les élèves écrivent au bas de leur fiche		3 min
	051	**INTERACTION (Fiche - Bas de page)** Passation des consignes (**J**) pour donner un conseil	Les élèves écrivent au bas de leur fiche		5 min

Dans un premier temps, Jackie reformule les énoncés inscrits dans la première partie du document, intitulée « Le devoir répond-il au sujet ? ». Ces énoncés correspondent à six critères de réalisation institutionnalisés lors de la séance de préparation et jouent lors de cette séance de relecture-amélioration le rôle de critères d'évaluation. Jackie attache beaucoup d'importance à la compréhension du sujet qui est vérifiée et évaluée par un pair lors de la première phase de la séance.

002. **Jackie** : [...] c'est à dire que LE devoir qu'ils sont en train de travailler c'est le premier devoir de l'année avec un sujet écrit
003. MP : le premier sujet vraiment scolaire ?
004. **Jackie** : oui scolaire + formalisé + avec risque de hors sujet
005. MP : d'accord
006. **Jackie** : voilà + c'est la première fois + donc c'est ce qui explique que dans la séance d'amélioration il y a une partie qui soit consacrée au respect du sujet
(Entretien du 31 mars 2006 ; annexe 28)

Pendant dix-huit minutes, la professeure s'adresse individuellement aux élèves en circulant dans la classe. Elle reformule à nouveau les consignes de relecture-évaluation, aide les élèves à rapporter les productions à leur programme initial et à repérer les dysfonctionnements. Cette première phase de lecture est la plus longue, probablement parce que les élèves sont en situation de découverte du texte de leur pair. La même organisation séquentielle cadre la deuxième activité de lecture-évaluation. Le temps consacré aux interactions professeure-élève est cependant beaucoup plus court et ne dure que six minutes. De même, la durée consacrée à la formulation de l'appréciation et du conseil est respectivement de 3 et de 5 minutes.

Le document écrit « Amélioration du devoir de rédaction » joue tout au long de la séance un rôle de tout premier plan car il cadre les interactions et médiatise les interventions orales de la professeure. Jackie doit cependant s'adapter aux réactions imprévisibles des élèves qui demandent des explications lexicales (t. 008) et des précisions sur l'opération de soulignement : « on souligne en rouge ? » (t. 025). Je reviendrai sur les passages, entre ce document écrit issu de la planification, et les consignes orales de la professeure, dans une section qui leur sera consacrée.

Notons que cette séance d'amélioration menée avec le groupe-classe a pu être reconduite avec un groupe restreint. Jackie dispose d'une heure par quinzaine qu'elle consacre à un petit groupe dit « faible ». Les six élèves qui le constituent, ont été repérés en fonction de leurs résultats aux tests d'entrée en $6^{ème}$. Ils ne bénéficient pas d'une aide spécifique pendant les cours menés en classe entière ni d'outils différents mais sont individuellement en situation dialogale avec Jackie pendant les heures de soutien. Les élèves travaillent seuls en interagissant à tour de rôle avec leur professeure :

021. MP : quand tu les as à six + la dernière fois j'ai pu observer que tu ne les faisais pas travailler en groupe + mais tu travaillais individuellement avec chacun d'eux + ça fonctionne toujours comme ça ?

022. Jackie : ah oui + parce que je crois que + ce qui les bloque le plus + c'est d'être capable + donc incapable pour eux + de recevoir un discours collectif + ils_ont besoin pour s'accaparer la parole de l'enseignant + d'une relation supplémentaire + pas d'ordre affectif + mais qui est une relation de personne à personne + en fait leur redire + la même chose mais leur redire rien qu'à eux + les_yeux dans les_yeux + eh bien ça passe + alors que si le message est_envoyé globalement à la classe + ils ne se sentent pas concernés + ils n'arrivent pas à prendre la part qui leur est destinée
(Entretien du 31 mars 2006 ; annexe 28)

Comment la professeure gère-t-elle les interactions entre l'oral et l'écrit pendant la séance de correction menée avec le groupe-classe dans sa totalité ?

2.1.4.2. La séance de correction

C'est aussi un document dactylographié qui va cadrer les interactions entre les participants pendant toute la séance. Il s'agit de la fiche « Correction de rédaction » (cf. annexe 23, p. 97). Cette fiche est composée de dix extraits numérotés, sélectionnés par Jackie dans les copies d'élèves. Ces extraits sont composés d'une, de deux ou de trois phrases. Certaines présentent des erreurs.

Jackie propose aux élèves trois tâches au cours de la séance :

- lire les extraits,
- repérer les phrases erronées,
- identifier les erreurs.

Le travail donné à faire à la maison est de corriger les passages 2 et 9 et d'énoncer les règles qui rendent tous les autres énoncés conformes aux normes du code linguistique.

J'ai découpé l'interaction-cours en 16 phases bornées par les interventions de la professeure :

- des consignes orales qui prescrivent la lecture à voix haute d'un extrait (t. 022, t. 024, t. 034, t. 101, t. 144, t. 164, t. 173, t. 191, t. 205, t. 295),
- une consigne orale d'inscription visant à valider une modification (t. 142) ou à noter le travail personnel donné à faire en fin de cours,
- une question (t. 121),
- des sollicitations (t. 142, t. 152, t. 164, t. 173, t. 191, t. 205 , t. 295),
- un geste d'inscription au tableau (t. 164)

Tableau 9 : scénario tabulaire de la séance du 2 mai 2006 (Jackie)

02/05/06 20 élèves		CORRECTION 11h30-12h15		42 min	
Modalités de travail et occupation de l'espace *J/ Élèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ÉCRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	**Durée Temps utile** 40 min
MT : collectif					
J se tient face aux élèves, derrière le bureau placé au centre de la scène frontale	001-022	**INTERACTION** Lecture à voix haute des dix phrases par dix élèves		Fiche « Correction de rédaction »	2 min
	022-024	Passation de la consigne de repérage des erreurs (**J**)			1 min
MT : individuel					
			Les élèves signalent les énoncés erronés par une croix	Fiche « Correction de rédaction »	1 min
MT : collectif					
J se tient à côté du bureau face aux élèves	025-034	**INTERACTION** Repérage des énoncés erronés (**J + EEE**)		Fiche « Correction de rédaction »	2 min
	035-101	**INTERACTION** Reformulation et correction de l'extrait n° 1 (J + EEE)	Les élèves corrigent l' extrait n° 1 sur la fiche		8 min
J se tient à côté du bureau face aux élèves et se déplace pour écrire au tableau	102-109	**INTERACTION** Identification du problème de ponctuation dans l'extrait 2	**J** écrit « P » au tableau Les élèves recopient sur la fiche	Fiche « Correction de la rédaction » Tableau	3 min
J se tient à côté du bureau face aux élèves	110-121	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 6			1 min
J se tient à côté du bureau face aux élèves et se déplace pour écrire au tableau	121-142	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 4 Echanges au sujet de l'extrait 8 : reformulation et correction (**J + EEE**)	**J** inscrit « négation » au tableau Les élèves inscrivent les modifications sur leur fiche		4 min
J se tient à côté du bureau face aux élèves	143-152	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 5			1 min
J se tient à côté du bureau face aux élèves et se déplace pour écrire au tableau	153-164	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 7	**J** trace un double trait oblique au tableau Les élèves inscrivent le signe sur leur fiche		2 min
J se tient à côté du bureau face aux élèves	165-173	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 3			1 min
	173-191	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 4 Reformulations et correction	Les élèves inscrivent les modifications énoncées à l'oral		3 min
	192-205	**INTERACTION** Échanges au sujet de l'extrait 9	Les élèves inscrivent les modifications énoncées à l'oral		2 min
	205-295	**INTERACTION** Échanges autour de l'extrait 9	À la demande de **J**, les élèves tracent des signes – et +		7 min
	296-303	**INTERACTION** Échanges autour de l'extrait 10			1 min

	303-312	**INTERACTION** Consignes de travail à faire à la maison	Les élèves notent le travail à faire		1 min

Deux outils scripturaux, issus du travail de planification de Jackie, jouent un rôle structurel en cadrant les deux interactions-cours : la fiche « amélioration du devoir de rédaction » et la fiche « correction de la rédaction ». Comment ces documents entrent-ils en interaction avec l'oral ?

2.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs

2.1.5.1. La fiche « amélioration du devoir de rédaction »

Cet outil[20] se découpe en deux grandes parties, distribuées sur les deux tiers supérieurs de l'espace typographique. Il reflète la tradition scolaire de la partition fond/forme, doublet évaluateur des rédactions.

Jackie distribue les photocopies au début du cours et guide les élèves dans l'espace typographique de la fiche en leur demandant de noter la date, leur nom et celui du camarade dont ils vont relire la production. Pour les élèves, le document a une fonction de guide de relecture et d'évaluation de la production écrite du voisin, comme l'indique Jackie dès le début de la séance :

004. Ex : ici j'écris son nom ?
005. **Jackie :** [...] devoir + de lise + voilà ++ vous_entourez le nom du copain ou de la copine **(5 s)** 005. **Jackie** : devoir + de lise + voilà ++ vous_entourez le nom du copain ou de la copine **(5 s)** donc maintenant vous_allez jouer au professeur *(Rires des élèves)* césar tu es prêt ? **(4 s)** bon ! vous_allez sans cesse + regarder + la copie + le polycopié + et vous_allez faire des remarques + sur la copie + vos remarques peuvent aider votre camarade à gagner des points sur la note + on va s'intéresser au devoir + deux fois + la première fois on va se demander si le devoir correspond bien au sujet proposé + *(À une élève)* tu peux relire le sujet ?

La tâche principale et sa finalité sont donc explicitées. Pendant presque toute la durée de la séance, c'est-à-dire, jusqu'au tour 47 sur les 51 que compte la transcription de l'interaction-cours, Jackie va se livrer à un travail de reformulation et de textualisation des énoncés inscrits sur la fiche. Il s'agit d'un dispositif de coformulation[21] qui expose les élèves simultanément à deux productions signifiantes

[20] Cf. annexe 19, p. 88.
[21] Robert Bouchard et Chantal Parpette, étudiant la co-formulation à l'œuvre dans un cours magistral scientifique, précisent qu'il s'agit de la réunion de deux productions du même énonciateur externe visant à donner naissance à un produit complexe, le cours magistral, la conférence, constituant une unité pour les

constituant un seul message (Bouchard & Parpette, 2010, p. 97). Les écrits et les reformulations orales vont orienter l'attention des élèves sur certaines dimensions de l'objet enseigné « amélioration d'une lettre ».

Les énoncés inscrits sur la fiche conçue par Jackie sont eux-mêmes le fruit d'une activité interdiscursive, c'est-à-dire, l'hétéro-reformulation des consignes d'écriture co-construites oralement le 21 mars, institutionnalisées au tableau par la professeure et recopiées par les élèves sur leur cahier (cf. annexe 24, p. 109). Le tableau, ci-après, met en parallèle les énoncés inscrits et le discours oral situé de la professeure, adressé à tous (auto-reformulation). Quelles fonctions assurent les reformulations ?

Tableau 10 : Correspondances entre les énoncés de la première partie de la fiche « Amélioration » et les consignes orales de Jackie (31 mars 2006)

	Fiche d' « amélioration du devoir de rédaction » Énoncés-sources	Interventions orales prescriptives de l'enseignante Énoncés reformulants
A	**Le devoir répond-il au sujet ?** **1).** la lettre : les indices formels	007. Jackie : Vous allez lire le devoir de votre voisin ou de votre voisine + et vous allez vous poser six questions+ les six premières questions+ premièrement + est ce que ce devoir a bien l'allure d'une lettre ? c'est à dire + est ce qu'on trouve bien tous les indices formels
B	**2).** les aventures : lesquelles ?	deuxième question que vous vous poserez + les aventures + puisque le sujet vous demande de raconter des aventures + quelles sont les aventures qui sont racontées ?
C	***Dans quel ordre ? Est-ce justifié ?***	dans quel ordre sont elles racontées ? souvenez vous nous avions trouvé trois ordres + donc lequel a été choisi dans le devoir que vous lisez ? est ce que cet ordre est justifié ? est ce qu'on comprend bien dans la lettre pourquoi on a choisi cet ordre là ?
D	**3).** les réflexions ?	troisième question + prenez votre stylo + bleu + les réflexions + vous soulignez en bleu + dans le devoir de votre voisin ou de votre voisine + chaque fois que vous allez trouver une réflexion + dans la marge en bleu + vous allez écrire un grand R + et dans le devoir de la voisine + vous allez souligner en bleu
E	**4).** les sentiments ?	même chose + pour + les sentiments + chaque fois que vous avez trouvé dans le devoir + un sentiment + vous soulignez en bleu + le sentiment + et dans la marge + vous mettez un grand S
F	**5).** Les espérances ?	même chose + pour : le troisième + c'est à dire les espérances + si on trouve quelque chose qui exprime une espérance + on souligne + et on met un grand E dans la marge
G	**6).** Les épithètes homériques	019. Jackie : [...] chaque fois que vous allez rencontrer un épithète homérique dans le devoir de votre camarade + vous allez entourer ça en vert + [épithète + homérique] entourer ! ***(Jackie entoure le syntagme en vert au tableau)***
H		021. Jackie : [...] les aventures + on les nomme + dans le devoir + on fait une accolade ***(La professeure trace une accolade au tableau)*** quand on raconte une aventure + si c'est la première + on met grand un + quand on a une deuxième aventure + on met grand deux + ***(La professeure écrit « I », « II », et des points de suspension au tableau)*** et cætera + en noir + on ne va pas les souligner puisque c'est ce qui occupe le plus de place + d'accord ? donc vous lisez le devoir de votre camarade + ça ne vous empêche pas de corriger quelques fautes d'orthographe au passage + ça ça fait du bien à tout le monde + et puis + vous codez avec les couleurs + pour l'instant on n'a pas besoin de parler

auditeurs-spectateurs assistant à l'événement de parole correspondant (Bouchard et Parpette, 2010, p. 102).

Dans cette première partie du cours, Jackie reformule les six premières questions sans lire la fiche mais en la consultant de temps à autre comme un aide-mémoire. La première question fait l'objet d'une reformulation définitoire qui explicite les « indices formels », critères valorisés par leur position initiale dans la fiche « amélioration ». La professeure reformule les trois premières questions par d'autres questions qui expansent les premières.

En D, E, F et G, Jackie reformule les questions par des phrases assertives, injonctives qui sont des consignes de repérage. Chaque consigne de repérage est suivie d'une consigne explicative qui demande de mettre visuellement en valeur l'énoncé repéré : soulignement en bleu et inscription de la majuscule de l'initiale de la catégorie à laquelle renvoie l'énoncé (« réflexions », « espérances » ou « sentiments ») ou entourage en vert (« épithètes homériques »). Ces consignes explicatives précisent à l'oral les procédures de réalisation d'un geste de codage.

À la fin de son intervention, Jackie note au tableau les signes qui marqueront la présence d' « aventures » : « ∫, I, II ».
L'activité reformulative de Jackie a ici pour but de rappeler les consignes d'écriture de la lettre définies les 21 mars 2006 (cf. annexe 25, p. 109) et de prescrire aux élèves de vérifier leur application.

La partie inférieure de la fiche focalise la narration et les aspects linguistiques du texte à produire. Le tableau ci-après met en regard les énoncés inscrits et leurs reformulations orales.

Tableau 11 : Correspondances entre les énoncés de la deuxième partie de la fiche « Amélioration » et les consignes orales de Jackie (31 mars 2006)

	Fiche d' « amélioration du devoir de rédaction »	Interventions orales prescriptives de l'enseignante
I	**Le devoir est-il agréable à lire ?**	022. Jackie : [...] deuxième partie + est ce que le devoir est agréable à lire ? et on a encore six observations
J	1) Les aventures : * ne pas répéter le livre	première observation sur les aventures + il ne faut pas répéter le livre + on l'avait dit en classe + si on a l'impression qu'une phrase vient du livre + ça ne va pas + faut retravailler la phrase pour dire les choses comme on les aurait dites + seul **023. Ex : on la souligne ?** 024. Jackie : alors on va la souligner + en rouge + avec un point d'interrogation + on souligne en rouge + point d'interrogation **(10 s)**
K	* donner des informations claires, précises	Il faut donner des informations claires + quand on a fini de lire + on ne doit pas se poser de question + si l'information n'est pas claire + on met DEUX points d'interrogation **025. Ex : on souligne en rouge ?** 026. Jackie : deux points / on souligne en rouge et on met deux points d'interrogation **(8 s)**
L	* préciser qui parle, attention au « il »	il faut faire très attention à préciser de qui on parle et il faut vérifier tous les pronoms IL +++ si vous parlez de l'aventure du cyclope + et que vous me dites il + il faut que ce soit très clair + il faut que le [il] ce soit + [ulysse] + ou [le cyclope] ***(La professeure écrit « il », « ulysse » et « cyclope » au tableau)*** **027. César : mais non** 028. Jackie : comment ça + mais non ? ***(Rires des élèves)*** **029. Ex : ulysse c'est je** **030. Ex : il c'est je** 031. Jackie : ulysse c'est je + dans le texte ***(La professeure ajoute « je » au-dessous de « il »)*** mais il peut y avoir d'autres personnages qui sont repris par Il. ***(La professeure entoure le « il »)*** ça peut être un compagnon + ***(La professeure ajoute le mot « compagnon »)*** **032. Ex : on peut inventer des prénoms ?** 033. Jackie : on peut inventer des prénoms + on en a dans le texte + des prénoms + alors + attention au IL + si on a un il qui pose problème + on entoure le il et on met un point d'interrogation + vous entourez le il avec un point d'interrogation
M	2) les répétitions	035. Jackie : deux + les répétitions ! on a déjà travaillé + on vérifie qu'il n'en reste pas + alors vous savez comment on fait + on entoure les deux mots en rouge et on les relie + comme d'habitude
N	3) la conjugaison	042. Jackie : il peut y avoir quelques verbes au présent mais l'essentiel des aventures est au passé + donc vous écrivez sur votre polycopié + (la conjugaison) deux points + (les aventures au passé) **(8 s)**
O	4) les phrases avec majuscule et point, trois lignes environ	ensuite ! quatre + vous allez vérifier vos phrases + (chaque phrase commence par une majuscule) + le m de majuscule + en rouge ++ tous les débuts de phrase ont une majuscule + vous allez repasser toutes les majuscules en rouge + toutes les fins de phrase c'est ? **043. EEE : point !** 044. Jackie : un point ! le point vous allez l'accentuer en rouge + et je vous précise que chaque phrase ne fait pas plus de trois lignes **045. Ex : et s'il y a plus de trois lignes ?** 046. Jackie : s'il y a plus de trois lignes + on les compte dans la marge + un deux trois quatre cinq six sept ! d'accord ? et donc à ce moment là on devra faire deux phrases
P	5) supprimer « donc », « alors », « et » en début de phrase	supprimer donc + alors + et en début de phrase + on se contente de les barrer
Q	6) utiliser un seul « et » par phrase	utiliser un seul et par phrase + s'il y en a plusieurs on les compte + et on les barre ! + en rouge

Jackie poursuit son travail d'auto-reformulation du document. L'énoncé inscrit « Attention au "Il" » devient "il faut faire très attention à préciser de qui on parle et il faut vérifier tous les pronoms "IL" ». L'expansion a une fonction explicative. Le

discours oral de Jackie coformule le discours écrit dans un cadre participatif stable malgré l'intervention de César en 027 qui remet en cause (à juste titre !) l'explication orale et la notation professorale du nom propre « Ulysse » au tableau :

026. Jackie : deux points / on souligne en rouge et on met deux points d'interrogation **(8 s)** il faut faire très_attention à préciser de qui on parle et il faut vérifier tous les pronoms IL +++ si vous parlez de l'aventure du cyclope + et que vous me dites il + il faut que ce soit très clair + il faut que le [il] ce soit + [ulysse] + ou [le cyclope] ***(La professeure écrit « il », « ulysse » et « cyclope » au tableau)***
027. César : mais non
028. Jackie : comment ça + mais non ? ***(Rires des élèves)***
029. Ex : ulysse c'est je
030. Ex : il c'est je
031. Jackie : ulysse c'est je + dans le texte ***(La professeure ajoute « je » au-dessous de « il »)*** mais il peut y avoir d'autres personnages qui sont repris par IL ***(La professeure entoure le « il »)*** ça peut être un compagnon + ***(La professeure ajoute le mot « compagnon »)***
032. Ex : on peut inventer des prénoms ?
033. Jackie : on peut inventer des prénoms + on_en a dans le texte + des prénoms + alors + attention au IL + si on a un il qui pose problème + on entoure le il et on met un point d'interrogation + vous_entourez le il avec un point d'interrogation

En 026, Jackie note en parlant le pronom personnel « il » qu'elle associe à deux référents « Ulysse » et « le Cyclope » alors que les consignes initiales de la lettre précisaient qu'Ulysse en était l'auteur-narrateur. Cette inscription au tableau dépossède le personnage de ce statut et de ce rôle narratif . En 027, César marque son opposition par une prise de parole auto-initiée. Cette opposition entraîne une séquence latérale à laquelle participent la professeure et trois autres élèves. Jackie s'étonne en 028 et demande une justification. Deux élèves réfèrent « Ulysse » et « il » à « je » par une équivalence. En 031, Jackie corrige en ajoutant d'autres inscriptions au tableau : « je » au-dessus de « il » et « compagnon » au-dessus de « il » qu'elle entoure. Par ces tracés et ajouts, Jackie change au tableau, la représentation écrite des chaînes de référence. En 033, la professeure reprend son cadre prescriptif, reprise marquée par « alors » et prescrit à nouveau des procédures de réalisation : opérations de soulignement (J, K) d'entourage (L, M) de reliage (M) de marquage de signes de ponctuation (J,K, L) ou de lettres (0), autant d'opérations matérielles qui introduisent des foyers d'attention.

Lors de cette séance, Jackie donne donc aux élèves des consignes de relecture et de repérage très précises qui décomposent la tâche de relecture du texte. De ce fait, elle institutionnalise à nouveau les critères d'élaboration de la lettre qui deviennent des critères d'évaluation. Comme dans la classe d'Anaïs, l'outil d'aide à la relecture joue un rôle très important mais les élèves vont l'employer dans la classe de Jackie pour relire, évaluer et peut-être corriger le texte d'un pair et non pas leur propre texte. Comme le précise Jackie lors d'un entretien informel, des échanges entre élèves sont prévus au moment de la restitution des fiches et des productions à leurs auteurs. Les élèves

révisent leur texte en classe grâce aux annotations et aux appréciations portées par leur binôme. Le 2 mai 2006, Jackie rend les productions notées et mène une séance de correction de la rédaction cadrée par un auxiliaire sémiotique, en l'occurrence, une deuxième fiche intitulée « Correction de la rédaction », sorte de « bêtisier » qui présente aux élèves une sélection de dix extraits prélevés dans leurs copies.

2.1.5.2. La fiche « Correction » et l'activité reformulative de l'enseignante

Le 2 mai 2006, Jackie initie la phase de mise au travail des élèves en focalisant leur attention sur l'outil scriptural[22] « Fiche de correction de la rédaction » grâce à une consigne qui instaure un foyer conjoint d'activité :

001. **Jackie** : ulysse ! avec quelques très bonnes notes + et quelques_erreurs + qui sont sur cette feuille *(La professeure désigne la feuille et la distribue)* voilà ! alors + lecture de cette feuille + une phrase par personne + et on commence avec benjamin **(4 s)** vas_y benjamin
(Séance du 2 mai 2006 ; annexe 24)

Dix élèves lisent à tour de rôle les dix extraits et comme je l'ai montré en 2.1.4.2., le document structure l'interaction-cours qui a pour finalité de repérer les erreurs et de les identifier. S'adressant au collectif, Jackie n'utilise pas le métalangage contemporain renvoyant aux sous-domaines de la discipline « français » mais déclare, en réponse à un élève qui ne voit aucune faute dans les phrases :

027. César : c'est zéro faute
028. **Jackie** : ah non non non non non + ce ne sont pas des fautes d'orthographe + ce sont des fautes d'expression + des fautes de frappe + des fautes de style
(Séance du 2 mai 2006 ; annexe 24)

Ce sont les élèves qui devront identifier et nommer la cause des erreurs. Cette séance ne devrait pas donner lieu à des corrections mais trois phrases seront co-corrigées. Comment les échanges oraux s'articulent-ils avec les énoncés dans ces trois extraits ?

Dans le premier extrait, Jackie demande aux élèves de conjuguer les verbes de l'extrait n° 1[23] au passé composé :

085. **Jackie** : tous les verbes au passé composé valentine + bien + alors avec votre crayon de bois en dessous + vous me réécrivez cette phrase + avec tous les verbes au passé composé
086. Ex : en dessous ?

[22] Cf. annexe 23, p. 97.
[23] « Il a mis un gros rocher devant l'entrée. On est prisonniers. Il prit trois de mes hommes et les décapita pour le déjeuner ».

087. **Jackie** : en dessous il y a de la place oui **(45 s)** ça va ? alors ça donne quoi + marion
088. Marion *(Lisant sur sa feuille)*: il a mis un gros rocher devant l'entrée \
089. **Jackie** : ça marche !
090. Marion : après j'ai pas trouvé
091. **Jackie** : après tu n'as pas trouvé + la fin !
092. Marion : ben j'ai pas fini
093. **Jackie** : il faut se dépêcher marion ! + alors kévin
094. Kévin *(Lisant sur sa feuille)* : il a mis un gros rocher devant l'entrée + on a été prisonniers
095. **Jackie** : oui + et après ?
096. Kévin *(Lisant une feuille)* : il a pris + il a pris trois de mes hommes + euh:: après j'ai pas fini
097. **Jackie** : et après ?
098. Ex : (et les_a décapités)
099. **Jackie** : (et les_a décapités pour le déjeuner + il a pris + I + S + et les_a décapités + É + S) + un problème philippe ?
100. Philippe : oui + la deuxième phrase là + on a été prisonniers ? ça va
101. **Jackie** : on a été prisonniers + on va le laisser + c'est pas la meilleure formule mais on va laisser comme ça pour l'instant +++ donc ça c'était un problème de conjugaison ++ numéro deux + phrase numéro deux + on lit cette phrase + avec pauline
(Séance du 2 mai 2006 ; annexe 24)

Soumise à la pression temporelle de la durée du cours limitée à 50 minutes, Jackie tente d'accélérer le rythme du travail des élèves en scandant les échanges par « après » (t. 091, t. 095, t. 097) ou par le marqueur « alors » (t. 093). En 095, elle ratifie la proposition de l'élève et en 097 demande la phrase complète pour valider.
La correction se fait individuellement à l'écrit pour les élèves. La validation professorale est réalisée à l'oral et adressée au collectif. Jackie épelle les terminaisons verbales sans les inscrire.
De même, dans l'extrait suivant, l'écrit fautif est corrigé uniquement à l'oral :

135. **Jackie** : en rouge bien sûr + négation devant la huit *(La professeure écrit « négation » au tableau)* et on peut corriger facilement en rouge + je leur avais mis de la cire dans les_oreilles + pour + pour
136. Ex : (ne pas entendre)
137. Ex : (pas qu'ils n'entendent)
138. **Jackie** : pas qu'ils n'entendent + c'est pas ça !
139. Camille : (pour qu'ils n'entendent pas)
140. **Jackie** : pour + vas_y camille !
141. Camille : (pour qu'ils n'entendent pas)
142. **Jackie** : (pour qu'ils n'entendent pas) + donc ! on barre le pas + donc pour qu'ils + on met un N apostrophe devant entendre + et on met un pas ensuite + (pour + qu'ils + n'entendent + pas) + bien ! romain !
(Séance du 2 mai 2006 ; annexe 24)

En 138, la professeure répète pour invalider la contribution d'une élève (137). En 142, elle répète pour valider. Dans le même tour, elle guide oralement les élèves dans l'espace graphique d'une ligne de leur fiche en leur prescrivant les opérations de suppression et d'ajout à effectuer dans une proposition complétive. L'écrit fautif médiatise donc une activité orale de correction.

Il en est ainsi dans le troisième extrait où, faute de noter la phrase corrigée au tableau, Jackie donne aux élèves des consignes orales de correction, les guidant spatialement dans l'espace typographique :

183. **Jackie** : oui + (on a pris la mer + virgule + à peine arrivés au large + virgule + un terrible vent brisa le mât) + donc vous_entourez le point + en dessous vous mettez une virgule et donnez moi un mot qui pourrait remplacer la virgule
184. Ex : (et)
185. **Jackie** : (et) + vous l'écrivez en dessous + et vous le mettez entre parenthèses + mieux que et + à peine arrivés au large + mieux que et + et c'est bien pour l'idée mais si vous faites la phrase avec et ça marche pas
186. Ex : et puis
187. **Jackie** : non ça marche pas avec et + ça ne marche pas avec et puis + alors + on a pris la mer + à peine arrivés au large + on peut mettre quelque chose + on peut ne rien mettre + on pourrait / à peine arrivés au large
188. César : (soudain)
189. **Jackie** : alors + à peine arrivés au large + (soudain) + un terrible vent brisa le mât + est ce que ça marche ?
190. EEE : oui
191. **Jackie** : oui + donc vous mettez soudain en dessous de lui + la phrase numéro cinq + on la lit + allez audrey
(Séance du 2 mai 2006 ; annexe 24)

En 185, Jackie répète pour valider, demande une inscription pour institutionnaliser, se ravise, nuance le degré de légitimité du marqueur « et » en commandant de l'inscrire entre parenthèses. Puis, elle sollicite de nouveau les élèves. En 189, elle reformule l'énoncé en intégrant la contribution de César (188) et demande au groupe de valider. Les élèves valident en 190. Jackie prescrit à tous l'inscription de la proposition pour valider à son tour .

Dans ces trois extraits, les reformulations de Jackie sont des hétéro-répétitions des propositions orales des élèves, elles-mêmes reformulations d'un énoncé écrit et plus exactement corrections. Les hétéro-répétitions de Jackie ont pour fonction de valider les propositions des élèves. Notons qu'après chaque correction, le marqueur « donc » indique la reprise de l'activité de discours de Jackie. Il jalonne la progression de l'interaction didactique étroitement cadrée par les dix extraits écrits sur la fiche de correction et la parole de la professeure.

Comme dans la classe d'Anaïs, l'analyse du corpus construit dans la classe de Jackie atteste de l'importance centrale accordée à l'outil de guidage pour la relecture. Mais la fiche d' « amélioration » a été dans ce cas, rédigée par l'enseignante. L'élaboration de l'outil ne s'est pas appuyée sur les productions des élèves. Il vise surtout à vérifier l'adéquation de la production aux consignes d'écriture et sa conformité aux normes linguistiques et stylistiques énoncées par la professeure.

Par ailleurs, le rythme que Jackie impose aux échanges est rapide comme en témoignent ses interventions qui tentent de faire avancer le temps didactique avec célérité, et d'engager le plus rapidement possible les élèves dans les activités.

Comment l'enseignante explique-t-elle ses choix ? Que dit-elle de son travail de médiation au cours des entretiens ?

2.2. Entretiens avec Jackie

Au cours des entretiens, la temporalité est thématisée par la professeure qui qualifie ces séances d'amélioration de « rares » car elles sont considérées comme des « pertes de temps » :

027. MP : oui + tu disais que les séances étaient considérées comme des pertes de temps ?
028. Jackie : oui
029. MP : par qui ?
030. Jackie : parce que c'est pas très rentable si tu veux
031. MP : ah ?
032. Jackie : si on essaie de mesurer ce qui se passe + concrètement + les_élèves ne vont pas écrire + beaucoup plus / non + les_élèves ne vont pas transformer de façon extraordinaire leur texte + donc + du point de vue de l'efficacité + une heure comme ça dans l'emploi du temps + ça ne change pas grand chose + à mesurer sur une grille ou sur une échelle comme ça + d'évaluation + ça va rien changer + donc ce n'est pas rentable
033. MP : oui ?
034. Jackie : c'est pas rentable oui + donc c'est pour ça + que + quand on dit ce qu'on fait + bon + qu'on + qu'on a travaillé comme ça pendant une heure + bon qu'est ce qu'ils_ont fait + tu ramasses pas la rédaction à la fin de l'heure + bon il ne s'est rien passé d'un point de vue de l'évaluation concrète + mais ce qui se passe dans ces_heures là ce qui est_important pour moi + c'est que + J'ESPÈRE que ça déclenche + dans CHACUN
035. MP : oui
(Entretien du 25 mai 2006 ; annexe 29)

Comme en témoigne ce passage, le travail d'amélioration ne peut être validé concrètement par une note ou par une grille d'évaluation. De même, le travail de l'enseignante reste invisible et non quantifiable puisqu'il n'est pas attesté par la présence des notes des élèves et donc peu susceptible d'être reconnu par les parents des élèves et l'institution.
L'évaluation chiffrée du travail des élèves n'entre pas dans les préoccupations de l'enseignante qui a pour objectif lors de séance d'écriture de motiver les élèves, leur « donner confiance » et « les autoriser à écrire » et de les faire entrer dans « une recherche[24] » :

[24] Cf. annexes 28 et 29.

057. MP : ils_ont ensuite recopié chez_eux + et après ils t'ont rendu une copie définitive + est ce que tu as remarqué + ::: des_améliorations ?
058. Jackie : disons que \
059. MP : est ce qu'il y en avait ?
060. Jackie : je n'ai pas de mauvais devoir
061. MP : oui ?
062. Jackie : j'ai pas de devoir imbuvable + qu'on ne veut plus corriger + parce qu'il n' y a rien + c'est mal écrit + gna gna gna gna gna + BON + ça j'ai pas !
063. MP : oui
064. Jackie : pour le reste c'est pas vraiment quantifiable + c'est pas vraiment mesurable + et puis moi ce que je souhaite + c'est qu'ils_aient encore envie d'écrire + qu'ils retrouvent certains de ces réflexes + dans les devoirs suivants
(Entretien du 25 mai 2006 ; annexe 29)

Au fil des entretiens , Jackie précise que ce dispositif doit être bénéfique pour les élèves moyens et servir de référence aux bons élèves. Pour ce qui concerne les élèves dits « moyens », il s'agit de « les mettre en confiance » et de leur donner « des recettes parce que c'est facile à appliquer » *(Entretien du 31 mars 2006 ; annexe 28).* Ces « recettes » sont en fait des procédures à suivre pour relire les productions. Quant aux meilleurs élèves, Jackie attend d'eux qu'ils relisent leurs productions à venir en se posant les deux questions : « le devoir répond-il au sujet ? » et « le devoir est-il agréable à lire ? ».

Ces interactions entre pairs autour des productions, cadrées par un outil médiateur se substituent au discours traditionnel des annotations professorales. Ces annotations écrites sont réduites au minimum sur les copies et remplacées par l'outil qui, médiatisé par les consignes orales de la professeure doit guider l'élève. Il est surprenant de constater que Jackie, qui a suivi dans les années 1990 plusieurs stages PAF consacrés à l'écriture et aux annotations professorales, ne se réfère pas aux apports de la formation continue :

107. MP : donc le déroulement habituel c'est d'abord de classer son erreur et après de réfléchir dessus ?
108. Jackie : oui + oui
109. MP : alors cette technique là + qu'est ce qui t'as guidée pour la mettre en application ? est ce que c'est quelque chose que tu as inventée toi même par rapport à ton vécu + d'élève ou de prof + ou bien est ce que ce sont des choses dont tu as déjà débattu en formation initiale ou en formation continue ?
110. Jackie : c'est_une pure production personnelle + issue de la fastidieuse CORVÉE de correction de rédaction !
111. MP : *(Rire)* {@oui} d'accord
112. Jackie : voilà + à force de corriger des choses insipides + mal écrites + avec toujours les mêmes_erreurs + où l'on écrit des lignes et des lignes dans la marge qui ne servent_à rien + j'ai essayé de faire de ces_observations et de ces lignes
113. MP : oui ?
114. Jackie : des_outils avec des destinataires + qui puissent les_utiliser
115. MP : d'accord + et ::
116. Jackie : en fait + pardon + c'est cet espèce de FAUX dialogue qui a lieu sur une copie + que j'ai essayé de transformer + d'une part en vrai dialogue + et d'autre part en outil de remédiation

117. MP : et donc tes pratiques en matière d'annotation de copies ?
118. Jackie : alors là ça devient très très + très
119. MP : c'est quelque chose en plus ?
120. Jackie : voilà ! c'est ça + c'est très court + avec les_abréviations qu'on utilise en classe quand on se parle + d'expressions en classe + et puis c'est tout
121. MP : on n'a pas besoin d'en rajouter + sur une copie ?
122. Jackie : non + non + non

(Entretien du 25 mai 2006 ; annexe 29)

En complément à la médiation de l'outil et des pairs, la professeure vise à instaurer un rapport positif à l'écriture pendant l'activité d'écriture en elle-même. Jackie déclare peu intervenir, ce que corroborent mes observations et lutter contre le sentiment d'insécurité que peuvent éprouver certains élèves. Dans les entretiens, elle dit qu'elle leur accorde l' « autorisation d'écrire », et emploie les termes « impulser », « encourager », « mettre en confiance » :

043. MP : et toi tu tournais dans les groupes comme ça ou bien tu intervenais en fonction de la demande ?
044. Jackie : les deux
045. MP : les deux
046. Jackie : je lis par-dessus les_épaules + et je pointe du doigt + si c'est nécessaire + j'ai un petit geste de réconfort si il n'y a rien à dire
047. MP : oui
048. Jackie : je disparais si j'ai l'impression de gêner + et puis il y a des doigts qui se lèvent + à ce moment là + je m'approche + et je chuchote
049. MP : d'accord + oui + et qu'est ce qui te paraissait important dans les copies + à discuter avec eux + à ce moment là ?
050. Jackie : c'est très différent + alors il y a en général les bons_élèves qui ont un problème + de conjugaison + de phrases trop longues + compte tenu des consignes + et cætera et cætera + bon ça voilà + et puis il y a des_élèves moyens + des_élèves qui ont peu écrit + parce qu'il arrive qu'ils soient en sixième + sans_avoir vraiment fait un devoir entier + tous ceux là + en fait ils_ont besoin davantage de + mise en confiance + d'un encouragement + de d'une relance en fait ?
051. MP : oui ?
052. Jackie : et donc + ça c'est aussi quelque chose que je considère comme prioritaire dans ces_heures là et donc il n'y a pas vraiment de chose à dire + c'est IMPULSER
053. MP : c'est donner envie d'écrire ?
054. Jackie : envie et autoriser à + autoriser à écrire quelque chose qu'on sait qui + vous pourrez le barrer après + voilà + autoriser à écrire quelque chose qui est pas bien français + mais on l'écrit quand même pour ensuite l'améliorer + voilà c'est c'est beaucoup d'autorisations
(Entretien du 25 mai 2006 ; annexe 29)

Dans la classe de Jackie, les médiations mises en œuvre ont des visées complémentaires. Le but de l'enseignante est d'intervenir pour engager ses élèves dans l'écriture, instaurer à terme une culture de l'écrit, de la rature et du brouillon. Par ailleurs, l'outil médiateur créé par la professeure permet à l'élève de vérifier que sa production est conforme aux consignes d'écriture énoncées lors de la séance de préparation, en rappelant les critères de réussite. Cependant, comme chez Anaïs, il vise à faire évaluer des savoirs et des savoir-faire censés être déjà maîtrisés. L'outil et

l'enseignante facilitent la planification du texte et sa révision mais la mise en texte n'est pas travaillée.

3. Pratiques et modèles de Charlotte

Ma description analytique s'appuie sur un corpus constitué des documents de planification de l'enseignante et des outils distribués aux élèves auxquels s'ajoutent 36 pages d'entretiens et 75 pages d'interactions didactiques transcrites (cf. annexes 51 à 75). J'ai également eu accès aux cahiers et aux différents états des productions des élèves mais je n'ai pas pu consulter le cahier de textes de la classe qui d'après la professeure avait été égaré par des élèves (cf. annexe 75, p. 327). Par contre, j'ai étudié les écrits professionnels de l'enseignante, notamment ses documents de planification.

3.1. Pratiques constatées de Charlotte

Pour commencer, je présente le contexte d'enseignement et je rends compte des activités antérieures menées par les élèves dans le domaine de la production écrite. Un organigramme permet ensuite de visualiser l'organisation effective de la séquence que je mets en parallèle avec l'organisation planifiée. La planification est en effet une composante importante du travail de Charlotte qui prévoit toute la structuration de la séquence observée. Il s'agit ici d'une séquence à dominante « écriture » pendant laquelle les élèves écrivent en classe. J'étudie ensuite la distribution entre l'oral et l'écrit lors des séances de préparation, de relecture et d'amélioration puis les fonctions des outils scripturaux médiateurs. Étant donné que la professeure s'adresse surtout au collectif et que les transcriptions ne proposent que très peu d'interactions duelles professeure-élève, ce sont les interventions orales de l'enseignante, adressées au collectif, qui fera tout particulièrement l'objet de mon attention.

3.1.1. Le contexte d'enseignement

Charlotte exerce dans un collège de 609 élèves, classé en Réseau d'Éducation Prioritaire, en milieu urbain, dans l'académie de Lille (bassin de formation de Valenciennes). Professeure certifiée de Lettres Modernes, titularisée en 2001, âgée de

31 ans au moment des observations, elle n'a pas connu de socialisation professionnelle entre sa formation universitaire disciplinaire et sa préparation au CAPES. Charlotte a consacré son mémoire professionnel à l'enseignement de l'écriture et déclare lors du premier entretien : « on a tous notre dada + et moi mon dada c'est l'écriture » *(Entretien du 15 mars 2007 ; annexe 70).*

Charlotte est doctorante en linguistique médiévale. Elle enseigne dans le même établissement depuis six ans, à temps partiel (80 %) et s'adresse à une classe de 3ème, une classe de 5ème, et une classe de 6ème qu'elle qualifie de « faible ». D'après ses déclarations recueillies lors de l'entretien mené le 15 mars 2007, 2 élèves sur 23 ont obtenu 50 % de réussite à l'épreuve de production écrite des tests d'évaluation d'entrée en 6ème, la moyenne du reste du groupe se situant à 35 %. Lors d'un autre entretien conduit le 10 mai, elle fait état de 20 % de réussite. Une vérification effective des résultats témoigne en réalité d'un score de réussite moyen de 38 %. Les 23 élèves de cette classe de sixième, lieu de ma recherche, apprennent une seule langue vivante étrangère : l'anglais.

L'équipe disciplinaire des enseignants de Lettres comprend 6 professeurs qui se réunissent une fois par trimestre pour construire les épreuves communes du brevet blanc et se réunir en conseil d'enseignement. Les projets pédagogiques auxquels participe l'équipe de Lettres, sont impulsés par la professeure-documentaliste qui coordonne des activités liées au Salon du Livre de la ville et des rallyes-lecture à l'intérieur de l'établissement.

L'horaire alloué aux classes de sixième pour la discipline « français » est de 5 heures hebdomadaires, en classe complète. Elles se répartissent ainsi pour la classe observée : une heure le lundi matin, le lundi après-midi, les mardis, jeudis et vendredis matins. L'enseignante dispose de deux salles meublées d'un tableau mural fixe, support ponctuel dépourvu d'inscriptions ou d'affichages permanents, d'une armoire et de quatre rangées de quatre pupitres doubles, tous disposés face au tableau.

J'ai travaillé pendant un mois dans la classe de Charlotte, à raison de trois observations par semaine, en moyenne : le premier entretien relatif à la séquence s'est déroulé le 9 mai 2007, la veille de la première séance, le dernier entretien post-séance a eu lieu le 7 juin. Neuf cours d'une heure ont été enregistrés puis transcrits pendant cette période, encadrée par un premier entretien de prise de contact mené le 15 mars 2007 et un entretien final conduit le lundi 2 juillet 2007, échanges également enregistrés et

transcrits. La séance inaugurale de la séquence a été réalisée le 10 mai 2007, interrompant le début d'une autre séquence en cours en raison des nécessités organisationnelles de la recherche[25]. Le nombre d'élèves présents s'est échelonné de 18 à 23 pendant les observations. À l'environnement social et matériel, au cadre institutionnel, s'ajoute la planification de l'enseignante qui contribue à définir le contexte (Gal-Petitfaux, 2004, p. 46). Presque toute une séquence consacrée à l'écriture a pu être enregistrée et transcrite. Elle s'intitule « Une pincée de courage, un bon morceau de ruse, 500g de force, des dieux et des héros bien puissants : je concocte un récit épique à ma manière[26] ».

3.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation

Comme en témoignent les cahiers des élèves, les documents de planification de la professeure et les entretiens menés avec Charlotte, les élèves ont réalisé cinq tâches d'écriture insérées dans d'autres séquences. Deux d'entre elles étaient liées à une séance de lecture (écrire un récit court) ou à une séance de grammaire (écrire un passage descriptif en variant les expansions du nom). Les trois autres tâches étaient des comptes-rendus de lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse.

Deux moments « extraordinaires » dévolus à l'apprentissage de l'écriture et de réécriture rythment l'année scolaire. Il s'agit de la séquence n° 3 consacrée à l'écriture d'un conte (novembre 2006) et de la séquence n° 6 dédiée à l'écriture du récit épique, que j'observe en mai 2007.

3.1.3. La séquence observée

Le travail de planification des séances d'enseignement est une composante importante du travail de Charlotte. Le plan annuel[27] est conçu avant la rentrée scolaire et les plans de séquence sont élaborés régulièrement avant le début de chaque séquence.

[25] Cf les déclarations de Charlotte recueillies lors d'un entretien conduit le 9 mai 2007 : « j'ai dû interrompre une séquence que je vais reprendre avec eux + je leur ai expliqué + parce que je leur ai dit que tu venais pendant une dizaine de jours mais normalement on était aussi dans l'odyssée d'Ulysse ».

[26] Le choix de l'enseignante suit les indications données dans les documents *d'accompagnement du programme de 6ème* : « en relation avec le programme d'histoire, on favorise l'écriture de récits s'appuyant d'une manière ou d'une autre sur des mythes ou des héros de l'Antiquité » (MEN, 2009, p. 42).

[27] Cf. annexe 51, p. 204.

Ils détaillent les tâches prescrites aux élèves séance par séance. Aussi l'analyse de la séquence observée s'intéresse-t-elle non seulement à l'organisation effective de la séquence mais aussi au travail de planification.

3.1.3.1. La planification séquentielle

La structuration du plan[28] de cette séquence conçue à partir de la planification annuelle et intitulée « une pincée de courage, un bon morceau de ruse, 500g de force, des dieux et des héros bien puissants : je concocte un récit épique à ma manière » reproduit celle du plan de la séquence 3[29], menée en novembre, titrée « une pincée de princesse, un bon morceau de sorcière, 500g d' "il était une fois" : je concocte un conte à ma manière ».

Ces titres-cadres prescrivent la tâche et précisent d'entrée de jeu, avec humour, le genre discursif littéraire du texte à produire. Le document construit pendant les vacances de Printemps 2007 reprend l'organisation formelle du plan 3 en variant les contenus. Les personnages principaux, princesses et sorcières à mettre en scène, sont remplacés par des héros. Les syntagmes « récit épique », « exploit guerrier », « texte épique » se substituent au terme « conte ». En comparant ces deux documents, on peut supposer que la professeure a repris le fichier numérique de la séquence 3 et s'est livrée à quelques opérations de substitution pour rédiger le plan de la séquence 6, manipulations qu'elle n'a pas effectuées sur la totalité du document puisque l'on retrouve une occurrence de « contes » et de « morale » dans le plan de la dernière séance de la séquence 6. Deux séquences consacrant des séances spécifiques à l'amélioration des textes des élèves ont donc été réalisées pendant l'année scolaire. La programmation de la séquence 3 est reprise en tant que schéma anticipateur opératoire. Quels sont les traits saillants de la planification ? Comment est envisagée la démarche d'aide à l'amélioration des textes des élèves ?

Du point de vue des savoirs, la séquence 6 est liée à la séquence précédente à dominante lecture intitulée « Initiation à la mythologie grecque » et du point de vue des savoirs-faire, elle est liée à la deuxième séquence de l'année intitulée « Pouvoirs magiques et maléfices » dont l'objectif principal était « écrire un conte ».

[28] Cf. annexe 54, p. 209.
[29] Cf. annexe 52, p. 206.

Le plan de la séquence 6 affiche l'appartenance de l'auteur à la communauté de pratiques et de savoirs, également communauté discursive des professeurs de Lettres formés après la codification de l'épreuve professionnelle au CAPES de Lettres publiée dans le Bulletin Officiel du 21 octobre 1993 (cf. annexe 54, p.209). En effet, la professeure planifie par objectifs opérationnels, et organise les contenus disciplinaires à l'instar des modèles de planification présentés en formation initiale[30] institutionnellement validés et valorisés pour l'enseignement du français au lycée (Baetens, 1999, p. 12), édités à trois reprises : 1999, 2001, 2005. Ces modèles de planification tabulaire dont elle cite la source, inscrits dans sa culture disciplinaire depuis son année de préparation au concours de recrutement, instaurent une norme d'usage discursif et cognitif en accord avec les modalités d'évaluation institutionnelle du travail des enseignants. Cette norme située dans le temps (2007) concerne tant la manière de catégoriser les domaines de la discipline « français » que le lexique employé. On peut y voir une illustration de ce que Perrenoud nomme le pouvoir symbolique non négligeable d'une partie des formateurs qui façonnent les représentations à l'intention des enseignants en formation initiale ou en exercice (1996, p. 159), insistent sur « la conformité à des modèles didactiques et relationnels » (1996, p. 65) et accordent à la planification un rôle anticipateur et organisateur de premier plan (Durand, 1996, p. 163).

Tableau 12 : extrait du plan de la séquence 6 (Charlotte)

Objectif principal : Savoir écrire un exploit guerrier
Objectif secondaire :
-savoirs savants : Réinvestissement de tous les acquis de la séance précédente :
- caractériser et désigner un personnage (le héros)
- la mythologie grecque
- la tonalité épique

-savoirs-faire :
- se mettre en situation problème et résoudre son problème d'écriture
- acquérir des mécanismes d'écriture
- mettre ses connaissances littéraires et mythologiques au service de l'écriture
- organiser ses connaissances et les finaliser
- analyser et lire un texte épique appartenant à autrui
- revenir sur ses erreurs et retravailler son texte (brouillon)

Support :
-aucun support littéraire
-quatre portraits de héros (lecture de l'image)
-la séquence précédente
-fiche d'évaluation
-les copies d'élèves
-petits papiers tirés au sort

[30] Un entretien mené avec l'enseignante le 2 juillet 2007 confirme l'origine de ce modèle d'écriture professionnelle : « Charlotte : ça tu vois + les objectifs de la séquence + principal + secondaire + étude de la langue + l'oral + vocabulaire et cætera + mais c'est vrai que c'est ridicule c'est une perte de temps + normalement tu l'as dans tes cahiers + mais cette façon d'écrire c'est iufmien + c'est monsieur B + qui m'a donné l'idée + un cours de monsieur B + j'avais trouvé ça tellement parfait + tu sais et puis tellement parlant + oh ! c'est génial + et puis maintenant je le fais pour moi pour voir si c'est complet + et puis après je le remets sur le cahier de textes » (cf. annexe 75, p. 326). Charlotte adapte cette ressource externe à l'enseignement du français au collège.

Des traces de deux modèles déclarés d'enseignement de l'écriture apparaissent d'entrée de jeu. Le premier modèle est celui de la situation-problème[31] lié à la reconnaissance d'un « problème d'écriture[32] ». L'élève est invité à prendre en charge un problème d'écriture qui n'est pas explicité dans la planification. En effet, l'objectif-obstacle n'est pas clairement identifié.

Ce modèle entre en tension avec la mention « acquérir des mécanismes d'écriture » qui réfèrent à des habiletés mécaniques en contradiction avec l'intérêt porté aux processus d'écriture et aux aspects macro-structurels. Les « mécanismes d'écriture » renvoyant à une démarche mécanique d'acquisition de l'écriture, gomment ici, les processus de choix à l'œuvre dans une situation-problème et risquent de transformer aux yeux de l'élève la tâche d'écriture en un enchaînement d'activités de mise en texte, de mise en mots et surtout de mise aux normes. De même, l'item « organiser ses connaissances et les finaliser » rappelle la règle de la disposition ou étude du plan, survivance du modèle rhétorique. L'analyse du corpus tentera ultérieurement de définir ce que l'enseignante désigne par « problème d'écriture » et d'établir si la mise en œuvre met en place une situation-problème.

À la lecture du descriptif détaillé des séances, on comprend que le travail d'écriture ne reposera pas sur des interactions lecture-écriture stimulées par l'introduction d'un nouveau support comme le précise la mention « aucun support littéraire » mais servira à évaluer la pertinence de la restitution de savoirs encyclopédiques antérieurement travaillés, les élèves disposant des outils de référence construits lors de la séquence précédente, comme le prouve la liste des artéfacts distribués dans l'ensemble du plan : « séquence précédente ; représentations

[31] Dans son *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème,* Philippe Meirieu développe que la situation-problème est « une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (de motivation, des compétences et des capacités) » (1994, p.191).

[32] La mention « problème d'écriture » évoque la complexité de l'écriture, mise en exergue en 1984 dans le n°44 de la revue *Pratiques* par Brigitte Petitjean : « Les problèmes sont des activités synthétiques, complexes, divergentes, exigeant la mobilisation de connaissances et de capacités multiples. Si l'on prend l'exemple de l'écriture d'un conte sa réalisation nécessite la maîtrise simultanée d'opérations se situant à différents niveaux : linguistique, textuel, discursif, sémiotique, pragmatique » (1984, p. 10).

iconographiques de 4 héros ; contraintes tirées au sort + tous les textes déjà vus ; copie du binôme ; copie + évaluation ; tous les textes épiques ». Le travail d'écriture observé en mai annonce la mise en place d'une situation-problème, mais demande aussi aux élèves d'actualiser, de restituer des savoirs encyclopédiques et savoir-faire relatifs à la textualisation, à la mythologie grecque, regroupés par la professeure sous le terme de « savoirs savants » et dénommés ainsi : « caractériser et désigner un personnage (le héros) – la mythologie grecque – la tonalité épique ».

Les activités de lecture menées lors de la séquence précédente n'induisent pas l'activité d'écriture mais l'alimentent. La séance 3 leur donne un statut puisque l'un des objectifs déclarés est « créer un univers mythologique et une tonalité épique ». Les séances 2 et 3 traitent le deuxième niveau des opérations langagières qui président à la réalisation d'une tâche d'écriture, ce qui rappelle les opérations définies par Schneuwly : il s'agit de trouver et de choisir des contenus, de construire avec les élèves des méthodes pour élaborer des contenus, différant bien évidemment en fonction des types de textes : techniques de créativité, recherche systématique d'informations éventuellement dans une perspective transdisciplinaire, discussions et débats (1994, pp. 51-60). Il semble que ces deux séances soient prévues pour aider les élèves à travailler l'adéquation lexicale par rapport aux contenus, à peaufiner l'aspect linguistique de leur travail de production.

En premier lieu, l'écriture a une fonction déclarée de « réinvestissement » de connaissances culturelles et permet de restituer les caractéristiques d'un genre déjà étudié (le récit) et d'un type de texte déjà travaillé (le texte narratif). Elle a donc une fonction évaluative, comme les rédactions et les compositions à l'ancienne[33] et les devoirs d'expression écrite de fin de séquence, supports privilégiés du contrôle de connaissances en orthographe, grammaire et aussi lecture. Par ailleurs, elle est l'objet d'un apprentissage en tant que pratique langagière, comme le montrent 3 items de la

[33] Même si la fonction évaluative du modèle traditionnel de la « rédaction » est toujours prégnante en 1996, le terme « rédaction » a été remplacé par « texte à écrire, texte écrit, écrit, production écrite, production textuelle, travail écrit de production, travail écrit » dans les Programmes de sixième de 1995 et dans les Accompagnements de 1996.Erik Louis commente le document intitulé *horaires, objectifs, programmes et instructions* (Brochure CNDP, n°0001 F 6106) paru en 1985, en précisant : « Le devoir de rédaction, aboutissement du travail de production écrite, est par nature un contrôle terminal. Il y a dans cette présentation, comme dans la pratique qu'elle détermine encore largement, ambiguïté sur le sens de composition qui désigne autant l'évaluation périodique et sommative que les techniques de disposition sur lesquelles le texte officiel n'apporte rien » (1996, p. 140).

rubrique « savoir-faire » sous-partie des « objectifs secondaires », que j'interpréterai ultérieurement pour tenter d'identifier les modèles implicites en jeu : « se mettre en situation problème et résoudre son problème d'écriture / acquérir des mécanismes d'écriture / revenir sur ses erreurs et retravailler son texte (brouillon) ». Les plans qui présentent deux séquences axées sur les procédures à mettre en place en écriture chez les élèves, non seulement se préoccupent de l'organisation des référents, des actions racontées mais aussi de stratégie textuelle. Leur cadrage d'enseignement apparemment homogène qui tient compte des pré-acquis, se représente la finalité de l'unité sous la forme d'un but de production textuelle centrée sur un objectif d'apprentissage. Il déclare combiner objectifs méthodologiques et notionnels, s'intéresser aux savoirs et à leur contextualisation et imaginer une situation problème : les différentes composantes disciplinaires de l'enseignement du français sont articulées, à l'exception de l'étude de la langue qui n'est pas explicitement traitée. Ces documents de planification initiale utilisent des concepts opératoires (« situation-problème, évaluation formative, réécriture ») ou tout au moins, pré-codés discursifs, bien connus de la didactique du français grâce à la diffusion des travaux du groupe EVA (1991, 1996) posent une séquentialisation et une organisation des cours en fonction d'objectifs, et affichent la mise en œuvre d'une évaluation formative qui se fond au cours de la séquence, dans les activités d'écriture et de réécriture .

La production de l'élève en cours de réalisation, et achevée, apparaît comme le pivot autour duquel s'articulent les pratiques orales et écrites :

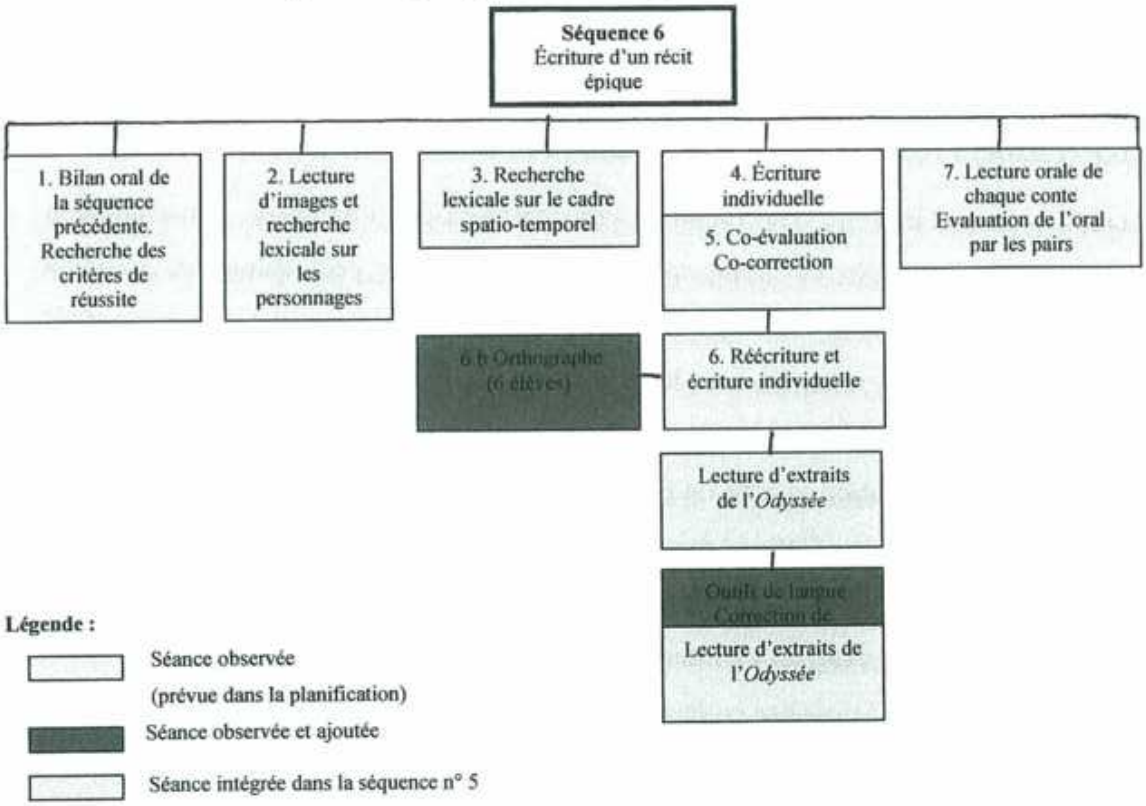
- en amont : pour la préparer à l'aide d'un bilan oral de la précédente séquence.
- pendant les séances d'écriture et de réécriture : l'enseignante prévoit de faire circuler la parole horizontalement, de pair à pair, les élèves étant encouragés à prendre un rôle de lecteur critique. C'est ce jeu de confrontations entre élèves qui permet à l'enseignante d'évoquer l'introduction d'une évaluation formative, régulatrice de l'action.
- en aval : lors de la séance 7, intitulée « Un festin de textes épiques ! Oral. », l'oral, positionné en fin de séquence, finalise l'écrit par une lecture-plaisir, écoute-plaisir et devient aussi le lieu d'une évaluation sommative par les pairs, comme l'indique la mention « revoir le cadre spatio-temporel, le rôle des personnages » inscrite dans le plan séquentiel. Les auditeurs ne sont donc pas conviés à interagir avec le locuteur, mais à

repérer lors d'une écoute sélective, à valider la présence d'éléments clés de la fiction : le cadre spatio-temporel et le schéma actanciel.

3.1.3.2. De la planification à la mise en œuvre

Une comparaison entre cette programmation auto-prescrite qui permet à la professeure de minimiser la complexité de l'interaction à venir et les activités effectivement réalisées est possible, en comparant ces documents avec les transcriptions et les notes que j'ai prises en cours. Comme le montre l'organigramme ci-après, il apparaît que la planification écrite ne reflète pas la totalité des activités proposées dans les séances réalisées.

Figure 5 : organigramme de la séquence de Charlotte



L'enseignante apporte à la séquence quelques changements structurels.

pour des raisons d'ordre ergonomique

L'observation témoigne de l'entrecroisement de la séquence étudiée (6) et de la séquence précédente (5), à dominante lecture [34], interrompue par ma venue puis reprise.

[34] **Charlotte** :[…] j'ai dû interrompre une séquence que je vais reprendre avec eux + je leur ai expliqué + parce que je leur ai dit que tu venais pendant une dizaine de jours mais normalement on était aussi dans

Cette organisation du travail, cette rupture dans le déroulement linéaire de la séquence 6 est due au temps de travail personnel de correction que requiert la production écrite après les cours. Charlotte n'a pu proposer la séance de lecture orale dans la continuité des activités d'écriture en raison de la nécessité de consacrer suffisamment de temps personnel à la correction.

pour s'ajuster aux rythmes de travail des élèves

Pendant les séances d'écriture et de réécriture, elle différencie les tâches allouées aux élèves. Elle n'a pu prévoir les réponses et les comportements de six élèves lors de son travail écrit de planification linéaire mais a anticipé les différences de rythme. Ces élèves qui sont les plus rapides de la classe ont produit les textes les moins aboutis. Délaissant la tâche de production écrite, elle juge alors nécessaire de donner à ce groupe restreint deux fiches d'exercices portant sur la conjugaison des verbes irréguliers pour maintenir son engagement dans une activité disciplinaire.

pour articuler l'ensemble des sous-domaines de la discipline « français »

Après la phase d'écriture, elle prend en considération une dimension non annoncée dans la planification écrite et ajoute une séance périphérique permettant des activités métalangagières. Soucieuse de respecter une norme professionnelle recommandant l'articulation d'activités réflexives sur la langue à des activités discursives, elle met en place des activités d'orthographe grammaticale et aménage le format traditionnel[35] du compte rendu, manifestation visible du travail de l'enseignant associé habituellement au rituel de remise des copies. Cette séance de correction, située après la remise des textes notés, vise à aider les élèves à améliorer leur texte au plan orthographique. Elle fait écho à une autre séance, déjà réalisée en décembre, après l'écriture du conte. On retrouve ici la tradition du bêtisier, à corriger collectivement après le travail de rédaction. Le travail réalisé au cours de cette séance finale n'exerce donc aucun effet sur la production à améliorer. Il est centré sur une méthode de révision que l'enseignante souhaite voir transférée par ses élèves lors des séances d'écriture à venir. Cette activité devrait

l'odyssée d'ulysse (Cf. annexe 71, p. 309, entretien du 9 mai 2007).

[35] Ces activités collectives étaient recommandées dans les *Instructions* publiées vers 1912 : « pour être précise et vive, la correction a besoin de s'appuyer sur la connaissance des devoirs, de la comparaison des fautes. Le professeur en tire parti pour associer à la correction toute la classe ». Les *Instructions* de 1938 précisent les modalités de ce compte rendu collectif : « il n'est pas tenu, d'ailleurs, d'amender toutes les fautes individuelles. La correction la plus fructueuse est la correction collective. Le professeur a relevé les erreurs les plus fréquentes et les plus graves ; il les signale, aide les élèves à les expliquer et à les redresser. Il fait refaire les devoirs en classe et tout le monde y collabore ».

favoriser la prise de conscience avant de faciliter la création d'automatismes.

La progression effective est donc presque conforme à celle prévue : on remarque, en effet, peu de différences entre activités réalisées et activités planifiées.

Qu'en est-il de l'écrit et de l'oral, modalités sémiotiques en interaction ? Comment les situations de communication orales et écrites s'inscrivent-elles dans le temps, tout particulièrement pendant les séances dévolues à l'écriture et à l'amélioration des productions ?

3.1.4. La distribution de l'oral et de l'écrit pendant les séances d'écriture et d'amélioration des textes

Les scénarios tabulaires qui suivent, reproduisent le découpage chronométré de l'ensemble de la séquence, mettent en évidence la durée des activités menées selon différentes modalités de travail :
- pendant la phase de préparation à la tâche d'écriture ;
- pendant les séances d'écriture/réécriture,
- pendant la phase post-production.

Les surfaces grisées représentent des séances que je n'ai pas observées pour des raisons de disponibilité mais dont j'ai pu reconstituer partiellement le déroulement grâce à des données construites lors d'entretiens avec Charlotte.

Comme le montre la première représentation tabulaire, la séance 1[36], moment-clé à l'ouverture de la séquence, pose le cadre et les finalités du travail proposé. Les séances 2[37] et 3[38] sont destinées à préparer la production écrite en mettant en acte, lors des phases de recherche lexicale, une opération caractérisant le travail de rédaction de l'expert : la notation d'éléments à mettre ultérieurement en texte.

[36] Cf. annexe 56, pp. 212-228.
[37] Cf. annexe 58, pp. 231-247.
[38] Cf. annexe 60, pp. 249-254.

Tableau 13 : Scénario tabulaire de la séance du 10 mai 2008 (Charlotte / Activités antérieures à l'écriture)

Légende :
C : Charlotte
E : Elèves
MT : modalité de travail

10/05/08 23 élèves		Séance 1 : présentation de la séquence 6			8h-9h	
Volume de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et Occupation de l'espace C/Elèves**	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage.	**Durée**
	MT : collectif					
C : 7794 mots **Elèves** : 588 mots	**C** se tient immobile près du bureau, face aux élèves sur la gauche de la scène frontale.	001-013	**INTERACTION** - Rappel de la séquence 3 (**C**) - Enoncé du but de la séquence, allusion au sujet (**C**)		Aide-mémoire + Doc.3 (**C**)	25 min
		014-028	**INTERACTION** - Annonce de l'activité prévue en séance 2 (**C**)			
		028-030	**INTERACTION** - Annonce du sujet (**C**)			
		030-090	**INTERACTION** - Enoncé du schéma actanciel (**C**) - Recherche collective de ses composantes (**C + E**)			
		091-133	**INTERACTION** Annonce des contraintes d'écriture (**C**), (adjuvants, qualités du héros)			
		134-153	**INTERACTION** - Annonce du déroulé des séances 1, 2 et 4, 5, 6, 7 avec énoncé de quelques critères de réussite (**C**)			
		154	- Enoncé de la consigne d'écriture (**C**)			
		155-392	**INTERACTION** - Recherche collective des critères d'écriture /évaluation (**C+E**)	- Notation de quelques critères au tableau (**C**) - Vérification sur l'aide-mémoire (**C**)		19 min
	C circule dans les rangs pour distribuer la fiche	393-414	**INTERACTION** - Distribution de la fiche : « Séance 1 : les ingrédients d'une bonne recette d'un texte épique. Bilan oral de la séquence précédente. » (Doc.3) (**C**)		Doc 3 (**C + E**)	9 min
	C se tient sur la gauche de la scène frontale.		Lecture orale discontinue d'extraits du doc. 3 (**C**)	- Lecture silencieuse d'extraits du doc.3 (**E**)		
	C circule dans les rangs pour faire tirer les contraintes	415-421	- Tirage au sort des contraintes (**E**)	- Lecture silencieuse des contraintes (**E**)	- 2 paniers avec une vingtaine de petits papiers	

	C circule sur la séance frontale entre le bureau et le tableau.	422	- Rappel du schéma actanciel et des contraintes (C)				
11/05/07	**SEANCE 2 : LEXIQUE ET LECTURE D'IMAGES (MONSTRES)**						
C : 7307 **Elèves :** 467	**MT : collectif**						
	C circule sur la scène frontale et dans les rangs	001	- Annonce de l'objectif de la séance et distribution de la fiche « Des monstres, des monstres et encore des monstres ! » (C)			Doc 4 (C + E)	4 min 30s
	C se tient face au mur latéral droit et à côté du rétro-projecteur	002-018	**INTERACTION** - Questionnement de C sur les types de caractéristiques (C + E)			Transparent 1 (Polyphème, Le Minotaure, Cerbère, doc.5)	
	C circule alternativement entre la scène frontale pour noter au tableau et le rétroprojecteur. Elle déplace le transparent sur le rétroprojecteur pour passer d'une image à l'autre.	019-145	**INTERACTION** Recherche collective de vocabulaire descriptif sur Polyphème (C + E)				8 min
		146-160	**INTERACTION** (Caractéristiques physiques)	Notation au tableau : catégories lexique Polyphème (C)	E		5 min
		161-168	**INTERACTION** Recherche collective de vocabulaire descriptif pour Polyphème (C + E) (Caractéristiques morales)	Notation au tableau : lexique Polyphème (C)	recopient		1 min 30s
		169-184	**INTERACTION** Idem pour les armes	Notation au tableau : lexique armes (C)			3min 28 s
		185-252	**INTERACTION** Recherche collective de vocabulaire descriptif pour le Minotaure (C + E)	Notation au tableau : vocabulaire Minotaure (C)			10 min
	C circule dans les rangs pour distribuer les photocopies	253-335	**INTERACTION** - Distribution des photocopies (Polyphème, Minotaure, Cerbère) (C) - Recherche collective de vocabulaire descriptif pour Cerbère (C + E)	Notation au tableau : vocabulaire Cerbère (C)		2 photocopies par élève (Doc 5, doc 6)	5 min
	C circule alternativement entre la scène frontale et le rétroprojecteur	336-407	- **INTERACTION** Recherche collective de vocabulaire descriptif pour Scylla (C + E)	Notation au tableau : vocabulaire Scylla (C)		Transparent 2 (Scylla, le Sphinx Doc.2)	5 min
		408-452	**INTERACTION** Recherche collective de vocabulaire descriptif pour Le Sphinx (C + E)	Notation au tableau : vocabulaire Le Sphinx (C)			
14/05/07	**SEANCE 3 : LEXIQUE (CADRE SPATIO-TEMPOREL)**						
C : 2632 **Elèves :** 211	**MT : collectif**						
	C se tient immobile face au groupe, près du bureau sur la gauche de la scène frontale.	001-014	**INTERACTION** - Rappel de la séance 3 de la séquence 3 (objectifs, consignes, modalités de travail) (C) - Présentation de la séance 3 de la séquence 6 (objectifs, consignes, modalités) (C)				4 min
	C circule dans les rangs pour distribuer les fiches	015-018	**INTERACTION** - Distribution des fiches (C + E)			1 fiche par élève (Doc.7)	1min 32s

		019-024	**INTERACTION** Annonce - composition des groupes (C)			2 min
	C circule sur la scène frontale	025-050	Enoncé de la consigne (C)			1 min 50s
			Lecture orale des sous-catégories de la colonne « lieu » (C)	Lecture silencieuse des sous-catégories de la colonne « lieu » (E)		
		051-086	**INTERACTION** Lecture orale des sous-catégories de la colonne « tonalité épique » (C)	Lecture silencieuse des sous-catégories de la colonne « tonalité épique » (E)		5min 55s
	Déplacements (E, chaises, tables)					2 min
	C circule dans la classe	087-093	Répartition des rôles (C)		Quelques cahiers d'histoire,de français	1 min
		094-126	**INTERACTION** Recherche collective de vocabulaire sur la météo (C + E)			1 min
	MT : 2 groupes de 3, 3 groupes de 5					
	C circule dans la classe	127-133	**INTERACTION** Recherche orale de vocabulaire et inscription graphique individuelle sur fiche (E)		**C :** distribution de 5 cahiers-français	30 min
C : 293 **E :** 3	**MT : collectif**					
	C circule sur la scène frontale	134-138	**INTERACTION** Rappel de la consigne, insistance sur la précision du vocabulaire à noter (C)			45 s
	14/05/07		**SEANCE 3 : LEXIQUE (DEUXIEME HEURE)**			
	MT : 2 groupes de 3, 3 groupes de 5					
			INTERACTION Recherche orale de vocabulaire et inscription graphique individuelle sur fiche (E)		Manuels et cahiers d'histoire et de français.	50 min

Ces activités préparatoires à l'écriture s'articulent en deux périodes : une interaction introductive à dimension collective qui met les élèves en position d'attente (séance 1) et des activités de recherche lexicale menées collectivement (séance 2) puis en petits groupes (séance 3). Pendant la séance 1, l'enseignante consacre un temps important, à présenter le contexte situationnel pédagogique, en l'occurrence la séquence, clarifier les consignes (25 min), exprimer ses attentes, guider les élèves dans la recherche de critères (19 min) et poser les critères de réussite (9 min). C'est à la reformulation orale des tâches qu'elle a planifiées à l'écrit que Charlotte consacre une grande partie du temps didactique dans une visée d'intercompréhension. Elle donne des indications sur la nature de la production attendue et spécifie ses attentes selon le genre, le type de texte à produire (personnages, informations sur le lieu, l'époque) pour définir ensuite la situation de communication dans laquelle le texte doit être produit. Le même message est adressé à tous. La durée accordée à cet accompagnement ainsi que les diverses activités de recherche lexicale des séances 2 et 3 retardent le moment d'entrée dans la tâche d'écriture. Lieu de captation[39] de l'attention sur l'objet didactique, le discours de l'enseignante, non seulement pose un cadre qui implique ses attentes mais

[39] Au sens de Goffman : « L'émergence d'une activité inonde de sens ceux qui y participent et ils s'y trouvent, à des degrés divers, absorbés, saisis, captivés » (1991, p. 338).

aussi requiert l'engagement des participants, définit et distribue des rôles et des places dans l'interaction. Pour marquer son propre engagement[40] sur le plan interactionnel et pragmatique et solliciter celui du groupe au début des séances, la professeure occupe la scène frontale, face aux élèves. Centrée sur Charlotte, l'interaction est structurée[41], pendant la première séance, par des changements thématiques initiés par l'enseignante. Pendant les séances 2 et 3, c'est l'introduction d'outils sémiotiques (tableaux ou images projetées) qui balise le travail collectif ou le travail de groupes. Lors de ces séances de préparation, les élèves vont constituer un réservoir lexical à l'aide d'outils de référence (manuels et cahiers d'histoire et de français).

Pendant la séance 1, l'activité de notation au tableau réservée à la professeure qui institutionnalise le savoir et l'activité de recopiage à laquelle se livrent les élèves s'enchevêtrent aux activités orales. Au cours de la séance 2, le groupe ne passe pas à l'écriture après les échanges oraux ou pendant des périodes clairement instituées. Les élèves prennent en note les inscriptions tabulaires selon des rythmes différents et à des moments différents pendant la recherche orale collective. Décalages qui mettent en péril l'illusion d'une participation collective aux échanges interactifs pendant cette phase de participation. La séance 3 entrelace les ressources sémiotiques à l'occasion du travail de groupe qui permet aux élèves de chercher du lexique à l'oral, et de produire au sein de chaque groupe, des listes communes de vocabulaire, comme l'indiquent les documents photocopiés en annexe. Chaque élève a pu recopier la production de son groupe sans que l'enseignante n'organise de mise en commun, ce qui témoigne de l'intensité de l'engagement des élèves et de leur adhésion à la modalité de travail en groupes. La rapidité de la mise en place de l'organisation spatiale et matérielle de la classe (2 min) confirme le degré d'engagement du groupe.

Les activités d'écriture et de réécriture convoquent différentes ressources sémiotiques selon une dynamique dont rend compte le tableau ci-après. Quels sont ces matériaux ? Comment s'orchestrent ces systèmes de signes ?

[40] « L'engagement praxéologique se caractérise par un principe de réciprocité qui stipule que les co-agents misent mutuellement sur une participation de leur partenaire et font converger leur attention sur un enjeu commun » (Filliettaz, 2002, p. 84).

[41] J'ai découpé le corpus en unités consacrées à des contenus nettement différenciés. Ces unités portant sur des thèmes distincts ont des marques de bornage au mode sémiotique diversifié : écrit au tableau ; marqueurs verbaux (012, 028, 030, 091, ; marques prosodiques ; signal sonore, déplacement).

Tableau 14 : scénario tabulaire des séances d'écriture et de réécriture (Charlotte)

Légende :
C : Charlotte
E : Elèves
MT : modalité de travail
Lignes grisées : séances non observées

Volume de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace C/Elèves**	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ÉCRITURE**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage.	**Durée**
15/05/07			**SEANCE 4 : ECRITURE**			
	MT : collectif		Lecture de la consigne d'écriture (C)	Inscription des instructions au tableau (C)	- Par élève : docs 3, 4, 7 et cahiers de français	2 min
	MT : individuel			Production écrite (E)		40 min
17/05/07			*JOUR FERIE*			
18/05/07			**SÉANCE 5.A : LECTURE ET CO-ÉVALUATION**			
C : 2664 mots E : 55 mots	**MT : collectif** C se tient immobile face au groupe, près du tableau, sur la gauche de la scène frontale.	001-003	**INTERACTION** Annonce du déroulement de la séance et passation des consignes (C)	(Les instructions ont été inscrites au tableau avant l'entrée des élèves) (C)	- Par élève : docs 3, 4, 7 et cahiers de français	4 min
	MT : individuel			Production écrite (E)		17 min 50S
	MT : collectif	006-010	**INTERACTION** C demande à ce que les productions soient raturées et non pas gommées			1 min
	MT : individuel	010		Production écrite (E)		2min 30s
	MT : collectif *7 élèves au total échangent leurs places pour composer les binômes demandés*	011-023	**INTERACTION** Consignes de relecture, de co-évaluation et de recomposition des binômes, rappel de la consigne (C)		Doc 3 explicitement recommandé par C	4 min
	MT : **binômes et individuel (pour 10)** C circule un peu dans les rangs à la demande, reste 2 mn à une table.	024-026	**INTERACTION** - Echanges verbaux autour des productions (E) - Aparté avec l'observatrice, annonce du déroulé de la séance suivante	- Lecture des productions (E) - Annotations,ratures, inscriptions diverses sur les productions (E) - Production écrite individuelle pour 10 élèves depuis 011. (E)		8 min 20s
	21/05/07		**SÉANCE 5. B : LECTURE ET CO-ÉVALUATION (DEUXIEME HEURE)**			
C : 1698 mots E : 89 mots	**MT collectif**					
	C circule dans les rangs pour distribuer les cahiers, collecter les DM	001	**INTERACTION** C demande de mettre en place les outils		Par élève : cahier et doc. 3 demandés par C	2 min 30 s
	C circule sur la scène frontale	002-010	Traitement d'un problème de perte de cahier			1min 15s
		011-024	**INTERACTION** Organisation du travail, passation des consignes (C)			2 min
	MT : binômes					

	C circule dans les rangs pour répondre aux sollicitations	025-042	**INTERACTION** - Echanges verbaux autour des productions (E)	- Lecture des productions, (E) - Annotations, ratures, inscriptions diverses sur les productions (E)		4 min 30s
	MT : binômes					
	C reste au bureau, circule trois fois dans les rangs	043-198	**INTERACTION** - Traitement d'un problème de perte de cahier - Echanges verbaux autour des productions (E)	- Lecture des productions, (E) - Annotations, ratures, inscriptions diverses sur les productions (E)		34 min 45 s
	21/05/07	**SÉANCE 5 : LECTURE ET CO-ÉVALUATION (TROISIEME HEURE)**				50 min
22/05/07	**SEANCE 6 : TRAVAIL INDIVIDUEL DE REECRITURE ET POUR 6 ELEVES, MISE AU NET**					45 min
C : 481 mots Elèves : 57 mots	**24/05/07 SÉANCE 6 : TRAVAIL INDIVIDUEL DE MISE AU NET ET RECOPIAGE, EXERCICES D'ORTHOGRAPHE POUR 6 ELEVES**					
	MT : collectif					
	C circule dans les rangs pour distribuer les cahiers et les manuels	001-009	**INTERACTION** - Passation des consignes et distribution du travail		- Cahiers de français / 6 manuels d'orthographe	2 mn 30s
	MT : individuel					
	C est au bureau			- Recopiage du texte (E) - Exercices d'orthographe (6 E)		30 mn
		010-011	Altercation entre deux élèves. Mise au point de C			1 mn
	C circule dans les rangs	012-021	- Régulation de C	- Recopiage du texte (E) - Exercices d'orthographe (6 E)		11 mn
	25/05/07	**SÉANCE 6 (suite) : DISCUSSION ENSEIGNANTE/GROUPE-CLASSE**				40 mn
28/05/07	**SUITE DU TRAVAIL INDIVIDUEL DE MISE AU NET ET DE RECOPIAGE, SUITE DES EXERCICES D'ORTHOGRAPHE POUR 6 ELEVES**					

Ce sont les séances 4, 5, 6, 7 et 8 centrées sur la production du texte et son amélioration, alternant des pratiques de l'oral et des pratiques de l'écrit qui m'intéressent tout particulièrement. Le « dire de faire » sur lequel je reviendrai dans une section consacrée à l'activité prescriptive de Charlotte est médiatisé à l'oral et aussi à l'écrit, par une inscription au tableau noir au début de la séance 4 et avant le déclenchement de l'interaction de la séance 5.A. À chaque séance, l'enseignante consacre 2 à 4 minutes au cadrage de l'activité pour capter l'attention et instaurer un foyer conjoint d'activité : tous les élèves reçoivent le même message. Le travail individuel d'écriture s'effectue pendant 40 minutes lors de la séance du 15 mai (S.4), se poursuit pendant 20 minutes le 18 mai (S.5). Les échanges verbaux autour des productions[42] commencent pour six binômes, 8 minutes avant la fin de cette période avec pour appui leurs productions ainsi que le document 3, outil de référence lors des

[42] « On considère alors l'écriture comme un processus inscrit dans une temporalité, qui peut intégrer à certaines phases de son travail des moments d'oral, par exemple pour la réécriture » (Nonnon, 2002, p. 78).

séances d'écriture et de réécriture. Le premier jet est consulté, hors du temps de classe, par la professeure, qui délègue le travail de relecture critique aux binômes sur la production en cours. L'oral s'enchevêtre alors avec l'écrit à l'instar des situations oralo-graphiques courantes en contexte scolaire. Cet oral de communication est mis au service de l'effectuation de la tâche à l'écrit. Les cours d'action individuels se différencient : 10 élèves continuent à écrire jusqu'à la fin de l'heure. Le travail de relecture et d'amélioration des binômes se poursuit pendant deux périodes de 50 minutes pour l'ensemble des élèves. La séance 6 du 22 mai commande un travail individuel de réécriture qui, selon la professeure permet encore des échanges oraux en binômes autour du texte à produire. Six élèves recopient. La réécriture peut avoir lieu à tous les moments du processus. Même si les différentes tâches prescrites par la professeure (écriture, relecture et échanges verbaux, réécriture) surtout celles menées par les binômes, dominent tour à tour, mes observations constatent que les élèves écrivent, se relisent, et réécrivent aussi individuellement sans que ces microséquences soient clairement délimitées dans le temps. Charlotte adopte une posture de témoin au bureau, face aux élèves et se déplace assez peu pendant les séances d'écriture et de réécriture observées. Enfin, une période d'une heure met en scène le travail accompli pendant la durée de la séquence sous la forme d'une discussion entre l'enseignante et le groupe-classe. Le cours suivant est consacré à la mise au net pour tous et à des exercices d'orthographe pour les six élèves ayant terminé. Pendant ces 5 séances, l'action de Charlotte est orientée par un enjeu praxéologique dirigé vers l'activité du groupe et parfois vers celle des binômes. Son activité orale prescriptive ou régulatrice alterne avec l'activité des élèves à l'écrit. Son discours adressé essentiellement au collectif sémiotise les actions des élèves (S5A, 001-003 ; S5A, 011-023 ; S5B, 011-024 ; S6, 001-009) qui en retour déterminent ses actions de régulation et le déroulement interactionnel du cours (S5A, 006-010 ; S5B, 043-093 ; S6, 012-021). La professeure domine de nouveau le mode « oral » dans les interactions à dimension collective car les élèves ne prennent pas l'initiative de demander des précisions ni de faire répéter les consignes.

Comment l'oral interagit-il avec l'écrit lors de la séance de correction ?

Tableau 15 : scénario tabulaire de la séance de correction (Charlotte)

Légende :
C : Charlotte
E : Elèves
MT : modalité de travail

Volume de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace C/Elèves**	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ÉCRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage.	**Durée**
28/05/07 29/05/07		**Deux heures de lecture analytique consacrées à des extraits de l'*Odyssée***				
31/05/07		**Séance 7 : correction de la langue**				
C : 1996 mots **E :** 989 mots	**MT : collectif**					
	C circule dans les rangs pour distribuer les cahiers et les fiches	001-005	**INTERACTION** Passation des consignes (C)		Cahiers de français / 2 fiches par élève (Doc8)	3 min
	C circule sur la scène frontale pour écrire au tableau	006-011	Lecture de la consigne par un élève			1 min
		012	Présentation des deux fiches et de la typologie d'erreurs (C)			2 min 34 s
		013-040	**INTERACTION** Lecture de la 1ère phrase erronée par une élève, correction collective, formulation de la règle (E+C)	Inscription de la règle au tableau (C)		3 min
	MT : individuel					
		040		Identification des erreurs et correction au stylo rouge (E)		8 min
	MT : collectif					
		041-074	**INTERACTION** - Validation de la deuxième phrase correcte, en l'occurrence (E + C) - Lecture de la phrase 3 (E) correction, énoncé de la règle (E + C) - Lecture de la phrase 4 (E), correction (E + C) - Lecture de la phrase 5, (E), correction (E+C)			2min 4s
		075-076	**INTERACTION** Lecture de la phrase 6 (E), formulation de la règle (E), correction (E)			15s
01/06/07		**SUITE DE LA SEANCE 7 : CORRECTION DE LA LANGUE**				
3 séances inscrites dans une nouvelle séquence portant sur la poésie						
07/06/07		**SEANCE 8 : ORAL**				
C : 3746 mots **Elèves :** 2216 mots	**MT : collectif**					
	C se tient immobile près du bureau, face au groupe, sur la gauche de la scène frontale.	001-003	**INTERACTION** Enoncé des règles d'écoute, des consignes de repérage, d'inscription et de notation sur la fiche (C)			
	C au bureau	004-011	**INTERACTION** Entrée d'un surveillant et discussion sur l'effectif cantine. (C)			

	C se tient immobile près du bureau, face au groupe, sur la gauche de la scène frontale.	**011-031**	**INTERACTION** Enoncé des critères d'évaluation, appel à la mémoire didactique de la classe (C)			
	4 élèves se déplacent dans les rangs pour distribuer les boissons, les bonbons et les gobelets. C se déplace aussi.	**032-035**	Distribution de gobelets de boissons, de bonbons (C)			
	C se déplace dans les rangs pour distribuer la fiche.	**035-060**	**INTERACTION** Distribution de la fiche, Désignation d'**Esteban** (C)		**Doc.9**	
	C au fond de la classe face au tableau **Esteban** sur la scène frontale	**061-073**	Mise en voix du récit par **Esteban**	- Notations individuelles sur le Doc 9 (Evaluation) (E)		
	C sur la scène frontale	**074-185**	**INTERACTION** Discussion évaluative du groupe, désignation du deuxième locuteur (E)			
	C au fond de la classe face au tableau **Julien** sur la scène frontale	**186-188**	Mise en voix du récit par **Julien**	- Gommage et notations individuelles sur le Doc 9 (Evaluation) (E)		
		189-219	**INTERACTION** Discussion évaluative du groupe (E)			

Une période d'une heure alternant oral et écrit s'attache au traitement des erreurs orthographiques les plus fréquentes relevées dans les copies. Des phrases fautives sont oralisées et corrigées. Des règles d'orthographe sont transcrites au tableau après avoir été énoncées par les élèves. Au cours de cette activité, Charlotte et ses élèves reformulent les énoncés fautifs, activité sur laquelle je reviendrai ultérieurement. Cette avant-dernière séance exploite positivement les erreurs mais, de part sa position terminale dans la séquence, ne peut concourir à aider les élèves à améliorer leurs productions. Enfin, trois textes font l'objet d'une mise en voix par leurs auteurs volontairement dépourvus du support du texte-source tandis que leurs pairs écoutent, évaluent l'oral au moyen d'une fiche et le commentent. L'écrit est alors oralisé dans une ambiance festive de goûter (cf. t. 032 - t. 035). L'oral n'est plus une « parole spontanée », ne s'actualise pas dans « une lecture à voix haute » mais est lié à la « mémorisation » si l'on reprend les distinctions établies par Goffman (1987, p. 171). Autant de « formes hybrides » dans lesquelles pour l'oral, deux types de canaux (auditif, visuel) et de matériaux sémiotiques (verbal, paraverbal, non-verbal) sont utilisés (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 29). À l'exception de ces 3 productions, les écrits des élèves ne circulent pas en dehors des binômes de pairs. Contrairement à ce que

laissait entendre la mention « évaluation formative » dans la planification, aucune décision pédagogique ou didactique n'est prise pour modifier le déroulement de la séquence de façon à permettre à certains élèves de revoir des notions qui n'auraient pas été acquises : le dispositif d'hétéro-révision entre pairs n'entraîne pas de modification de parcours pour travailler de nouveaux savoirs.

Autour de quels objets scripturaux s'articulent l'oral et l'écrit ? Comment l'enseignante mobilise-t-elle ces outils pour aider les élèves à améliorer leurs productions ?

3.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs

Les interactions s'appuient sur de nombreux écrits qui ont, comme nous le verrons, des fonctions différentes. En premier lieu, je m'intéresse aux cahiers, fiches-outils et manuels, supports ou textes-ressources pendant l'écriture et l'amélioration des textes. Puis, je montrerai comment les tableaux et les grilles destinés à orienter l'activité des élèves sont mis en scène dans la classe. Enfin, j'étudierai le rôle d'un autre outil porteur d'écrits et de composantes de savoir, le tableau noir.

3.1.5.1. Cahiers, fiches-outils et manuels

Les élèves rédigent leur premier jet et les autres versions sur un cahier de format supérieur au A3, support permanent, cahier qui rassemble toutes les notes de cours, les fiches photocopiées collées, les brouillons, écrits intermédiaires, productions finales ainsi que les devoirs sur copie rangés dans la couverture. On ne peut pas dire que ce cahier offre comme le disent Chartier et Renard « un système de classification conceptuelle matérialisée » (2000, p. 137) sophistiqué car, unique objet de l'élève, il se remplit chronologiquement à l'instar des « cahiers du jour », outils anciens plus fréquents dans le premier que dans le second degré. Les différents états des textes produits pendant l'année ont été graphiés sur ce cahier. Ses dernières pages, présentées à l'envers, accueillent des documents que la professeure appelle des « fiches-outils », listes de règles ou résumés de cours écrits au tableau lors des cours précédents par l'enseignante et recopiés par les élèves[43]. À trois reprises, Charlotte rappelle l'existence

[43] D'après mes observations des cahiers des élèves.

de ces documents et indique qu'ils peuvent apporter une aide à la production, tout au moins à la recherche d'idées, à l'*inventio* et à la révision orthographique :

- pour l'épopée :

076. Charlotte : [...] d'accord + pour l'instant on va dire ça + tout_est exagéré + mais alors tout_est exagéré dans quel sens ? pour faire quoi ? **(15 s)** c'est_une fiche / une de vos fiches outils pour le rappel + une de vos fiches outils + maxime

- pour le personnage :

001. Charlotte : [...] je pars du principe étant donné qu'on a fait une fiche outil sur le personnage *(Séance du 11 mai 2007 ; annexe 58).*

- pour les règles sur ou/où, homophones grammaticaux

102. Charlotte : bon je vais assez vite parce que normalement cette règle là + vous l'avez dans la fiche outil *(Séance du 31 mai 2007 ; annexe 66)*

Or, pendant le temps de mes observations, aucun élève ne consulte ces fiches. Le cahier est l'outil principal des élèves, posé fermé ou ouvert sur les tables, à tous les moments de la séquence. Sur les productions des élèves, figurent les annotations et ratures du binôme ainsi que les ratures et autres traces du travail de réécriture de l'auteur. Les cahiers servent avant tout à aider l'élève à constituer un réservoir lexical pendant les travaux scripturaux préparatoires comme en témoigne la séquence interactionnelle[44] suivante :

098. Charlotte : donc cherchez + c'est bien méthodique + quand vous_êtes chez vous à la maison + que vous_avez un travail à faire d'écriture + je prends mes livres + je prends tous mes supports + vous sortez votre cahier d'histoire c'est génial + mais n'oubliez pas que pour les attributs des dieux + vous_avez aussi votre cahier de français + c'est bien d'avoir sorti le cahier d'histoire + je suis contente
099. Ex : madame !
100. Ex : pour la météo on peut met' par exemple euh + climat équatorial ?
101. Charlotte : pour la météo c'est un lieu où il fait chaud ou froid ?
102. Ex : chaud !
103. Charlotte : chaud ou très chaud ?
104. Ex : très chaud
105. Charlotte : alors cherchez des mots de vocabulaire pour situer votre texte dans un lieu très chaud + le lexique de la chaleur + c'est dans vos textes le lexique de la chaleur
(Séance du 14 mai 2007 ; annexe 60)

Un autre cahier, celui d'histoire est utilisé par les élèves pendant la séance 3 destinée à rechercher du vocabulaire relatif à la Grèce antique. Il n'est pas consulté pendant les séances d'écriture.

[44] Une séquence est « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 218).

Par contre, l'utilisation du manuel d'histoire, réservoir de textes est recommandée pendant les phases de lecture évaluative et d'amélioration du premier jet :

138. Charlotte : [...] vous_aurez tous votre manuel d'histoire + en tous cas pour ceux qui repartent à la maison + vous pensez au manuel d'histoire géographie + vous pensez éventuellement + à ce que vous_allez pouvoir dire + et puis pour ceux qui croiront avoir terminé + ce sera une deuxième couche entre guillemets + ça va être un deuxième choix + va falloir mettre de BEAUX termes + des mots que madame C attendrait + dans un livre voyez + des mots que vous-mêmes vous_attendriez dans_un livre + donc ne dites pas + bon quand c'est délicieux + ne dites pas chaud quand ça peut être caniculaire + choisissez de bons termes + des termes qui vont vous faire passer / jessie arrête ça + des termes qui vont faire passer votre copie de BONNE à excellente + d'accord ?
(Séance du 14 mai 2007 ; annexe 60)

Par cette intervention, Charlotte restreint le rôle des textes-outils à celui d'un réservoir lexical. Elle évoque l'enchaînement d'opérations que les élèves doivent effectuer pour améliorer leur texte : écriture, relecture, établissement d'un diagnostic portant sur le degré précision lexicale, et enfin choix d'un vocabulaire plus précis dans les textes à disposition. Cette activité rappelle « l'art du rapt » évoqué par Claudette Oriol-Boyer qui, à l'instar de Jean Ricardou fait du déjà-écrit, « le lieu textuel de premières surdéterminations sélectives » (1990, p. 15). Il est cependant à noter que dans la situation étudiée, le rôle des textes mis à disposition est réduit à celui d'une banque de mots. L'intérêt du matériau discursif livré par ces textes n'est jamais thématisé et ne fait pas l'objet d'une focalisation explicite.

Des fiches-tableaux (cf. annexes 55 et 59, p. 211 et p. 248) accompagnent le travail de l'élève au long de la production, notamment le document 55, disponible à toutes les étapes. Quels sont les fonctions et les usages de ces outils ? Comment sont-ils mis en scène à l'oral ? Quel(s) rôle(s) jouent-ils pendant les phases d'écriture et d'amélioration ?

3.1.5.2. Tableaux et grilles

La matrice de ces documents à fonction didactique, « cadres » de l'interaction (Bruner, 1984) a été créée par l'enseignante. Ces outils vont contribuer à orienter l'attention des élèves sur des aspects essentiels de la tâche, à contribuer à ce que Bruner appelle « le maintien de l'orientation » (1983, p. 278) en guidant leurs recherches et leurs écrits par des procédés sémiotiques divers. Il s'agit de décrire et d'analyser ces outils, porteurs d'opérations de travail cristallisées en lui (Rabardel, 1995, p. 37) d'observer la structuration de leurs catégories qui produit une hiérarchie, de tenter

d'identifier les contraintes inhérentes à leur forme qui est censée influer sur l'activité des élèves, puis de comprendre leur usage dans le cadre des interactions didactiques. Leur analyse fonctionnelle offre l'occasion de comprendre la nature de l'activité qui s'accomplit à travers leur médiation.

Un document[45] est mis en scène à l'oral dès le début de la première séance, dans les longues séquences expositives de la professeure qui domine l'interaction, et monopolise le temps de parole (7794 mots prononcés contre 588 mots pour le groupe-classe). Il a pour titre celui de cette première séance, période à laquelle il est évoqué : « Séance 1 : Les ingrédients d'une bonne recette d'un texte épique. Bilan oral de la séquence précédente ». L'interaction de la séance 1 se découpe en 4 séquences :

- Tour 1 – tour 154 : présentation de la séquence et du sujet, énoncé de quelques classes de critères de réussite.
- Tour 155 – tour 393 : questionnement du professeur sur les critères de réussite, inscription au tableau noir jusqu'à saturation de l'espace.
- Tour 394- 403 : lecture de la grille
- Tour 404 – 422 : tirage des petits papiers (contraintes d'écriture)

La professeure distribue aux élèves le document 55 en fin de séance. Or, pendant l'activité, elle le consulte : il y a donc inégalité dans l'accès à cette ressource sémiotique conçue par Charlotte, ce qui correspond à un de ses choix méthodologiques : faire deviner les critères de réalisation et les critères de réussite. Les multiples appellations du document 55 inscrites à l'oral dans le discours de la professeure, dans une unité didactique de 25 minutes, témoignent de la variété de ses fonctions comme en témoignent les indices linguistiques relevés dans son discours :

- **document de référence pour l'élève**: « et puis vous_avez votre petite feuille de départ » (10/05/07, t. 149), « notre fiche de bord » (10/05/07, t. 157).
- **fiche-guide** : « mais je ne pense pas que vous que vous_aurez à mettre tout ça sur une fiche technique » (10/05/07, t. 398).
- **grille de critères de correction[46] et de réécriture pour l'élève** : « la sacro-sainte feuille de correction et de réécriture » (10/05/07, t. 149).

[45] Cf. annexe 55, p. 211. J'appellerai cet outil « document 55 » dans la suite de mon texte.
[46] Je conserve ici le terme « correction » utilisé par la professeure.

- **grille de critères d'écriture et d'évaluation de l'oral pour l'élève** : « [...] votre fiche de correction + celle qui va vous servir à vous pour la réécriture + celle qui va vous servir avant même votre réécriture + votre écriture première + celle qui va vous servir + enfin servir à votre camarade de correction + la feuille qui va nous servir pour notre oral + quand on + quand vous passerez à l'oral (10/05/07, t. 157).
- **grille d'évaluation-correction pour la professeure** : « qui seront mes_attentes de correcteur » (10/05/07, t. 161).

et de ses usages pour l'élève :

- **document à renseigner** : « faudra tout remplir sur la fiche et vous_allez réécrire » (10/05/07, t. 010).
- **grille de co-correction** : « [...] la première séance étant la séance qui vous sert de fiche de correction + les_ingrédients qui comptent pour un texte épique cohérent + pour écrire un texte épique + bon cohérent + votre séance une + vous la sortez de votre cahier + vous la mettez juste à côté de votre crayon + et puis le correcteur en rouge va noter son nom et son prénom + aussi sur cette feuille + en ROUGE » (18/05/07, t. 012).

-document à consulter pour écrire, réécrire, évaluer.

. « [...] vous_avez en visu votre fiche d'évaluation que votre camarade a corrigée + est en train de corriger ou va terminer de corriger » (21/05/07, t. 001).

Cet outil a donc vocation à être utilisé avant l'écriture (planification pour l'élève) pendant l'écriture et la réécriture (guide de la réalisation, grille de lecture et d'évaluation pour l'élève) et après l'écriture (grille d'évaluation pour le professeur et grille d'évaluation de l'oral). Pendant les séances 4 et 5, Charlotte maintient l'orientation vers le document qu'elle brandit et désigne par des gestes co-verbaux référentiels. L'enjeu didactique de réécriture est subordonné à cette spécification matérielle qui centralise les foyers d'attention.

Le tableau se découpe en trois colonnes qui reflètent une conception synthétique et modulaire de la production à réaliser centrée sur les contenus et le lexique, colonnes dont les catégories sont explicitées par Charlotte, à l'oral, dans la première partie de l'interaction, sans que les élèves disposent du support. Au tour qui clôture ce premier dilogue entre Charlotte et le groupe, elle trace les 3 colonnes au tableau noir. 18 items

sur 20[47] sont accompagnés de l'inscription O/N (initiales de « oui » et de « non ») qui rattache l'outil au genre scolaire de la grille d'évaluation.

Certains de ces items ont été cités par la professeure dans la première partie de l'interaction avant l'inscription des colonnes au tableau. Je fais le choix de ne présenter que des extraits significatifs des énoncés de Charlotte et renvoie le lecteur à l'intégralité de la transcription, en annexe 56 (pp. 212-228).

La première colonne titrée « Dans mon texte épique j'ai mis », pose la tonalité épique qui sera, d'après la professeure, l'organisatrice des critères précisant, d'une part, la structuration textuelle (nombre et type, nomination du héros), d'autre part, les contenus et leur mode de mise en scène (les caractéristiques du héros, la réalité du monstre). Le rôle fonctionnel de cette colonne est de rappeler et de fixer les constituants du texte épique, comme le dit la professeure : « et puis on va essayer de réinvestir aussi tout ce qu'on a vu sur l'épopée » (Séance du 10 mai 2007, t. 008). Des listes numérotées marquent clairement les traits caractéristiques du héros, des actions et du monstre à mettre en scène, items imposés par la professeure qui détermine à l'oral les personnages et leurs actions:

- Le héros :

« […] on va travailler sur le + sur le héros + sur le personnage mythologique + le demi dieu » (10/05/07, t. 008) ;

« […] il était hyper fort + il était hyper puissant ou il était hyper intelligent […] cet être extrêmement intelligent + extrêmement fort qui appartient à la mythologie grecque

- L'action du héros : « […] alors + ce héros + il va devoir faire un exploit + et son exploit ce sera + tout simplement + de vaincre + le ? » (10/05/07, t. 87).

- L'agresseur :

. « […] alors aujourd'hui + des monstres + sur la mythologie grecque » (10/05/07, t. 020).

. « donc ce sera obligatoirement l'un des six monstres que je vous_ai donnés + d'accord » (10/05/07, t. 080).

. « […] et puis vous_aurez aussi votre monstre l'opposant + celui auquel + celui contre lequel il va devoir se battre » (10/05/07, t. 135).

[47] J'interprète cette absence comme un oubli de la part de l'enseignante.

La seconde colonne intitulée « Dans mon texte, à la manière mythologique, j'ai mis : » travaille également la structuration textuelle (opposition du monstre, présence d'un auxiliaire) ainsi que les contenus et leur mode de mise en scène (cadre spatio-temporel de la Grèce antique, dénomination du héros), composants obligatoires renforcés par les demandes de Charlotte :

- « [...] je voudrais des noms » (10/05/07, t. 034)
- « [...] aphrodite comment est ce qu'elle est habillée ? qu'est ce qu'elle a tout le temps avec elle ? athéna + quelles sont ses_armes ? quel est l'animal emblématique d'athéna ? qui pourrait apparaître pour aider le héros ? » (10/05/07, t.147)

-214. **Charlotte** : [...] oui alors + vous devrez avoir des héros qui viennent + aider + je n'en veux pas qui viennent s'opposer comme poséïdon + qui viennent aider + ça ce sera le premier point + ensuite ces dieux ils_auront effectivement (10/05/07, t. 222)

Cette colonne, qui privilégie une entrée sémantique et appelle une cohérence d'ensemble du lexique, s'organise en une structure tripartite (un héros, des dieux, un univers) dont le but est de commander des référents relatifs à la mythologie et à l'antiquité grecques[48], des éléments qui éclairent le contexte historique, commande confirmée par l'enseignante :

« [...] le but c'était que vous réinvestissiez tout ce que vous savez + tout ce que vous connaissez sur la mythologie grecque » (10/05/07, t. 020).

Les deux premières colonnes consistent donc essentiellement à guider les élèves dans leur travail d'élaboration et de caractérisation de leurs personnages et dans la construction de leur espace-temps construits sur des référents historiques. La troisième colonne intitulée « dans mon texte que je veux parfait, j'ai fait attention » sélectionne les éléments importants pour la professeure au niveau de la maîtrise de la langue. Elle fait tout d'abord apparaître une entrée morpho-syntaxique au plan phrastique en pointant les accords dans le groupe verbal et le groupe nominal. La compréhension du fonctionnement de la langue, qui ne fait pas ici l'objet d'une séance, mais renvoie à un vécu antérieur de la classe doit être réinvestie dans l'activité langagière de production écrite. Les items suivants ont pour visée d'aider les élèves à régler des problèmes de mise en texte. L'aspect matériel est traité au niveau graphique avec la ponctuation.

[48] En français, il s'agit de permettre à l'élève de se situer dans le temps et d'acquérir des références culturelles. Le but est que l'élève ait un contact personnel avec ces œuvres et sache les contextualiser. [...] Chaque extrait est à mettre en relation avec l'ensemble de l'œuvre ainsi qu'avec les faits étudiés en histoire. » *Livret d'accompagnement des programmes de sixième,* rubrique « Français », 1996, p.18.

L'exigence de lisibilité graphique mais aussi de cohérence sémantique intervient dans la mise en garde contre l'omission de lexèmes, ce qui insiste sur la notion d'interaction entre l'élève-énonciateur du discours et son destinataire. En dernier lieu, c'est encore l'entrée graphique qui est privilégiée du point de vue de l'organisation de l'espace avec la demande de paragraphes, qui condense la nouveauté de la tâche :
« [...] donc ce sera la grosse grosse nouveauté + je veux absolument que + à CHAQUE / vous savez le schéma narratif + je n'ai pas fait pareil + mais quand il y aura tout le temps une étape du schéma narratif + vous_irez à la ligne + pour montrer que ça se passait à une autre étape + est ce que ça marche ? »

Une partie des critères formels sont énoncés à l'oral : au tour 159 « [...] la troisième chose c'est qu'il faudra faire attention à la forme de ses phrases + à la forme de ses mots + ce qui veut dire qu'il faudra que vous fassiez attention à l'orthographe + faire attention à la ponctuation + là où on met bien les virgules là où on met bien les points » *(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*

Ces critères sont répétés en 165 : « [...] je vous_ai dit un texte + ça doit être bien écrit ++ à bas les fautes d'orthographe + à bas les absences de ponctuation + tout ça ce sera quoi ? +++ alors ? tout ce qui est de l'ordre de la recherche du vocabulaire + de l'orthographe + des règles de grammaire

Pendant la première séance, Charlotte annonce qu'elle co-construira la fiche avec le groupe (« [...] on va rechercher ensemble + quels seront les points qui vont être étudiés [...] donc on va en chercher ses éléments ») (10/05/07, t. 149) mais deux minutes plus tard, au tour 161, l'enseignante abandonne cette idée :

« [...] alors vous n'écrivez pas + parce que pour aller plus vite + je vous ai fait le tableau complet + ceci étant dit + je vais vous montrer que + à la fin de l'heure + entre le tableau qui figurera ici *(La professeure désigne le tableau noir)* et qui ne sera constitué que de vos rép + enfin + que de vos_idées + et puis le tableau que j'ai fait moi + tranquillement chez moi + qui seront mes_attentes de correcteur + il n'y a aucune différence + les tableaux seront les mêmes + d'accord ? » (10/05/07, t. 161)

Il s'agit pour les élèves de partir à la découverte du savoir de l'enseignante, de deviner un savoir déjà fixé dans un cadre interactionnel qui semble-t-il permet la recherche, l'expression d' « idées », mais qui risque de devenir une succession de paires « questions-réponses », comme le suggère le terme « rép » coupé, employé

probablement pour « réponse », et immédiatement remplacé par « idées », trace d'une retouche à l'oral.

Après avoir présenté différents items du tableau et s'être chargée des opérations de catégorisation et de mise en relation, Charlotte initie une nouvelle séquence pour demander aux élèves de les exemplifier : « [...] on commence là maintenant le travail sérieux + j'ai terminé de parler + maintenant c'est à votre tour de faire » (10/05/07, t. 161).

L'enseignante utilise une fiche qui a une fonction d'aide mémoire[49] et que l'on peut appeler comme le fait Norman « artefact cognitif d'aide à l'action » puisqu'il s'agit d'un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle (1993, p. 18). Elle utilise cet outil pendant la phase d'évaluation de l'action pour comparer ce qui s'est passé avec ce qu'elle aurait voulu qu'il se passe : aux tours 161 et 175 (Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56) En effet, Charlotte consulte alternativement le document 55 photocopié en 25 exemplaires posé sur le bureau ainsi que son aide-mémoire qu'elle tient à la main qui affiche la liste des trois classes de critères, non négociées, à inscrire au tableau : « 1. la mythologie / 2. La tonalité épique / 3. La mise en forme ». Après avoir sollicité les élèves, elle vérifie l'adéquation des intitulés des colonnes inscrites au tableau, aux notes fixées sur son aide-mémoire :

161. Charlotte : [...] vous devez écrire un texte avec des dieux + avec des demi dieux avec des monstres mythologiques + ça veut dire que vous_allez être dans la ?
162. EEE : mythologie
163. Charlotte : mythologie + *(La professeure inscrit « mythologie » dans la première colonne)* donc dans_un premier point vous devrez faire attention à tout ce qui est de l'ordre mythologique + oui moi j'ai mis en deux + présence ++++ d'éléments mythologiques
(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)

En 154, Charlotte reformule partiellement la consigne, sur le mode injonctif, par une adresse directe au groupe, puis le sollicite pour complétion de son énoncé . Étroitement guidé par les indices lexicaux « dieux, demi-dieux, monstres mythologiques », le groupe complète comme il se doit par « mythologie ». Charlotte répète pour valider, inscrit la classe de critères au tableau, valide à nouveau et vérifie sur son aide-mémoire la pertinence de la réponse des élèves, souligne qu'elle avait opté pour le syntagme « présence d'éléments mythologiques » qu'elle note au tableau. On

[49] « Un aide-mémoire est une liste de rappel de tâches à effectuer ou d'éléments à vérifier dans une opération globale où il est important que rien ne soit oublié ». (Legendre, 1993, p.32)

retrouve ici le classique schéma ternaire de la communication didactique défini par Sinclair et Coulthard : initiation de l'enseignante / réponse de l'apprenant / évaluation de l'apprenant (1975). Les élèves doivent simplement compléter l'énoncé magistral. Il en est de même dans la séquence suivante :

163. Charlotte : [...] ensuite vous_avez un héros + ce héros il est très fort ou il est très puissant sinon ce n'est pas un demi dieu + vous_êtes d'accord ? + il est très puissant ou très intelligent + ça veut dire que vous_allez devoir faire en sorte que dans votre texte que \ enfin le héros fasse des choses extraordinaires + dans ces cas là vous touchez + à une certaine tonalité + vous_allez + toucher à quoi ? à ?
164. Ex : l'épopée
165. Charlotte : l'épopée + donc la tonalité épique *(La professeure écrit « tonalité épique » dans la deuxième colonne » au tableau)*
(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)

Le groupe guidé par des indices fournis par l'enseignante (« très fort, très puissant, très intelligent, choses extraordinaires »), livre en 164 une complétion répétée et validée en 165 par Charlotte qui reformule cependant aussitôt la proposition et institutionnalise son énoncé en l'inscrivant au tableau.

La dénomination de la troisième classe de critères ne fait pas non plus l'objet de négociation, malgré une prise de parole imprévue, initiée par une élève :

165. Charlotte : l'épopée + donc la tonalité épique ++ je vous_ai dit un texte + ça doit être bien écrit ++ à bas les fautes d'orthographe + à bas les absences de ponctuation + tout ça ce sera quoi ? +++ alors ? tout ce qui est de l'ordre de la recherche du vocabulaire + de l'orthographe + des règles de grammaire
166. Sarah : la notion d'écriture + la notion d'écriture
167. Charlotte : les ?
168. Sarah : notion d'écriture
169. Charlotte : je n'entends pas
170. Sarah : notion d'écriture
171. Charlotte : les notions d'écriture ? oui les notions d'écriture + on va dire la mise en forme + ça vous_irait la mise en forme ?
172. Ex : oui
173. Charlotte : vous préférez la / alors les notions d'écriture ou la mise en forme
174. EEE : la mise en forme
175. Charlotte : la mise en forme + *(Charlotte inscrit « mise en forme » au tableau noir dans la troisième colonne)* bon on y va + j'attends vos_idées + vous me remplissez l'une de ces trois cases
(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)

En 165, Charlotte tente de faire deviner à ses élèves un terme englobant le niveau linguistique de production, puis après un silence de 3 secondes, réitère sa requête appuyée par le ponctuant « alors », et précisée par la série : « vocabulaire, orthographe, règles de grammaire ». Sarah s'engage dans l'action et propose « la notion d'écriture », terme que l'enseignante reformule et restitue au pluriel et qu'elle demande de répéter à deux reprises. En 171, Charlotte répète en ajoutant le déterminant au pluriel, producteur

de plurivocité, valide la proposition mais la reformule aussitôt en s'appuyant sur la formule métadiscursive « on va dire » et en remplaçant « notions d'écriture » par « mise en forme ». La recatégorisation du référent qu'elle n'a pas demandé à Sarah de définir, change la nature des procédures et des opérations cognitives évoquées, renforce sa position haute, contribue à rendre la situation de discours asymétrique et fait avancer le temps didactique[50], c'est-à-dire, le temps structuré par des événements didactiques. Elle achève son intervention par une demande de confirmation, proposition orientée, à valeur modale positive que les élèves ratifient. En 173, elle demande confirmation au groupe qui se rallie en répétant le syntagme choisi qu'elle valorise, ce qui sauve sa planification et lui permet d'institutionnaliser son choix en 175 par une inscription au tableau noir. Pendant la suite de l'interaction, Charlotte demande au groupe de remplir les 3 colonnes par des séries de mots. Comme le déclare la professeure, l'interaction est fortement structurée

- en raison des limites du temps scolaire qui induisent une forte contrainte et qu'elle doit gérer : « je vous dirige un peu plus + pour qu'on en arrive à la fin ».
- en raison des contenus et de la structure du document 55, qui détermine le cadrage de l'interaction et auquel Charlotte se réfère pour valider les propositions qu'elle a acceptées et relancer les échanges :
- « + je suis en train de regarder si j'ai oublié quelque chose + oui + il nous faut + le héros » (t. 352).
- « ...alors vous_avez fait tiens je suis en train de regarder + alors les accords » (t. 408).

Au fil de l'interaction, Charlotte guide les échanges, note au tableau et institutionnalise les propositions des élèves correspondant aux informations inscrites sur le plan de la séquence 3. Les informations sont livrées oralement par le groupe classe, fixées au tableau, invariablement au moyen de trois listes inscrites dans un sens vertical strictement descendant sans que Charlotte n'insère de mots au cours des échanges à l'intérieur de ces ensembles ordonnés. Le tableau noir présente :

- une première série intitulée « tonalité épique » constituée de « tout est exagéré », « héros très fort », « beaucoup d'actions », « héros très puissant » ;
- une deuxième série intitulée « présence d'éléments mythologiques » comportant :

[50] « [Le] temps didactique, temps du savoir et de la construction du savoir est un temps propre au système didactique où il apparaît. Il est consubstantiel à son existence comme système » (Chevallard, & Mercier, 1987, p. 3).

« des dieux », « des phénomènes naturels », « des monstres », « les lieux », « les monuments », « des noms grecs », « des noms propres ».
- une troisième série titrée « mise en forme » affichant : « la ponctuation, virgules, points », « les répétitions », « les reprises », « les accords ».

Ces inscriptions ont le statut de « brouillon » dans le discours de la professeure qui rappelle en 292 que l'écrit légitime et garant de la procédure à suivre sera disponible : « C'est un fourre-tout sachant que chez vous + tout sera bien mieux écrit sur votre feuille ». On observe que dans les deux premières colonnes, Charlotte donne la priorité à la recherche et à l'emploi d'éléments lexicaux aux dépens d'autres éléments linguistiques ou discursifs caractérisant la tonalité épique tels l'usage des pluriels, les champs lexicaux du nombre et du collectif, les tournures intensives, les répétitions, les comparaisons et métaphores filées.

Le temps de recherche s'achève sur une intervention de la professeure qui juge le nombre de critères suffisant, jugule la granularité de leur formulation et ajuste en conséquence son projet didactique en clôturant la situation

398. Charlotte : [...] donc vous voyez il y a plein de choses qui vont être validées au point que + on va arrêter là + parce qu'autrement il y en aura tellement que en tant que correcteur vous n'allez plus vous en sortir + vous_allez le faire de façon naturelle + donc vous vous soulignerez sûrement les fautes d'orthographe que vous connaissez + que vous_aurez relevées + les fautes de conjugaison + mais je ne pense pas que vous que vous_aurez à mettre tout ça sur une fiche technique + sinon vous n'allez plus vous_en sortir [...]
(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)

On retrouve ici à une autre échelle un constat formulé en 1981 par Caroline Masseron, la production de l'élève est par excellence « un terrain d'application pour des notions acquises antérieurement » (1981, p.47). On note que ces critères ne s'attachent pas aux aspects textuels : emploi des temps verbaux, organisateurs textuels, progression thématique, marques de l'énonciation.

Charlotte distribue ensuite le document au groupe et complète les échanges précédents par la lecture de la suite des critères.

Dans ce premier cours dialogué, la professeure détermine trois classes de critères.

L'enseignante tente de résoudre le problème d'enseigner l'écriture d'un genre, le récit épique, que ses élèves ont rencontré dans leurs précédentes lectures. Elle s'appuie sur la séquence consacrée à l'écriture du conte, travaillée en novembre-décembre 2006. Les notions de schéma narratif et de schéma actanciel n'apparaissent cependant plus, Charlotte les considérant comme acquises[51] . Avant l'écriture, les échanges reposent sur la recherche de matériel lexical et comme je le montrerai ultérieurement sur les reformulations des consignes d'écriture.

Pour conclure sur l'usage de l'instrument, on peut dire que cette grille, qui va médiatiser l'écriture des élèves, n'a pas été, comme l'aurait souhaité Turco, l'« indice d'un travail réflexif », ni placée « au centre d'une intense activité métalangagière » (Turco, 1998, p. 126). Même si elle focalise l'attention des participants, elle n'est pas le fruit d'un travail collaboratif, sauf lorsqu'il s'agit de fournir des exemplaires de chaque classe de critères. On peut se demander si la formulation de ces classes, par l'enseignante, contribue à l'efficience du dispositif mis en place dans la mesure où « les enfants utilisent [les] critères en situation de révision de textes, d'autant plus efficacement, qu'ils ont été en position de rédiger eux-mêmes les formulations » (Garcia-Debanc, 2000, p. 91). Charlotte facilite le travail d'interprétation de l'élève en explicitant ses attentes. J'ai montré que dans la classe de Charlotte, un rôle médiateur important est dévolu aux outils scripturaux, en l'occurrence, aux tableaux et aux grilles. D'après mes observations, l'enseignante n'intervient pas au niveau de la mise en texte pendant les séances d'écriture et d'amélioration et se déplace peu. Mais à l'instar de Jackie, Charlotte va organiser, à la fin de la séquence, une activité de correction d'énoncés fautifs, prélevés dans les textes des élèves (cf. annexe 66, p. 280). Comment l'oral et l'écrit interagissent-ils lors de cette séance de correction ?

3.1.5.3. La fiche « Des fautes à éviter »

Le 31 mai 2007, Charlotte présente le document qu'elle a conçu en activant la mémoire didactique du groupe. La séance de correction collective est liée à une expé-

[51] En témoigne un extrait de l'entretien du 10 mai 2007 :
039. MP : et là tu n'as pas jugé bon de le rappeler le schéma narratif ?
040. M : ah non + pour eux c'est acquis + sérieusement pour eux c'est acquis + [...] peut_être que j'aurais pu mettre + j'ai fait attention au schéma narratif + à la fin avec les paragraphes + mais je n'en ai pas eu besoin parce que tout le monde le connaît par cœur et j'espère qu'ils_ont compris

rience antérieure réalisée lors de la séquence n° 3 :

005. Charlotte : [...] j'ai lu quasiment les trois quarts des cahiers + également + vous savez que je vous avais + enfin + je vous_avais prévenus + que vous_avez une nouvelle séance + à l'identique de celle que vous_avez eue quand on avait travaillé sur les contes + une séance de grammaire + qui est aussi une séance d'orthographe + qui est une séance d'orthographe + plus_ou moins + qui va viser en fait + à une fois de plus + faire en sorte que vous fassiez moins de fautes d'orthographe quand vous_écrivez + alors sur les trois quarts des cahiers que j'ai lus + j'ai entouré quelques_erreurs qui sont récurrentes + qui reviennent régulièrement + et puis comme la fois dernière + j'ai fait une sorte de tableau récapitulatif de toutes vos erreurs + je les_ai retapées en laissant les_erreurs sans les corriger + et comme la fois dernière + je vais vous demander dans_un premier temps + de lire forcément le corpus + c'est_à dire les phrases que j'ai copiées sur votre feuille + de relever vos_erreurs et de les corriger + quand ceci sera fait + tout_est relié + il y a des parties à chaque fois + quand vous travaillerez sur une partie + vous essaierez à la fin + de votre travail de correction + de me dire comment vous_avez fait pour corriger les_erreurs + sachant que normalement ça devrait être très simple pour vous de corriger vos_erreurs + parce que je me suis amusée à reprendre les_erreurs que vous avez déjà faites + lorsque vous travaillez sur les contes
(Séance du 31 mai 2007 ; annexe 66)

Les annonces de l'enseignante fonctionnent sur le mode directif/assertif, en introduisant des prédicats actionnels. Le document présente 24 énoncés regroupés en 4 grandes parties titrées (avec humour !) : « nos chers homophones grammaticaux », « nos adorables accords », « nos attendrissantes terminaisons verbales », « et nous allons faire la connaissance du génial son –é ». C'est ici, l'orthographe grammaticale qui est travaillée et les savoirs activés dépendent des erreurs sélectionnées par Charlotte.

Comme dans la classe de Jackie, les élèves doivent repérer l'erreur, l'identifier et énoncer la règle. Les énoncés se limitent à une phrase, parfois à une proposition ou à un syntagme nominal. Les composantes de savoir activées, ou plutôt réactivées, puisque les contenus ne sont pas nouveaux, sont de niveau microstructurel. Les élèves doivent corriger en classe et, par conséquent, écrire les 24 énoncés corrigés à droite des énoncés fautifs, dans un espace prévu à cet effet sur le document et matérialisé par des points. Les élèves travaillent individuellement et silencieusement à l'écrit puis à l'oral, puis ils interagissent avec l'enseignante pendant 18 minutes (cf. annexe 66, p. 280).

Les unités interactionnelles débutent par la lecture à voix haute de l'énoncé fautif, lu par la professeure ou par un élève. Pendant les échanges, Charlotte tente de rendre les élèves attentifs aux contenus de savoir ciblés par les exercices qu'elle a conçus. Ce sont les règles, plus que les corrections, qui sont valorisées par la notation professorale au tableau. Ces règles ne sont pas nouvelles et figurent déjà dans les fiches-outils des élèves. L'inscription au tableau vise à rappeler la règle telle qu'elle est énoncée dans les fiches-outils et non pas telle qu'elle est formulée par les élèves :

085. Ex : quand il y a un accent ça exprime le lieu
086. Charlotte : le où avec l'accent oui + exprime le lieu *(La professeure écrit au tableau, à côté de « ou/où », « où exprime le lieu »)*
087. Ex : madame ! vous_avez oublié l'accent madame

088. Charlotte : non + je n'en ai pas mis + donc pour la conjonction de coordination ou +++ ça indique quoi ou dans ces cas là ?
089. Ex : ou bien
090. Charlotte : oui ça indique le ou bien + c'est_à dire ? l'idée de quoi ? l'idée de ↑ je vais prendre de la marmelade ou de la confiture ? ça indique un ? ++ un choix + donc ce ou là il indique un ↑
091. EEE : choix
092. Charlotte : choix possible entre deux_éléments
093. Ex : ou bien
094. Charlotte : pardon ? oui et on le remplace par ↑
095. EEE : ou bien
096. Charlotte : ou bien *(La professeure écrit « il y a substitution possible par ou bien »)* et puis pour où + avec l'accent + ça indique le ↑
097. EEE : un lieu
098. Charlotte : un lieu *(La professeure écrit au-dessous « pour où »)* qu'est ce qu'on ne peut pas faire avec ce où là ?
099. Ex : le choix
100. Charlotte : le choix donc on ne peut pas dire ↑
101. EEE : ou bien (*La professeure écrit « le lieu »)*
102. Charlotte : bon je vais assez vite parce que normalement cette règle là + vous l'avez dans la fiche outil + *(La professeure écrit « on ne peut pas dire ou bien »)*

En 090, Charlotte demande une complétion de son énoncé par le mot « choix » qu'elle vient de produire dans le même tour. En 092, elle reformule la réponse de l'élève pour la valider et l'expanser. Mais en 096, elle transforme à l'écrit l'énoncé co-construit à l'oral, en inscrivant une phrase complète et en remplaçant « choix » par « substitution », terme utilisé dans la fiche-outil sur les homophones grammaticaux.

Le tableau, élément principal de la zone d'ostension, présente donc à la fin de la séance, des énoncés déjà connus des élèves car légitimés par leur inscription sur la fiche-outil. C'est ce travail de remémoration et de restitution des règles d'orthographe qui est valorisé dans cette séance, plus que la correction des énoncés fautifs et les « bonnes réponses ». Comment Charlotte utilise-t-elle la surface d'inscription du tableau noir pendant les séances d'écriture et d'amélioration ?

3.1.5.4. Le tableau noir

Pendant les séances de production et d'amélioration, et d'après les déclarations de la professeure recueillies lors d'un entretien, ainsi que les traces relevées sur les cahiers des élèves, le tableau noir présente le titre des séances 4 et 6, leur dominante ainsi que les instructions :

Séance 4 : Je concocte mon texte
Écriture

Énoncé : Vous racontez l'exploit de votre héros face à un monstre divin assoiffé de sang ! Cet exploit consistera, à l'emporter sur ce dernier grâce à la qualité extraordinaire qui est la sienne et à l'aide que lui apportera un dieu de l'Olympe de votre connaissance.
Consigne : De l'extraordinaire, du courage, des dieux et de la Grèce !

Séance 2 : pour un texte encore meilleur
Écriture

Cet écrit redondant, conçu par Charlotte, médiatise les données orales, restreint le matériau sémiotique utilisé lors de la séance 1 pour remplir une fonction de rappel, de mémorisation et de structuration cognitive, par l'affichage de ce que Bouchard appelle une consigne-référence (2005). D'après les déclarations de l'enseignante, cet écrit a fait de nouveau incursion dans l'oral par la lecture orale du message lors de la séance 4.
L'énoncé rappelle le schéma actanciel à respecter ainsi que les traits caractéristiques du héros à mettre en scène. La consigne d'écriture renvoie aux deux premières colonnes du document 3. Ces inscriptions, que les élèves doivent recopier sur leur cahier, sont les traces de l'action langagière écrite du professeur qui condense les consignes orales de la séance 1 sur lesquelles je reviendrai. Artefacts cognitifs, elles commandent l'écriture du texte à produire, visent le résultat à obtenir, l'état final du texte mais elles ne donnent aucune indication sur les procédures à suivre. Qu'en est-il des consignes orales ?

3.1.6. L'activité prescriptive de l'enseignante

Charlotte expose longuement aux élèves les procédures à suivre pour écrire et améliorer leur texte au cours de séquences monologales et injonctives. Que peuvent apporter l'étude de ses conduites prescriptives ? Quels indices nous informent sur les modèles d'enseignement de l'écriture et de la réécriture qui alimentent ses pratiques et qui, plus précisément, nourrissent ses énoncés prescriptifs ?

La professeure marque verbalement l'agencement des différents rôles en déléguant aux binômes sa fonction d'évaluatrice, puisqu'elle les charge :

- d'une évaluation-correction institutionnelle à mi-parcours pour « voir ce qui va et ce qui va pas » (cf. annexe 56) sans fournir cependant d'exemple précis :

028. Charlotte : [...] vous ne pourrez pas tout évaluer + c'est pas possible [...] donc ne vous_inquiétez pas si tout n'est pas évalué + et lundi on va embrayer là dessus *(Séance du 18 mai 2007 ; annexe 61)*

- d'une fonction de correcteurs, la correction correspondant à la définition donnée par le *Trésor de la langue française informatisé,* excluant cependant l'opération de notation réservée à la professeure : « examen d'un devoir, d'une preuve, relevé des erreurs qu'ils comportent en vue d'estimer leur valeur et de noter ».

398. Charlotte : [...] parce qu'autrement il y en aura tellement qu'en tant que correcteur vous n'allez plus vous en sortir
(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)

Fonction dont les élèves prennent la mesure en montrant qu'ils cherchent à satisfaire les attentes de la professeure :

023. Ex : on corrige aussi les fautes ?
024. Charlotte : oh si possible + quand vous les voyez ou alors soulignez les + faites comme moi
(Séance du 18 mai 2007 ; annexe 61)

Fonction confirmée par Charlotte qui valide ainsi des interactions coopératives réussies :

014. Ex : madame !
015. Charlotte : oui ?
016. Ex : on a fini de se corriger
017. Charlotte : vous_avez fini de vous corriger + c'est génial ! c'est bien ? ça a marché ? ça vous_a bien aidés ?
(Séance du 21 mai 2007 ; annexe 62)

Le binôme est donc le délégué du représentant de l'institution scolaire, équipé d'un stylo « rouge », chargé de procéder à une évaluation sommative intermédiaire (Garcia-Debanc, 1990) portant sur le produit et s'appuyant sur les interprétations critériées du document appelé « fiche de correction » (cf. annexe 55), comme je l'ai précédemment relevé.

C'est en encourageant les échanges oraux autour des textes en vue d'une amélioration par la formulation de commentaires ou de conseils qu'elle organise le travail d'hétéro-révision. Charlotte focalise sur la matérialité ou sur le résultat attendu et ne donne pas d'indications relatives à la rédaction éventuelle de commentaires sur le texte ni de conseils pour améliorer les productions en fonction des suggestions :

151. Charlotte : [...] on réintervertit les cahiers et on essaie de s'expliquer ce qui va et surtout ne va pas donc entre guillemets on se corrige et on se donne des suggestions pour améliorer le texte des camarades *(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*
152. Charlotte : [...] et puis l'heure d'après relecture une nouvelle fois par le camarade qui dit + ok c'est bon tu es revenu sur ce que je t'ai dit je commence à comprendre ton texte + et puis on se rend de nouveau les cahiers + réécriture *(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*

sauf au niveau de la ponctuation :

153. Charlotte : [...] soit on vous a dit + je comprends rien à ton texte ! il y a pas de virgule il y a pas de point + on essaie de mettre des virgules + on essaie de mettre des points *(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*

Dans les consignes enregistrées, Charlotte n'encourage explicitement ni l'écriture avec consultation, ni l'écriture avec corrections ou améliorations simultanées. Le travail de relecture critique et d'identification des problèmes, enclenché par les consignes, est délégué aux binômes après un temps d'écriture individuelle linéaire :

003. Charlotte : [...] oui l'action n'est pas encore partie pour la plupart d'entre vous + donc allez_y tranquillement + vous_y avez réfléchi pour la plupart je le sais + donc vous continuez + vous vous concentrez + sachant que vous_avez encore une grosse demi heure devant vous et que par la suite vous_intervertirez vos cahiers [...] *(Séance du 18 mai 2008 ; annexe 61)*

Sur quel niveau porte la relecture critique ? C'est à l'ouverture de la séquence que l'enseignante initie des consignes pour prescrire les actions. Elle incite les élèves à pointer les erreurs les mieux localisées et les passages à améliorer en s'attachant :

- au niveau phrastique :

153. Charlotte : [...] soit il y a des fautes d'orthographe + soit on vous_a dit je ne comprends rien à ton texte ! il n'y a pas de virgule il n'y a pas de point + on essaie de mettre des virgules + on essaie de mettre des points [...] *(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*

408. Charlotte : [...] faites attention quand vous vous relisez quand vous lisez les copies des_autres + les virgules + les points + il en FAUT + sinon on ne vous comprend plus [...] *((Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*

- à la caractérisation des personnages et au mode de gestion textuelle :

153. Charlotte : [...] soit il y a quelques petites choses qui pourraient être améliorées comme le caractère de la déesse qui n'est pas vraiment bien ciblé + ou alors la déesse qui n'est pas encore apparue + il est grand temps qu'elle apparaisse [...] *(Séance du 10 mai 2007 ; annexe 56)*

Elle attire également l'attention sur d'autres niveaux mais sans les définir explicitement, en faisant appel à la capacité d'inférence des élèves, flou qui peut poser problème si l'on considère comme Amigues *et al.* que « la tâche d'évaluation ne peut être exécutée sans que l'évaluateur dispose d'un modèle de référence » (Amigues *et al.*, 1975, p. 794).

001. Charlotte : [...] pour que vos camarades puissent voir s'il y a des contresens des choses qui sont incongrues + qui sont pas compréhensibles + qui devraient pas être là et cætera [...] *(Séance du 18 mai 2007 ; annexe 61)*

Ses remarques encouragent un travail de révision qui porte sur l'organisation textuelle, la cohérence et un travail de correction qui consiste à rectifier les problèmes linguistiques. Les tâches sont mises en discours par des consignes spécifiant un but, des conditions de réalisation. Très peu d'éléments précis permettent aux élèves de se repérer par rapport au but visé. C'est seulement au niveau phrastique que Charlotte focalise sur la manière de réaliser la tâche. Aux autres niveaux, elle focalise sur le « dire de faire », sur la consigne. L'oral expose le projet planifié de Charlotte mais ne sert pas à faire entrer les élèves dans l'apprentissage d'une tâche.
Par ailleurs, ses consignes de relecture enjoignent les élèves à fournir des remarques implicatives (Reuter, 1996, p.17) :

016. Charlotte : [...] vous_êtes aussi un lecteur qui n'est pas que correcteur + et qui essaie de se faire plaisir donc qui va suggérer des_actions des_actions + qu'il aurait bien aimé voir dans votre texte + qui va suggérer des modifications de contenu qui seraient peut-être bien + qui améliorent vraiment votre texte et qui le rend intéressant à lire et qui fait plus plaisir à lire + n'oubliez pas que votre binôme c'est aussi un lecteur qui a envie de se faire plaisir + d'accord ? [...] *(Séance du 18 mai 2007 ; annexe 61)*

Les élèves qui révisent le texte d'autrui doivent être aussi des lecteurs qui s'engagent personnellement dans la lecture. Cette recommandation n'apparaît cependant qu'une seule fois dans le discours de Charlotte qui les oriente vers une phase de repérage d'erreurs plutôt que d'amélioration.

Comme dans les classes d'Anaïs et de Jackie, les outils scripturaux ou tabulaires conçus pour aider les élèves à améliorer leurs textes jouent un rôle important. Ces instruments ont été conçus dans le but d'aider les 24 élèves à être davantage autonomes et indépendants de la parole professorale. Dans ce but, Charlotte intervient peu pendant les phases d'écriture, déléguant le travail de médiation aux grilles mises à disposition et au binôme chargé de relire, d'évaluer, de corriger la production. Comment la professeure explique-t-elle ses choix ? Que dit-elle de sa démarche au cours des entretiens ?

3.2. Entretiens avec Charlotte

Au travers de l'analyse du discours de Charlotte, je tente de montrer comment plusieurs voix socio-professionnelles s'expriment, dialoguent, se superposent et entrent parfois en contradiction, en analysant son discours produit en situation, par et dans l'interaction. Cette étude d'entretiens s'organise en quatre points : l'organisation du travail en séquence, l'enseignement de l'écriture, le travail de médiation de la professeure, les outils sémiotiques mis à la disposition des élèves.

Charlotte déclare mettre en œuvre le principe didactique de l'organisation en séquences, notamment dans l'extrait suivant où la reprise du discours de la hiérarchie caractérise un phénomène d'adhésion :

066. Charlotte : [...] j'ai été super bien formée + j'avais une collègue prof qui était ma directrice de stage qui était GENIALE vraiment géniale tu sais
067. MP : en lycée ?
068. Charlotte : oui en lycée
069. MP : et elle était où ?
070. Charlotte : elle était au lycée X + quand elle a été inspectée cette dame + l'inspecteur lui a écrit je ne savais pas que la perfection existait + je sais à présent que c'est le cas + elle existe + elle enseigne au collège X + c'est vrai c'était parfait + et c'est rageant + vraiment parfait en tout + dans sa manière d'annoncer sa séquence + ses séances d'écriture + tout était parfait au petit poil aux petits oignons + c'était hallucinant à voir
(Entretien du 15 mars 2007 ; annexe 70)

Charlotte convoque ici les paroles d'une instance officielle, l'inspecteur, discours auquel elle adhère en exprimant sa subjectivité sur un mode évaluatif et laudatif. Elle donne à voir les pratiques de son mentor, tutrice en position statutaire de former autrui, qui apparaît comme une image professionnelle de référence agréée par la hiérarchie et prescrite par l'institution, qu'elle identifie en modèle idéal de professionnalité enseignante. Le discours de Charlotte montre que ces pratiques modèles, institutionnellement validées, qui consistent à présenter au collectif le projet de l'enseignante, sont encore prégnantes à cette étape de son processus d'acculturation professionnelle, six ans après sa formation initiale. Elles font d'ailleurs écho à ses propres modes de captation du groupe classe en début de séquence (cf. annexe 58, p. 231).

001. MP : tu m'as dit au téléphone que tu avais déjà travaillé dans une séquence l'amélioration des textes ?
002. Charlotte : oui + alors c'était quand ? au mois de décembre et je l'ai faite parce que j'avais déjà travaillé sur le conte tu sais par deux fois donc ils_avaient tous les_outils d'analyse en lecture et moi je veux qu'ils s'approprient leurs savoirs sinon ça ne sert à rien + et le meilleur moyen de s'approprier ses savoirs c'est {@d'écrire} parce que là on applique tout *(Entretien du 15 mars 2007 ; annexe 70)*

On peut supposer que le démonstratif « ça » renvoie à l'écriture, qui trouverait son utilité et sa légitimité au collège en donnant à voir des savoirs travaillés pendant les séances de lecture. L'énoncé véridictoire « le meilleur moyen de s'approprier ses savoirs c'est {@d'écrire} parce que là on applique tout » fait apparaître une contradiction : la première partie de l'énoncé, prononcée en riant et sur un ton de connivence, renvoie au rôle heuristique de l'écriture mis en scène dans un déjà là discursif, repris des discours pédagogiques institutionnels qui recommandent aux professeurs de favoriser en fin de cours la rédaction d'une trace écrite. L'écriture ne joue cependant pas le rôle d'un outil cognitif dans la deuxième partie de l'énoncé puisqu'elle ne sert pas à construire des connaissances, mais à fixer, à « appliquer » des outils de lecture, des savoirs déjà là qui, si l'on se réfère aux écrits professionnels de Charlotte, correspondent au schéma narratif, au schéma actanciel et à la notion de personnage.

Les marques d'énonciation de la première personne, « moi je », le verbe de volition renforcé par l'adverbe d'intensité « absolument » montrent que Charlotte prend en charge son statut de sujet communiquant et mettent l'accent sur l'importance qu'elle déclare conférer à l'appropriation des savoirs. L'écriture est le reflet d'un savoir préexistant que l'on « applique », le moyen de vérifier son existence. Cette position est confirmée dans l'extrait, ci-après, qui suit la première séance observée. D'hypothétiques voix d'élèves y sont convoquées :

001. MP : et les évaluations de sixième qu'est ce que ça a donné ?
002. Charlotte : elles étaient catastrophiques + ils_écrivaient + ils ne pensaient pas à ce qu'ils_allaient écrire + ce n'était pas organisé dans leur tête et puis c'était vas_y comme je pense + j'écris comme je pense + tu ne comprends rien de leur raisonnement du tout du tout du tout *(Entretien du 10 mai 2007 ; annexe 72)*

Référant à des opinions largement répandues sur la communication, mais non identifiées, l'enseignante se conforme à des croyances encore en vigueur dans la communauté professionnelle d'appartenance, qui font du langage le véhicule de la pensée (Bucheton, 2002, p. 26).

Peu après, en contradiction avec ces déclarations sur l'écriture, la production textuelle est envisagée comme une série de transformations et l'écriture comme un travail :

091. MP : et là dans ta correction des quatre cahiers tu as mis une note ?
092. Charlotte : après avoir vérifié s'il y avait une amélioration constante + tu sais + au fur et à mesure même de la réécriture + parce que ça voulait dire que l'élève a carrément compris que l'écriture est un constant travail + puisque ce n'est jamais posé comme tel quel + j'ai vérifié aussi sa capacité à tout réinvestir + sans_aucun problème *(Entretien du 31 mai 2007 ; annexe 73)*

Ce discours, qui pose l'écriture comme un travail, s'enchevêtre avec le discours de la doxa professionnelle, dans le dernier segment de l'intervention de Charlotte. Elle pointe à nouveau l'existence d'un savoir préexistant à « réinvestir », à transcrire en suivant une méthode [52] . Comme je le montrerai, son discours est émaillé d'emprunts et de références à d'autres discours, précédemment tenus par d'autres enseignants ou formateurs d'enseignants sans qu'ils soient désignés par des marques d'ordre linguistique.

Le travail de médiation de la professeure constitue le troisième axe d'étude des entretiens. Dans les entretiens menés avec Charlotte, se met en place la construction d'une identité professionnelle. Elle affiche en priorité dans ses préoccupations, la transmission de savoir faire essentiellement en direction d'élèves en difficulté.

073. MP : à ton avis c'est un dispositif qui aide quels styles d'élèves ?
074. Charlotte : normalement les_élèves qui sont moyens et les_élèves qui sont en grosse difficulté + en grosse difficulté + les bons_élèves je leur apporte des petites choses ponctuelles + mais les moyens et en grosse difficulté + je les_aide
075. MP : oui
076. Charlotte : je leur apprends à + ce sont des élèves qui n'ont jamais eu de parents derrière eux + que j'aide aussi puisque tout est méthodique + ce ne sont pas des connaissances + je ne voulais pas que ce soit tout connaissance + je voulais que tout soit méthode *(Entretien du 31 mai 2007 ; annexe 73)*

Charlotte souligne la nécessité d'inculquer une « méthode » aux contours peu définis autrement dit des savoirs procéduraux. Il est possible que l'argument d'autorité « tout est méthodique » renvoie à la mise en place de cours de « méthodologie » dans les établissements, dans les années 1990. Dans un autre entretien, Charlotte convoque d'autres voix explicitement modélisantes qui s'enracinent dans un passé lointain :

052. Charlotte : [...] en tous cas j'ai obtenu ce que moi j'avais de mon temps + {@quand j'étais toute jeune tu sais} avec un papa qui était derrière moi + qui me suivait énormément + qui me disait réécris retravaille + {@qui me déchirait mes feuilles tu sais} même quand j'avais travaillé une dizaine d'heures *(Entretien du 15 mars 2007 ; annexe 70)*

[52] Cf. Martina, D. & Bonnichon, G. (1996). *Énergie 6ème*, Magnard.

Les traits caractéristiques de la figure paternelle (exigence, comportement normatif) resurgissent dans le portrait de l'une de ses enseignantes chargées de cours pendant son année de préparation aux épreuves académiques du CAPES de Lettres :

050. Charlotte :[...] j'ai eu une excellente prof qui était sup + très teigneuse + très critique + mais elle acceptait le travail tu vois + donc de semaine en semaine + je lui ai tout le temps donné le sujet de rédac qu'elle nous donnait + je lui ai rendu en temps et en heure + voilà il y a ça qui va et ça qui ne va pas + et puis de semaine en semaine je me suis améliorée
(Entretien du 10 mai 2007 ; annexe 72)

Le développement des compétences scripturales de Charlotte étudiante est lié à la répétition de tâches de reformulation que lui donne sa professeure et à ses conseils méthodologiques. Bien que Charlotte ne précise pas la teneur de ces préconisations, on peut inférer de son discours que l'enseignante évoquée, est érigée en modèle professionnel de référence parce qu'elle explicite ses critères d'évaluation, ce qui d'après Charlotte lui a permis d'être en situation de réussite.

D'autres voix sont convoquées dans les entretiens, notamment celle de l'institution qui réglemente l'organisation temporelle. Il apparaît que l'activité de réécriture aurait dû être limitée dans le temps pour respecter une règle professionnelle :

111. MP : qu'est ce que tu penses de l'ensemble de ton organisation ? après coup ?
112. Charlotte : je ne suis pas gênée + je devrais l'être + académiquement parlant + officiellement parlant + je devrais être super gênée + mais je ne le suis absolument pas + je ne pouvais plus faire comme on dit une séance une heure + une séance une heure + ce n'était pas possible + le temps imparti je m'en fichais royalement + ce que je voulais c'est qu'ils comprennent + et j'étais étonnée oui + parce qu'il y avait énormément d'élèves quand même qui ont pris beaucoup de temps pour réécrire + et pour chercher les idées + c'est phénoménal
113. MP : pourquoi dis tu que tu devrais être gênée académiquement parlant ?
114. Charlotte : parce qu'on a l'habitude de dire qu'une séance c'est une heure + voire deux_heures mais sûrement pas trois_heures + or ma séance de réécriture + elle a pris trois_heures
(Entretien du 31 mai 2007 ; annexe 73)

La règle professionnelle du découpage temporel en séances d'une heure qui impose des coupures dans le temps didactique et dans le temps d'écriture des élèves est prégnante. Le souci de justifier cette organisation temporelle, non conforme à la doxa institutionnelle, préoccupe Charlotte qui thématise immédiatement la gestion de la temporalité en réponse à la question pourtant ouverte de son interlocutrice. À la rigidité du découpage prôné par la communauté professionnelle, son discours oppose l'importance du temps à accorder aux élèves, reprise d'un principe récurrent dans les écrits analysant la pédagogie de projet (Ruellan, 2005, p. 65) et qui prouve que la règle

qu'elle dit être véhiculée par les instances décisionnelles[53] ne peut être appliquée au quotidien. Le discours veut montrer, par l'emploi répété de la négation et par l'énoncé « je m'en fichais royalement », marque d'affirmation et d'orientation de soi, à quel point le déroulement des séances, bien que programmé d'une manière détaillée dans les documents de planification, est envisagé avec souplesse dans sa durée pour respecter les rythmes d'apprentissage des élèves. En rapportant un discours dont la source n'est pas identifiée (« on a l'habitude de dire que… ») mais qui s'inscrit dans la culture collective de la communauté enseignante, et dans la doxa institutionnelle, Charlotte prend position en lui opposant un aspect de sa réalité de praticienne : « or, ma séance de réécriture, elle a pris trois heures ».

La nature et la fonction des outils sémiotiques mis à disposition des élèves sont questionnées lors des entretiens. La fiche-outil qui cadre le travail de relecture et de réécriture de l'élève est un exemple récurrent :

045. MP : qu'est ce que tu appelles fiches outils dans les cahiers des élèves ?
046. Charlotte : ce sont des fiches qui reprennent en fait tout ce qui est grammaire tu sais + grammaire + orthographe + vocabulaire + conjugaison *(La professeure cherche son classeur et feuillette ses fiches)* comme là leur fiche outil numéro un + c'était les niveaux de langue + mais tu peux aussi avoir des fiches outils sur le genre narratif ou alors le portrait + là ils_ont des fiches outils sur le mythe ou sur l'épopée + tu vois + fiche numéro deux + schéma narratif rappel + avant il n'y avait pas de méthodologie + au lycée c'était + tiens + fais un commentaire composé ! moi je n'ai jamais appris à faire de commentaire composé *(Entretien du 10 mai 2007 ; annexe 72)*

Les propos de l'enseignante ne donnent pas de précisions sur l'élaboration de la fiche. D'après mes observations, il s'agit de textes définitoires qui parfois indiquent des procédures à suivre, parfois des plans de travail pour rédiger. Une précision autobiographique relie ces fiches au besoin d'une « méthodologie » déficiente dans l'histoire scolaire personnelle de l'enseignante. Les fiches, qu'elle qualifie d' « outils de réflexion » s'opposent à un vide méthodologique personnellement subi, illustré par le discours rapporté « tiens, fais un commentaire composé ». Cet extrait illustre les résultats des recherches de la sociologue Branka Cattonar (2005) qui a constaté que très souvent les enseignants racontent avoir connu des enseignants marquants qui leur servent de modèles ou de contre-exemples pour leurs propres pratiques.

La voix de la communauté de pratique se fait aussi entendre au sujet de l'organisation du travail des élèves en binômes. Pendant les activités de réécriture,

[53] D'après Charlotte, la règle préconiserait une durée d'une heure pour une séance.

Charlotte organise, comme Jackie, le travail des élèves en binômes qu'elle considère comme hétérogènes. C'est à l'élève le plus compétent du binôme que ces professeurs décident de confier la responsabilité du feed back et celle de la tâche d'amélioration ou plutôt de correction. On perçoit dans les entretiens l'écho d'une recette pragmatique du milieu enseignant en matière de constitution des binômes :

028. Charlotte : [...] mais alors maintenant je me dis que j'ai peut_être mal bidouillé mon truc dans le sens où peut_être que je n'aurais pas dû dire eh voilà vous donnez à celui qui est à côté de vous + j'aurais peut_être dû travailler un peu plus les niveaux + en mettant comme on dit + comme c'est hétérogène + un super bon avec un très mauvais + pour que le super bon puisse vraiment rattraper le mauvais + parce qu'un moyen pour rattraper un mauvais ce n'est pas évident non plus + tu sais il n'est jamais que moyen *(Entretien du 15 mars 2007 ; annexe 70)*

Charlotte adhère ici à une recette contestée par les résultats de recherches. En effet, Claudine Garcia-Debanc a rappelé, en se référant aux résultats des travaux du groupe EVA, que ce cadre de travail qui pouvait être opérationnel pour des activités de révision orthographique ne l'était plus au niveau de l'amélioration du texte.

4. Pratiques et modèles de Sarah

Le corpus « Sarah » est composé des documents de planification annuelle et séquentielle, ainsi que des outils distribués aux élèves pendant la période d'observation, auxquels s'ajoutent 14 pages d'entretiens et 52 pages d'interactions transcrites (cf. annexes 30 à 50). J'ai également eu accès au cahier de textes de la classe, aux cahiers des élèves ainsi qu'à tous les états de leurs productions écrites.

4.1. Pratiques constatées de Sarah

Comme pour les autres situations observées, je présente le contexte d'enseignement, l'organisation effective de la séquence et je rends compte des activités antérieures menées dans le domaine de la production écrite. Pendant cette séquence menée par Sarah, les élèves écrivent en classe et sont invités à améliorer leur texte en binômes, au CDI, puis lors d'une autre séance, ils bénéficient de l'aide individualisée de la professeure en salle informatique. J'étudie la distribution des modalités orales et écrites pendant ces deux séances d'amélioration ; je m'intéresse ensuite aux outils sémiotiques mobilisés par l'enseignante pour faciliter la relecture et l'amélioration des textes des élèves, au CDI et en classe pupitre.

4.1.1. Le contexte d'enseignement

Sarah travaille dans un collège de 600 élèves doté d'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et d'une classe d'accueil pour nouveaux arrivants. L'établissement situé dans un quartier socialement défavorisé de la métropole lilloise est classé en Réseau Ambition Réussite (RAR). Il dispose d'un Espace de Relation avec l'Oeuvre Artistique (EROA).

Sarah est âgée de 41 ans à la date des observations. Elle a travaillé dans plusieurs collèges en début de carrière et a été titularisée en 1998 à la suite de l'obtention du CAPES interne de Lettres. Elle a ensuite enseigné pendant six ans dans un collège classé en Réseau d'Éducation Prioritaire dans la banlieue de Roubaix puis a manifesté le désir de se rapprocher de Lille-centre.

Lors du deuxième entretien, Sarah se déclare très intéressée par les activités de production discursive : « moi dans cette matière le français, ce que j'aime surtout c'est l'oral et l'écrit. [...] si je devais retenir vraiment deux catégories en français, ce serait l'oral et l'écrit » (Entretien du 10 mars 2008, annexe 48). Elle n'a cependant pas eu l'opportunité de bénéficier de stage de formation continue dans le domaine de l'enseignement de l'écriture.

L'effectif officiel est de 17 élèves, tous anglicistes, mais en réalité le taux de présence est fluctuant et reflète ce que plusieurs témoignages de professeurs de ce collège appellent un « absentéisme tournant ». Pendant les séances observées, l'effectif varie entre 13 et 16 élèves, de nombreux élèves étant absents pour une courte durée d'un jour ou deux. Trois élèves nouvellement arrivés, provenant de la classe d'accueil du collège, viennent d'être intégrés. Sarah enseigne le français à deux classes de 6ème et une classe de 3ème. Elle qualifie la classe observée de « très faible ». Le groupe a obtenu une moyenne de 34,5 % de réussite à l'épreuve de production écrite organisée lors des tests d'évaluation d'entrée en 6ème.

L'équipe disciplinaire se réunit très classiquement en conseils d'enseignement ou pour la préparation d'épreuves du brevet blanc. Sarah s'est investie dans l'opération « Collège au cinéma » et travaille en étroite collaboration avec Clotilde la professeure-documentaliste. Cette coopération se traduit par des planifications co-élaborées et de nombreuses concertations pendant les récréations ou les repas. Elles co-animent des séances, soit dans le centre de documentation et d'information (CDI), soit dans les classes, soit dans la salle informatique. Les lieux où j'ai pu observer les cours étaient

très variés : classe pupitre, CDI, et trois salles différentes[54] ; la salle informatique et les salles ordinaires présentent une disposition classique de rangées de pupitres doubles disposés face au tableau. Le CDI propose un espace configuré différemment qui donne la possibilité de travailler en petits groupes sans déplacer le mobilier, tout en offrant un accès aisé aux dictionnaires ainsi qu'à de nombreuses ressources documentaires. J'ai observé le travail de Sarah et de sa classe, sur une durée de deux mois, du 25 février au 24 avril 2008. Ce travail s'organise autour de deux séries d'activités qui s'entrecroisent au fil de la période d'observation : une séquence de lecture sur le roman historique et le texte documentaire intitulée « Lire un récit historique », menée en alternance avec des activités liées à un défi-lecture construit autour du roman historique, *Les Pilleurs de sarcophages* d'Odile Weulersse. J'ai observé et enregistré 7 séances que j'ai partiellement transcrites.

4.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation

La professeure se livre à un important travail de planification depuis le début de l'année scolaire. Elle modifie ses plans en fonction de son interprétation des réactions prévues ou effectives des élèves. Par exemple, la séquence n° 3 programmée dans le plan annuel annonçait l'étude d'une œuvre complète, *La Belle et la Bête et autres contes* (cf. annexe 30, p. 126). Cette séquence a été remplacée par une autre séquence à dominante lecture[55], organisée autour de plusieurs extraits jugés plus adaptés aux centres d'intérêt de la classe, comme l'a déclaré Sarah au cours d'un entretien informel. Les textes qu'elle a choisis sont des extraits des contes : *Le Bossu et ses deux frères* de R. et Ph. Soupault, *Le Petit Poucet* de C. Perrault et *La Princesse au petit pois* de H. Ch. Andersen.

La professeure choisit les textes des séances de lecture dans le manuel scolaire officiel[56] de la classe. Pour outiller la séquence observée, elle les a photocopiés et découpés afin de présenter aux élèves un support dépourvu des exercices complémentaires conçus par les auteurs du manuel. Parfois Sarah propose à ses élèves des exercices extraits du manuel, parfois elle crée ses propres questionnaires, exercices

[54] Cette mobilité était due à des travaux ou à des échanges de salle entre professeurs.
[55] Voir le plan de la séquence n° 3 disponible dans le recueil d'annexes (cf. annexe 31, p. 127).
[56] Combe Nathalie (dir.), 2005, *Français 6ème*, Belin.

et consignes, notamment pour préparer des séances de lecture. D'autres manuels de 6ème complètent son « réservoir de textes ». D'après mes observations des classeurs des élèves, complétées par le témoignage de l'enseignante, six textes narratifs ont déjà été produits : trois comptes rendus de films, liés à l'opération *Collège au cinéma*, un récit écrit lors d'un projet interdisciplinaire français-arts plastiques mené dans le cadre de l'EROA, un autre récit élaboré pour le concours *Je bouquine* et enfin un conte mettant en scène un personnage à tête de crapaud, rédigé à partir d'un sujet extrait du manuel scolaire. Depuis le mois de décembre, les textes produits sont dactylographiés à l'aide d'un traitement de texte en classe pupitre, avec l'aide de Sarah et de Clotilde qui interagissent avec les élèves et les aident pendant une séance dite d'« amélioration » qui dure deux à trois heures, d'après la professeure. L'amélioration des productions, étayée par les deux adultes, est donc un « genre d'activité » déjà connu de la classe, comme le mentionne Sarah lors d'un entretien :

036. MP : et c'est là que tu vas en classe pupitre et que tu travailles l'amélioration ?
037. Sarah : ah oui on va améliorer ensemble + oui je préfère et eux aussi + sinon ils vont vite + ils ont du mal + ils vont vite décrocher + ils deviennent pénibles + ils ne comprennent pas ce qu'on veut + ce qu'ils doivent faire + donc c'est bien de les suivre et de leur permettre d'améliorer + mais quand ils_ont amélioré ils sont contents d'eux en général
(Entretien du 10 mars 2008 ; annexe 48)

L'ordinateur n'est pas utilisé pour faciliter les opérations de réécriture : ajout, suppression, déplacement. Le traitement de texte sert uniquement à l'édition, c'est-à-dire, à « mettre au propre » un brouillon achevé.

Pendant les séances observées, les élèves rédigent un récit en fonction du sujet : « Imaginez une aventure de Tétikki[57] dans un monde préhistorique ou futuriste », sujet inspiré d'une consigne d'écriture trouvée par la professeure dans le manuel de la classe. Comme je le montrerai, l'activité de planification et de déplanification de Sarah s'est poursuivie tout au long de la séquence, modifiant des contenus, des tâches et des modalités de travail.

[57] Tétikki est le personnage principal des *Pilleurs de sarcophages*, roman d'Odile Weulersse dont le premier chapitre a été étudié en début de séquence (cf. annexes 39, 40 et 41).

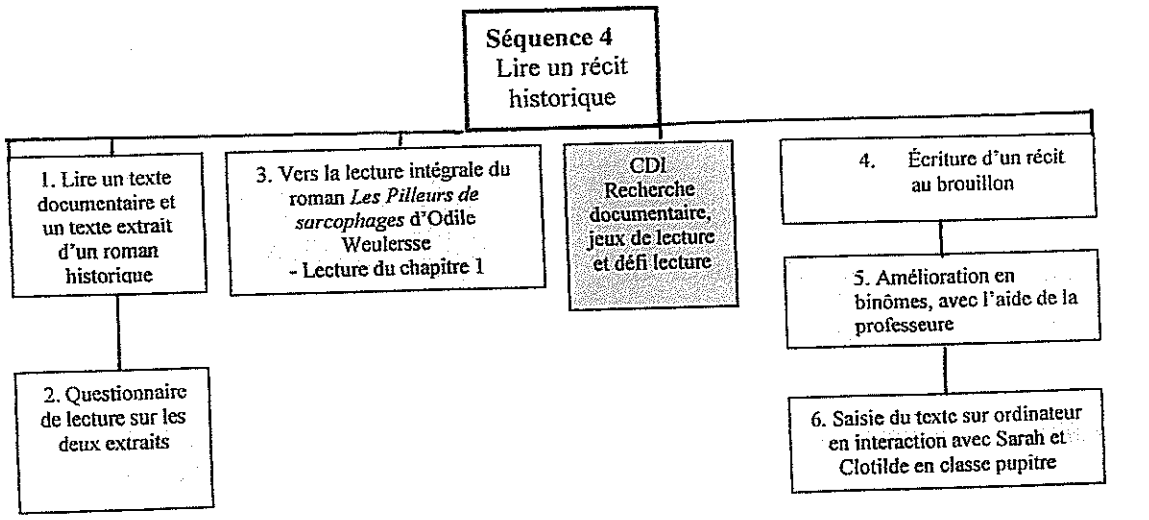
4.1.3. La séquence observée : de la planification à la mise en œuvre

La séquence n° 4 à dominante lecture doit, d'après la première planification de Sarah, doit s'articuler autour de la lecture intégrale du roman d'Évelyne Brisou-Pellen, La *Vengeance de la momie* (cf. annexe 32, p. 128). Mais pendant les vacances de février, la professeure opte pour un autre roman qui se prête davantage, selon elle, à des activités de défi-lecture. Ce changement « de dernière minute » ne lui permet pas de présenter le déroulé complet de la séquence à ses élèves, comme elle en a l'habitude :

134. Sarah : (séance de lecture numéro un) + on commence une séance + pour cette nouvelle séquence c'est la première + je commence par une séance de lecture + vous_abrégez *(La professeure écrit la mention « lect 1 »)* L + E + C + T + on est dans une séance de lecture + alors normalement je devais vous distribuer le plan de séquence + aujourd'hui + mais comme on a apporté quelques modifications + par rapport au défi lecture + je vais vous le distribuer normalement sans doute demain + et si vraiment demain je ne peux pas ce sera jeudi sans faute
(Séance du 3 mars 2008 ; annexe 36)

Elle conçoit donc un nouveau plan de séquence qu'elle distribuera quelques jours plus tard aux élèves (cf. annexe 33, p. 129). Dès lors, la nouvelle séquence s'intitule « Lire un récit historique *Les Pilleurs de sarcophage* d'Odile Weulersse ». Un défi lecture est mis en place, pendant cette séquence, entre les deux classes de 6ème avec lesquelles travaille Sarah. L'enseignante a prévu de donner un sujet de suite de texte à ses élèves à partir d'un extrait des *Pilleurs de sarcophages* mais, jugeant cette activité d'écriture trop complexe, elle préfère leur donner un récit d'aventures à écrire avec changement de contexte, plus exactement d'époque. Elle découvre ce sujet dans le manuel scolaire et prend la décision de changer de sujet d'écriture quelques jours avant l'activité de production écrite. Contrairement à la planification, la séquence effective ne propose ni de séance d'orthographe, ni de séance de grammaire, mais ses deux fils directeurs (la préparation du défi-lecture et la lecture du roman) sont menés presque en parallèle. Pour préparer le défi lecture, des séances de jeux de vocabulaire et de recherche documentaire sur l'Égypte occupent une plage horaire de deux heures par semaine, au CDI. Mes observations permettent de bâtir la représentation suivante de la séquence :

Figure 6 : organigramme de la séquence de Sarah



Légende :

Séance observée prévue dans la planification

Groupe de séances menées en parallèle

L'écriture placée en fin de séquence va mettre en scène Tétikki, le personnage principal étudié lors des séances de lecture. Les élèves écrivent individuellement, en classe, pendant une heure. Ils dactylographient ensuite leur première version en salle informatique. À la fin de l'heure, ils reçoivent la consigne d'écrire un deuxième brouillon en améliorant leur texte chez eux, pendant les vacances de printemps, à l'aide d'un outil conçu et imposé par la professeure. Cet outil est nommé « Grille d'amélioration du travail d'écriture » (annexe 37, p. 145). À la rentrée, aucun élève n'a amélioré sa production. Cependant, quelques élèves ont continué le récit. Le 21 avril 2008, j'assiste à une première séance dite d' « amélioration » au CDI pendant laquelle les deux professeures, Sarah et Clotilde, interviennent (cf. annexe 42, p. 171). Les 13 élèves présents ont la consigne de travailler en binômes et d'« améliorer leurs productions ». Il s'agit pour les élèves, de lire la production de leur pair et de lui proposer des consignes de réécriture pour améliorer le texte. Le 24 avril, Sarah emmène les 14 élèves présents en classe pupitre pour qu'ils dactylographient leur deuxième version, terminent leur travail et impriment la production. Les élèves sont invités à faire une recherche d'images sur Internet pour illustrer leurs textes (cf. annexes 45 et 46, pp. 186-187). Seuls, deux élèves ont le temps d'écrire un récit complet. Les autres auteurs rédigent un début de récit (cf. annexes 45 et 46, pp. 186-187).

Comme Sarah m'a autorisée à la suivre dans ses déplacements au CDI et en salle pupitre, j'ai eu la possibilité d'enregistrer les interactions professeure-élève lors des suivis individuels (cf. annexes 42 et 43). Clotilde intervient aussi auprès des élèves, individuellement, pour les engager dans la tâche mais j'ai opté pour l'étude de l'étayage de la professeure titulaire de la classe. Comment Sarah gère-t-elle les interactions entre oral et écrit pendant ces deux séances ?

4.1.4. La distribution de l'oral et de l'écrit pendant les séances d'amélioration des textes

4.1.4.1. La séance au CDI

D'une durée administrative de 55 minutes, la séance propose aux élèves un temps d'échange beaucoup plus court autour de leurs productions écrites. Leur temps de présence au CDI est de 50 minutes. Une activité liée au défi lecture prendra 15 minutes, puis l'enseignante emploie 8 minutes à placer et à installer les élèves en binômes. Elle s'absente du CDI pendant 5 minutes pour imprimer des textes, laissant les élèves avec la professeure-documentaliste. De ce fait, les échanges entre les élèves et Sarah durent 20 minutes. Voici le scénario tabulaire de la séance :

Tableau 16 : Scénario tabulaire de la séance du 21 avril 2008 (Sarah)

Légende :
S : Sarah
E : Elèves
MT : modalité de travail

21/04/2008 13 élèves		**Séance d'amélioration de textes au CDI**		9h 40 –10h 30	
Modalités de travail et Occupation de l'espace C/Elèves	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage.	**Durée**
Sarah place les élèves					8 min
MT : collectif					
Sarah se déplace d'un groupe de tables à l'autre au CDI	001-014	Passation des consignes (S) et vérification des supports			2 min
Sarah quitte le CDI pour imprimer des textes en salle pupitre					5 min
MT : binômes					
Sarah se déplace d'un groupe de tables à l'autre au CDI	015-023	**INTERACTION** Sarah – Philippe -Afid	Les élèves lisent leurs productions ainsi que celles de leurs binômes à l'exception de deux élèves qui écrivent . Ils portent des modifications en rouge sur le texte de leurs binômes	Les élèves disposent de leurs textes, d'un stylo rouge et de tous les outils du CDI	20 min
	024-030	**INTERACTION** Sarah – Thibaut - Aymeric			
	030-032				
	032-038	**INTERACTION** Sarah – Wallis - Vahé			
	038-040				
	040-067	**INTERACTION** Sarah – Thibaut - Aymeric **INTERACTION** Sarah-Vahé **INTERACTION** Sarah – Thibaut - Aymeric			
	068-078	**INTERACTION** Sarah - Ioannis			
	079-081	**INTERACTION** Sarah - Ex			
	082-091	**INTERACTION** Sarah et un autre binôme d'élèves			
	092-104	**INTERACTION** Sarah - Nabil			
	104-106	**INTERACTION** Sarah - Zinédine			
	107-122	**INTERACTION** Sarah - Philippe			
	123-144	**INTERACTION** Sarah - Aymeric			
	144-148	**INTERACTION** Sarah - Philippe			
	149-157	**INTERACTION** Sarah - Ex			
	158-190	**INTERACTION** Sarah et un autre élève			
MT : collectif					
Sarah se tient près de la porte du CDI	190-192				

Pendant cette séance, 4 élèves sortent la fiche « Grille d'amélioration du travail d'écriture » mais d'après mes observations, ne la consultent pas. Ma représentation découpe l'interaction en 12 unités pendant lesquelles Sarah se positionne devant ou à côté des binômes. Le rôle du partenaire est rappelé ; la professeure insiste sur les demandes d'explicitation qu'il est censé produire à la lecture du texte de son pair.

Chaque phase est bornée par les déplacements de la professeure. Sarah initie 9 fois l'interaction par une question (015, 024, 032, 072, 079, 082, 144, 153), par une consigne (026, 030, 040, 068, 092, 107) ou par la lecture à voix haute de la production d'un élève (149, 158). Seuls, deux élèves vont initier les échanges en prenant l'initiative de lire eux-mêmes leur production à l'arrivée de Sarah. Au début du cours, deux séquences latérales ont pour objet la mise au travail d'un élève qui n'a pas rédigé de texte.

C'est Sarah qui cadre la totalité de l'interaction-cours par ses déplacements, des questions et des consignes. Les productions écrites organisent les échanges pendant les 20 minutes de travail d'amélioration. Je reviendrai sur les modalités d'étayage de la professeure au CDI, en étudiant quelques extraits significatifs. Mais voyons tout d'abord comment se distribuent les modalités orales et écrites pendant la séance en classe pupitre.

4.1.4.2. La séance en salle pupitre

Avant cette séance du 24 avril 2008, les élèves ont bénéficié d'une heure dans cette salle informatique pour dactylographier, s'ils le souhaitaient, leur premier brouillon amélioré au CDI. Ils disposent donc de leurs deux versions à l'exception de quatre élèves qui n'ont pas terminé leur récit pour des raisons diverses : oubli, absence, retard. C'est la dernière séance consacrée à l'écriture du récit, comme le déclare Sarah en planifiant, d'entrée, l'agir des élèves :

001. Sarah : [...] vous faites encore pendant une demi heure le brouillon que vous_améliorez + la dernière demi heure + donc la deuxième vous recopiez au propre + à la fin de l'heure je dois ramasser tous les travaux + c'est pour ça que j'ai mis en route l'imprimante + donc je dois avoir tous les travaux à la fin de l'heure
002. Ex : écrits ?
003. Sarah : écrits oui + avec une illustration si vous voulez + ça vous fera un point en plus + donc je ramasse le travail de tout le monde à la fin de l'heure et je note + donc lundi si tout va bien + si ce week end je suis en forme + je corrige les travaux et je vous les rends lundi + d'accord ? si vous_avez besoin d'aide vous pouvez voir avec quelqu'un d'autre qui aurait terminé + bien sûr ça se fait calmement + je ne veux pas de brouhaha général + si je suis disponible + vous levez la main + je viens vous voir + larsen + d'accord ?
004. Larsen : oui
005. Sarah : regardez parce que j'ai eu le temps pour quelques copies de mettre quelques remarques + donc sara[58] tu es concernée + prends bien note de ce que j'ai mis en rouge + chu ::t
(Séance du 24 avril 2008 ; annexe 43)

Pendant cette ultime séance d'amélioration, les élèves sont autorisés à travailler avec un pair ou à solliciter l'aide de Sarah. Tous choisissent de travailler

[58] Sara est une élève.

individuellement. Par ailleurs, les élèves ont la possibilité d'opter pour l'écriture de leur version finale au stylo ou d'utiliser le traitement de texte. L'outil informatique sert à « la mise au net » du brouillon. L'enseignante ne leur demande plus d'utiliser la grille d'amélioration mais, sur les cinq brouillons qu'elle a eu le temps de lire, elle a signalé par des entourages et des soulignements des erreurs au niveau microstructurel.

Tableau 17 : Scénario tabulaire de la séance du 24 avril 2008 (Sarah)

Légende :
S : Sarah
E : Elèves
MT : modalité de travail

24/04/2008 14 élèves		Séance d'amélioration de textes en classe pupitre			9h 40 –10h 30
Modalités de travail et Occupation de l'espace C/Elèves	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent chacun d'un ordinateur, de leur version papier et d'un crayon.	**Durée**
MT : collectif					
Sarah se tient devant le tableau noir face aux élèves. Elle se déplace ensuite d'un pupitre à l'autre pour distribuer les productions.	001-016	Passation des consignes et distribution des productions (S)			
Sarah se tient au premier rang devant le pupitre de Priscilla	017-020	**INTERACTION** Sarah-Priscilla Explication des annotations (S)		Les élèves ont allumé leur écran et disposent de leurs deux premières versions	
Sarah revient au centre de la scène frontale	020-022	**INTERACTION** Reformulation des consignes (S)			
	022-030	**INTERACTION** Deux élèves posent des questions à Sarah			
MT : individuel					
Sarah se déplace d'un pupitre à l'autre pour aider les élèves individuellement	031-036	**INTERACTION** Sarah-Ex	Les élèves effectuent des modifications à l'aide du clavier et de la souris Sarah tape parfois sur le clavier. Parfois elle corrige une erreur sur papier.	Les élèves ont allumé leur écran et disposent de leurs deux premières versions	10 min
	037-042	**INTERACTION** Sarah - Nadim			
	043-050	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	050-058	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	059-062	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	063-071	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	072-077	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	078-089	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	089-091	**INTERACTION** Sarah-Angelina			
	091-093	**INTERACTION** Sarah-Christopher			
	094-101	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	101-103	**INTERACTION** Sarah-Ex			
MT : collectif					
Sarah se tient dans une allée et s'adresse au collectif	103	**INTERACTION** Rappel du temps qu'il reste			
MT : individuel					
Sarah se déplace d'un pupitre à l'autre pour aider les élèves	103-105	**INTERACTION** Sarah-Ex			10

individuellement	105-109	**INTERACTION** Sarah-Ex	Les élèves effectuent des modifications à l'aide du clavier et de la souris Sarah tape parfois sur le clavier. Parfois elle corrige une erreur sur papier.		min
	109-113	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	113-117	**INTERACTION** Sarah-Ex			
	117-127	**INTERACTION** Sarah-Ex			

J'ai découpé l'interaction-cours en 22 phases et Sarah interagit avec les binômes pris un par un, pendant 17 phases. Celles-ci sont toutes bornées par les déplacements de la professeure qui passe d'un pupitre à l'autre, six fois à la demande d'élèves la sollicitant.

Les interventions de Sarah ont deux objectifs : mettre au travail les quatre élèves qui n'ont pas écrit de texte et aider les autres élèves à améliorer leur texte.

Sarah cherche donc à engager les quatre élèves dans l'effectuation de la tâche, qu'elle planifie à l'aide des marqueurs « donc » et « ensuite » :

- **058. Sarah** : voilà ! tu vois + on met **(tétikki le chasseur de mammouths)** + et tu vois tu as eu un titre + donc tu mets le titre et ensuite tu tapes le début de ton texte + et quand tu as fini tu relis et tu me cherches des_images
- **062. Sarah :** futuriste + d'accord + la première fois tu fais ton brouillon + donc tu mets comme ça + tout ce qui te passe par la tête tu Le notes + et après on verra pour améliorer + d'accord ? *(Sarah se déplace à la gauche d'un autre élève)*
- **066. Sarah** : tu n'as qu'à inventer + tu peux mettre ce que tu veux + puisque ça ne s'est pas encore passé + tu comprends ce que je veux dire ? donc essaie de me faire quelque chose même s'il y a des fautes + même si ce n'est pas tellement ça et je reviendrai te voir + d'accord ?
- **089. Sarah** : commence par décrire ton personnage en t'inspirant de cette image + vas_y + décris moi ton personnage en allant chercher des_idées dans cette image

(Séance du 24 avril 2008 ; annexe 43)

Ces consignes d'écriture formulées à l'oral visent à enrôler les élèves. Elles sont beaucoup moins précises, comme je le montrerai, que celles portées sur la grille d'amélioration.

Comment, dans ces deux séances, l'écrit entre-t-il en interaction avec l'oral ? Comment Sarah guide-t-elle les élèves dans la tâche d'amélioration de texte ?

4.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs

Deux types de supports écrits sont médiatisés par l'oral et, à leur tour, médiatisent les échanges oraux. Il s'agit de la « Grille d'amélioration du travail d'écriture » (cf. annexe 37, p. 145) et des brouillons des élèves.

Cette grille entièrement conçue par la professeure est en fait une grille d'évaluation[58] qui reformule des consignes d'écriture, comme l'indique le premier énoncé : « Pour améliorer mon histoire, je dois vérifier les points suivants ». Elle est imposée aux élèves lors de la séquence précédente et leur est présentée comme une aide à la planification et à la régulation de leur activité d'écriture.

091. Sarah *(à Larsen)* : et est ce que quand tu as fini ton texte tu ne t'es pas dit je vais regarder la grille pour voir si je n'ai pas oublié des choses ?
092. Larsen : non + je n'avais pas le temps
093. Sarah : tu n'avais pas le temps + c'est comme zinédine alors mais vous_aviez + je n'ai pas dit non plus de + c'est vrai qu'on a passé du temps sur cette rédaction + mais je veux dire que ça valait le coup quand même de regarder la grille ?
094. EEE : oui !!!
095. Sarah : si je vous l'ai donnée c'est justement pour vous permettre de faire un meilleur travail + donc je peux zinédine perdre cinq dix minutes ça vaudrait le coup de regarder ma rédaction et demain dire est ce que j'ai fait comme il le fallait ? tu ne crois pas ? si + je pense que ça valait le coup de regarder et de se dire + je vais quand même vérifier parce que si madame X me donne cette grille + c'est justement pour que je puisse avoir un appui + parce que moi je ne peux pas passer vous voir les_uns après les_autres + rappelez vous du concours je bouquine + il y a des gens + j'ai passé beaucoup de temps chez cetrtains et pas d'autres + donc cette grille elle servait aussi un peu à me remplacer entre guillemets
(Séance du 3 mars 2008 ; annexe 36)

Les interactions de tutelle sont difficiles à mettre en place, en milieu scolaire, en raison de l'effectif. Aussi la grille est-elle ici présentée comme un substitut de l'enseignante visant à les aider lors de l'activité rédactionnelle.

Riche en lexique spécialisé, cet outil métalangagier rappelle aux élèves les cinq étapes du schéma narratif à respecter ainsi que leur définition : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, résolution du problème, fin de l'histoire. La première partie de cet outil témoigne donc des intentions originelles de la professeure : faire écrire aux élèves un récit complet[59] . Ce guide de relecture est contraignant et vise surtout à vérifier des savoirs et savoir-faire déjà maîtrisés. Les élèves placent l'outil sur leur table pendant la séance menée au CDI, à la demande de Sarah qui qualifie l'outil de « fiche-conseil[60] » ou de « fiche français[61] » mais ils ne la consultent pas. Sarah est la seule à l'utiliser pour chercher une consigne d'écriture :

[58] Ou plutôt d'hétéro-évaluation puisque les élèves travaillent en binômes.
[59] Comme en témoigne l'extrait de cet entretien :
070. MP : alors pour toi c'est quoi l'essentiel ?
071. Sarah : qu'ils puissent au moins retenir la structure d'une histoire + je veux dire comment ça commence + qu'est ce qu'on doit trouver au début + et en gros + le début le milieu et la fin + que je puisse au moins faire ça + et après dans une autre séquence le retrouver *(Entretien du 18 février 2008 ; annexe 47).*
[60] **001. Sarah** : [...] *(Au groupe)* et sortez moi aussi la fiche que je vous_avais donnée + la fiche conseil (Séance du 21 avril 2008).
[61] **144. Sarah** : allez + tu vas la refaire + *(À Ex)* et toi tu vas le laisser refaire ça lui même et reprends moi ta fiche français s'il te plaît aymeric + ressors la moi + parce qu'après tu dois mettre le présent de l'indicatif aymeric + j'ai vu que tu avais mis tes verbes au passé

079. Sarah : la conjugaison est ce qu'elle est bonne ? *(Lisant la grille)* j'utilise le présent de l'indicatif comme dans le texte de départ + tu ne dois avoir ici que du présent + ah il [e] déjà je vois E + T + ce n'est pas normal + c'est le verbe être + la voisine a corrigé avec toi ?
080. Ex : oui mais des fois elle voit pas tout

En salle pupitre , une partie des élèves poursuit son travail d'écriture au brouillon, l'autre partie corrige et dactylographie une version terminée, déjà corrigée par la professeure. La grille est censée rendre les élèves autonomes.
En fait, la grille est très peu consultée lors de cette séance en classe pupitre. Dans cette classe de sixième, les deux versions au brouillon sont donc les écrits principaux autour desquels s'articulent les échanges oraux.

4.1.6. Les interactions duelles professeure-élève au CDI

Les interventions orales de Sarah s'adressent d'une part, aux élèves qui n'ont pas écrit et qu'elle enrôle individuellement dans la tâche ; d'autre part, elle s'adresse aux binômes pour les guider dans l'amélioration des textes. Comment réalise-t-elle ce guidage ?

Pour engager les élèves qui ne sont pas encore entrés dans la tâche d'écriture, Sarah reformule la consigne de production et prend en charge la planification du texte :

068. Sarah *(À Vahé, en désignant une phrase)* : ça c'est ton sujet d'écriture + c'est ton sujet + d'accord ? tu dois me raconter le début d'une histoire qui se passe soit dans la préhistoire + soit dans un monde futuriste + c'est_à dire dans je ne sais pas combien d'années + en trois mille et quelque + donc tu choisis un des deux + lequel tu choisis ? le monde futuriste ou le monde préhistorique ?
069. Vahé : futuriste
070. Sarah : futuriste + alors mets là + **(le monde futuriste)** + **(monde)** + un **(D)** + un + **(futuriste)** + regarde comment je l'ai écrit + comme ça tu sauras l'écrire *(Vahé écrit le mot)* futuriste + alors maintenant tu vas commencer ton histoire par présenter ton personnage principal + c'est_à dire celui qui va avoir un rôle important dans ton histoire + on a dit qu'il s'appelait tétikki pour garder le même nom que celui qui est dans le livre + tu vas me le présenter + où est ce qu'il est ? dans quelle ville ? à quelle époque ? comment il est habillé ? dans_un monde futuriste est ce qu'on va être habillé comme toi par exemple ? donc essaie de voir comment il sera habillé ton personnage ? alors comment tu vas faire ?

.

Il est à noter qu'il ne s'agit plus de rédiger un récit complet avec changement de contexte mais un début de récit avec insertion d'une séquence descriptive.

Pour améliorer leur texte, les élèves consultent volontiers les dictionnaires du CDI ainsi que le Bescherelle. Ils ne disposent pas de banque de textes ou d'autres outils textuels. J'ai observé que seuls, deux élèves ont consulté cette grille. La professeure s'en sert deux fois pour rappeler une consigne d'écriture comme dans cet extrait :

079 . Sarah : la conjugaison est ce qu'elle est bonne ? *(Lisant la grille)* j'utilise le présent de l'indicatif comme dans le texte de départ + tu ne dois avoir ici que du présent + ah il [e] déjà je vois E + T + ce n'est pas normal + c'est le verbe être + ta voisine a corrigé avec toi ?
080. Ex : oui mais des fois elle voit pas tout
081. Sarah : prends un stylo de couleur + du début jusqu'à la fin + tu me mets du présent de l'indicatif + si tu en as besoin + tu vas chercher un bescherelle + on est au CDI pour ça + tu prends un bescherelle+ tu regardes le tableau des conjugaisons + présent de l'indicatif + et tu corriges + d'accord ? *(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 42)*

L'organisation du travail en binômes est imposée par Sarah qui compose elle-même les équipes :

014. Sarah : [...] j'aimerais bien que vous vous mettiez ensemble pour améliorer votre travail et que vous_utilisiez UNE autre couleur pour que je vois MOI ce qui a été amélioré + sinon je ne pourrai pas le voir + d'accord ? par exemple afid aide philippe + quand ils_ont fini philippe aide afid + c'est l'amélioration de l'un et de l'autre + d'accord ? *(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 42)*

Comme l'outil-grille, cette modalité de travail vise à remplacer l'étayage de l'enseignante qui ne peut être disponible pour tous. Sarah délègue son rôle de guide au binôme qui doit porter un diagnostic sur le brouillon du pair :

088. Sarah : *(Pointant Ex du doigt)* mais c'est lui qui doit améliorer + toi tu dois l'aider à améliorer + sinon si tu le fais à sa place il ne saura pas le faire tout seul
089. Le binôme de Ex : d'accord
090. Sarah : donc quand ça ne va pas + tu lui dis voilà + je trouve que là ça ne va pas + qu'est ce que tu pourrais faire ? essaie de le mettre sur la voie pour l'aider + d'accord ?
091. Le binôme de Ex : *(Hoche la tête)*

L'écrit est pour une première fois socialisé : le binôme doit faire des demandes d'explicitation et favoriser la prise de distance du scripteur par rapport à la tâche discursive et aux savoirs mobilisés ou à construire. Les élèves doivent inscrire les modifications au stylo rouge pour que la professeure puisse visualiser leur travail et prendre acte de ces témoignages d'activité. C'est soit, la lecture à haute voix du brouillon, pratiquée dans x unités interactionnelles, qui va permettre aux interactants de repérer et de corriger les erreurs, soit les interventions de l'enseignante à l'oral et/ou à l'écrit.

La professeure se déplace aisément au CDI qui offre un espace aéré, peuplé de groupes de tables bien séparés. Les interventions professorales sont d'une part, centrées sur le code linguistique (12) et d'autre part, centrées sur la tâche (8).

Les interventions magistrales focalisées sur le code linguistique

Au début des échanges, le binôme lit à voix haute les énoncés inscrits par l'élève-auteur, à la demande de Sarah :

- qui signale et localise le problème :

090. Ex : oui mais des fois elle voit pas tout

- qui signale et localise l'erreur en sollicitant une proposition de la part du binôme :

052. Sarah : donc le point + est ce que tu le mets là ? moi je vois un point là *(Sarah pointe la ligne)* est ce qu'on met un point là ?
053. Thibaut : non
054. Sarah : non + ça veut dire que ça continue + il n' pas fini ce qu'il a à dire + donc ça veut dire que ce point aymeric + il ne reste pas là + donc il
055. Thibaut *(Lisant)* : il pouvait faire cuire ses gibiers \
056. Sarah : alors à la place du point je mettrais quoi ?
057. Aymeric : une virgule
058. Sarah : une virgule + prends un stylo de couleur + donc quand il te dit des choses tu le fais au rouge + d'accord ? *(Aymeric trace une virgule)*

- qui corrige elle-même l'erreur à l'oral:

026. Sarah : [...] *(À Thibaut)* alors tu vas le lire et ensuite tu vas lui dire + enfin nous dire ce que tu en penses + dis nous s'il y a quelque chose qui cloche un peu
027. Thibaut : il faisait environ un virgule quarante cinq
028. Sarah *(À Aymeric)* un mètre quarante cinq tu voulais dire ?
029. Aymeric : *(Hoche la tête)*
030. Sarah *(À Thibaut)* : alors rajoute le – *(À Aymeric)* tu vois quand c'est quelqu'un d'autre qui lit ton histoire + quand toi Aymeric tu sais que c'est un mètre quarante cinq + mais dans ta tête + donc tu te dis je vais pas le rajouter + moi je le sais – par contre si lui le lit + il ne comprend pas + si moi je lis pour le noter – je ne comprends pas + d'accord ? alors rajoute le et thibaut va continuer à lire + pour voir un peu s'il y a d'autres choses qui manquent

En 028, Sarah reformule l'énoncé lu par Thibaut en 027. Elle livre la bonne réponse et demande à Aymeric l'élève-auteur de corriger en inscrivant le lexème ajouté.

Mais par deux fois, Sarah inscrit elle-même la réponse. En voici un exemple :

065. Thibaut *(Lisant)* : [illegible] devait toujours se déplacer pour attraper des gibiers
066. Sarah : on dit [illegible] + on va dire [illegible] *(Sarah barre « des » et le « s » de « gibiers » et écrit « du »)*

Non seulement les modes d'intervention de la professeure sont variés mais aussi ses interventions médiatrices ne sont pas uniquement centrées sur les erreurs de type linguistique.

Les interventions magistrales focalisées sur la tâche

Six interventions visent l'expansion du texte et demandent aux élèves de décrire les circonstances de l'action :

144. Sarah : [...] alors philippe ? + est ce que tu as eu le temps de ? qu'est ce qu'il est en train de faire ? tétikki + ton tétikki + il est en train de faire quelque chose + tu as vu que le tétikki du livre + il est en train de chasser au boomerang + des pigeons et toi le tien qu'est ce qu'il est en train de faire ?
145. Philippe : (... ?)
146. Sarah : oui mais tu vas le décrire après + dis moi + moi ce que je veux c'est que tu me dises ce qu'il fait
147. Philippe : il chasse
148. Sarah : il chasse aussi + il chasse quoi ? comment ? où est ce qu'il se trouve ? c'est ça ce que tu vas mettre en premier + après tu pourras nous le décrire + il est en train de faire quelque chose + en même temps tu le décris + d'accord + tu essaies de noter ce qu'il peut bien être en train de faire + dans un autre monde
(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 42)

Deux autres interventions expriment l'incompréhension de la professeure-lectrice et demandent d'expliciter les circonstances de l'action racontée :

166. Sarah : et qui + qui peut voler comme un avion *(Sarah barre « elle vole » et écrit « qui peut voler »)* + *(Lisant)* il a une maison en l'air + comment elle est cette maison en l'air ? en l'air c'est_à dire sur un nuage ? sur un arbre ? je n'arrive pas à imaginer + elle tient sur quoi cette maison ?
167. Ex : sur rien
168. Sarah : c'est le monde futuriste que tu as pris ou le monde imaginaire ?
169. Ex : futuriste
170. Sarah : alors + futuriste + ça veut dire que ça doit être quelque part la réalité + il faut que tu me dises sur quoi elle peut tenir + je vais me fâcher aïssa !
(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 42)

Il est à noter que dans ce type d'interventions, Sarah questionne, signale le problème et laisse l'élève trouver une solution :

101. Nabil *(Lisant)* : tétikki a mis sa (... ?) sa maison en désordre
102. Sarah : sa maison en désordre c'est laquelle ? la nouvelle ou l'ancienne ?
103. Nabil : la nouvelle
104. Sarah : il faut changer là + tu changes là + c'est un peu confus + si tu n'étais pas là je ne pourrais pas comprendre + je me dirais est ce que c'est son ancienne maison qu'il a mise en désordre pour partir avec sa copine + ou est ce que c'est son nouvel appartement ? tu vois je ne comprends pas + donc là il faut changer + zinédine ! tu travailles s'il te plaît
(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 42)

4.1.7. Les interactions duelles professeure-élève en salle pupitre

Il s'agit de la dernière séance consacrée à l'écriture et à l'amélioration du texte. Sarah se déplace d'un élève à l'autre. Neuf interventions sont focalisées sur le code et six sur l'engagement des élèves dans la tâche. En voici quelques exemples significatifs :

Les interventions magistrales focalisées sur l'engagement des élèves dans la tâche

Dans cet extrait, Sarah enrôle un élève en lui donnant une consigne de description. Une série de questions planifie la tâche d'écriture :

087. **Sarah :** tu vois tes_images + elles vont t'aider + tu vas prendre une feuille et imagine que c'est tétikki que tu vois là + tu vas me le décrire + comment il est ? comment il est habillé ? ses cheveux ? + est ce que quand on regarde son visage + est ce que c'est le visage de quelqu'un qui fait peur ?
088. Ex : non c'est pas ça
089. **Sarah :** commence par décrire ton personnage en t'inspirant de cette image + vas_y + décris moi ton personnage en allant chercher des_idées dans cette image
(Séance du 24 avril 2008 ; annexe 43)

En 089, la professeure reformule par deux fois la consigne d'écriture. Ses interventions visent l'intercompréhension et ont pour but de faire effectuer la tâche, d'engager l'élève dans l'activité avec l'aide de l'image.

Les interventions magistrales focalisées sur le code

- avec une lecture à l'écran :

Lorsque le texte est en cours de traitement, la professeure localise l'erreur, l'identifie et la corrige à l'oral. L'élève prend en charge la correction au clavier :

037. **Nadim** : madame ! vous pouvez venir deux secondes ? *(Sarah se déplace près de l'élève)*
038. **Sarah** : tu as relu ? tu as vu les fautes d'orthographe ? alors en chine avec un C majuscule + alors la première ligne + qu'est ce que tu lis là ? lis le moi ?
039. Nadim : chevaux
040. **Sarah :** chevaux + il y a des chevaux de prairie + alors nadim + tu rajoutes le A + alors un autre mot + foche + c'est quoi foche ? c'est un mot inventé ?
041. Nadim : poche
042. **Sarah** : tu veux dire poche + c'est une faute de frappe que tu as faite + quand tu as fini une phrase relis la pour voir s'il n'y a pas de noms comme ça qui ne sont pas corrects + d'accord *(L'élève hoche la tête)*
(Séance du 24 avril 2008 ; annexe 43)

- avec une lecture sur papier

Lorsque le texte est graphié, Sarah localise l'erreur (093 ; 097), sollicite une correction (095 ; 099), répète et inscrit pour valider (097) ou reformule pour donner une correction (101) :

093. **Sarah** *(Lisant le texte de l'élève)* : il costaud + tu peux dire toi + il costaud ?
094. Ex : il est costaud
095. **Sarah** : avec espaces + est ce qu'on va dire et des cheveux longs ou ?
096. Ex : il a des cheveux longs
097. **Sarah** : alors il est costaud et A des cheveux longs *(Sarah écrit « a »)* + c'est mieux que ET des cheveux longs + *(Lisant)* ses_yeux sont comme un lion + ça veut dire quoi ? la couleur tu veux dire ? est ce qu'il a l'air méchant comme un lion ? tu veux dire méchant ou la couleur ?
098. Ex : la couleur
099. **Sarah** : tu vas dire ses_yeux sont marron comme ? **(2 s)**
100. Ex : comme des lions

101. Sarah : (comme ceux des lions) + c'est mieux si tu dis comme ça tu vois + quand je vais lire ton histoire + je vais me dire mais qu'est ce qu'il veut dire ? c'est la couleur des_yeux des lions ou c'est parce qu'il est méchant comme un lion ? allez écris le ne t'occupe pas pour l'instant de l'orthographe + on verra ça après + écris le comme tu l'entends + *(Dictant)* (marron comme ceux des lions) comme tu l'as déjà mis + mets derrière *(Dictant)* (ceux + des lions) voilà + maintenant tu mets un point
(Séance du 24 avril 2008 ; annexe 43)

Il est clair que sous la pression temporelle de cette dernière séance consacrée à l'élaboration et/ou à l'amélioration du texte, le rythme des échanges s'accélère et la professeure apporte les solutions aux problèmes linguistiques qu'elle signale.

4.2. Entretiens avec Sarah

J'organise mon analyse des entretiens de Sarah autour de trois axes : le rôle de l'outil-grille, l' enseignement de l'écriture et le rôle du professeur.

Le rôle de l'outil-grille

Les entretiens menés avec Sarah montrent que l'outil-grille qu'elle a conçu, va jouer selon elle, un rôle crucial pendant l'activité d'écriture :

037. Sarah : tu vois ça ? *(Sarah montre une grille)* je vais la donner aux élèves + donc ça c'est la grille qui va les_aider + parce que quand je suis passée dans les rangs il y a beaucoup de choses que j'ai vues qui n'allaient pas bien sûr + et je me suis dit à la rentrée je vais intervenir
038. MP : oui
039. Sarah : et je vais donner ça et je vais passer dans les rangs + je voudrais vraiment qu'on fasse une différence entre ce qu'ils_ont fait pendant une heure sans que j'intervienne vraiment + et ce qu'ils peuvent faire avec la grille et avec ce qu'on a vu ensemble
(Entretien du 18 février 2008 ; annexe 47)

D'après les propos de Sarah, la grille devrait jouer un rôle médiateur aussi important que celui de la professeure. Cette dernière ne donne pas d'informations sur les ressources qu'elle a pu utiliser ou transformer pour élaborer l'outil. Mais il est patent qu'il rappelle les guides de relecture proposés aux élèves aux tests d'évaluation d'entrée en 6ème, qui reprenaient en les transformant à peine, des consignes de production :

> Avant de recopier, tu vas relire ton premier texte pour l'améliorer. Barre, rature et récris si tu penses que c'est nécessaire. Corrige, en t'aidant des questions ci-dessous, pour que le lecteur comprenne bien ton histoire et que ton orthographe soit plus correcte.
> 1. As-tu tenu compte des quatre consignes ?
> - Le début
> - Ce qui arrive
> - La fin
> - La longueur (20 lignes)
> 2. As-tu utilisé des majuscules et des points pour que le lecteur de ton texte reconnaisse les phrases ?

3. As-tu vérifié les accords sujet-verbe ?
4. As-tu vérifié les accords nom-adjectif ?
5. Quand tu auras fait toutes ces vérifications, recopie ton texte sur les pages 10 et 11. Pour t'aider on a numéroté les lignes : il y en a 40, alors qu'on t'a demandé d'écrire au moins 20 lignes. Cela te permet d'en écrire plus si tu le désires, mais aussi de barrer pour faire quelques corrections supplémentaires (extrait des Cahiers d'évaluation de 6ème, 1995 ; cité dans Turco, 1998, p. 129).

L'enseignement de l'écriture

Dans les propos de Sarah, la production écrite est un aboutissement, conception qui explique la place de l'écriture, située presque à la fin de la séquence après une séance de grammaire sur les expansions du nom[57] :

024. MP : le travail d'écriture est pris dans le manuel scolaire ?
025. Sarah : oui
026. MP : qu'est ce qui fait que tu la mets là la séance d'écriture ?
027. Sarah : j'aurais pu la mettre à la fin + j'hésitais entre les deux + quand je donne un travail d'écriture + je me dis mais qu'est ce qu'on a vu ou qu'est ce qu'ils savent + auparavant pour pouvoir bien faire le travail d'écriture
928. MP : d'accord
029. Sarah : donc là d'après moi on aura vu pas mal de choses avant + aussi bien avec moi en cours qu'avec le CDI sous forme de recherches + pour pouvoir me raconter la suite + et je l'ai mis là c'est vrai que + et en sachant aussi que j'ai passé du temps sur comment on raconte une histoire + dans la séquence précédente et celle d'avant puisque j'ai déjà étudié le récit
030. MP : d'accord + quel est l'objectif de la séance d'écriture ?
031. Sarah : d'utiliser ça *(Sarah montre la case « expansions » sur le plan de séquence)*
032. MP : les expansions ?
033. Sarah : oui + utiliser les recherches + parce que un récit historique il y aura du vrai et du faux + donc je voudrais qu'ils puissent aussi réinvestir ce qu'ils_auront fait comme recherche au CDI
034. MP : du point de vue de l'écriture + c'est la nouveauté ?
035. Sarah : oui et c'est ce que je rappellerai dans les consignes + ce que je veux retrouver

Dans cet extrait, Sarah n'a pas encore pris la décision de modifier le sujet d'écriture. Il s'agit toujours de demander aux élèves d'écrire un récit complet se déroulant en Égypte, sous l'Antiquité. L'écriture devrait alors, d'après la professeure, évaluer non seulement des savoirs maîtrisés en grammaire mais aussi un vocabulaire référentiel lié aux recherches menées au CDI.

Le rôle du professeur

Même si Sarah tente d'utiliser des outils sémiotiques guidant l'activité de relecture et de révision de l'élève, elle accorde une grande importance au rôle de correcteur de l'enseignant :

111. MP : ils_ont des difficultés à quel niveau à l'écrit ?
112. Sarah : {@à tous les niveaux} il y a de tout il y a de tout + je ne sais pas il y a vraiment de tout + je t'assure que des fois quand tu as envie d'aider un élève + et tu te mets à sa place pour l'aider à améliorer + tu te décourages + quand tu commences à lire tu te dis ah ce n'est pas possible + et sur site informatique + il y a aussi les fautes de frappe + les_oublis + toutes ces petites choses viennent s'ajouter au reste + ils

[57] Voir annexe 33, p. 129.

sont faibles + et ils ne s'en rendent pas compte + c'est_à dire qu' ils vont relire leur travail + mais madame ça va + tout va bien pour eux tu te dis bon c'est possible + tu vas jeter un coup d'œil + oh la la {@c'est la catastrophe }+ mais ils ne s'en rendent pas compte + donc tu dois reprendre avec chacun d'entre eux + regarde la première phrase + regarde ce que tu as marqué + regarde pourquoi tu as mis ça + après + ah oui ça il faut l'enlever + mais il faut être derrière chacun d'eux + quand tu fais un travail d'écriture tu as intérêt à être en forme + ah oui c'est sûr + {@c'est pour ça que je sollicite la documentaliste à chaque fois} à deux on ne sera pas de trop ! mais c'est bien + quand tu vois le résultat après c'est quand même génial + c'est comme le concours je bouquine + au départ ce qu'ils_ont fait c'était vraiment du n'importe quoi + et après on a passé des_heures à améliorer avec eux + au final on en a quand même eu cinq six qui étaient vraiment des belles_histoires + je veux dire sans + je n'ai pas triché + je ne suis pas allée prendre mon stylo + et faire la suite de l'histoire de l'élève + c'est vraiment avec eux *(Entretien du 18 février 2008 ; annexe 47)*

Dans son discours, les modalités d'intervention professorales consistent à solliciter l'explicitation d'énoncés (« pourquoi tu as mis ça ») ou à valider les propositions des élèves (« ah oui ça il faut l'enlever »). Notons que Sarah opte également pour l'organisation du travail en binômes où le rôle de correcteur habituellement réservé au professeur est dévolu au pair :

034. MP : ce matin qu'est ce qui était important pour toi dans leur travail d'amélioration ?
035. Sarah : c'était de pouvoir s'aider + je veux dire + au départ j'ai pensé j'ai le choix entre arriver et ramasser leur travail et à ce moment là je ferai comme d'habitude c'est_àdire que je barrerai et je lets toujours les mêmes_observations + orthographe + ponctuation + et pour aujourd'hui je me suis dit pourquoi pas essayer autrement et ce sera le plus fort entre guillemets qui va jouer le rôle du professeur *(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 50)*

C'est la première fois de l'année que Sarah délègue son rôle de correctrice aux élèves, stratégie qui, selon elle, devrait être plus efficace :

035. Sarah : [...] je crois que de cette façon là ils retiendraient mieux + parce que avec moi je remets la même chose + je redis toujours la même chose
036. MP : sur quoi
037. Sarah : souvent sur la forme [...]
(Séance du 21 avril 2008 ; annexe 50)

Par ailleurs, Sarah met, à plusieurs reprises, l'accent sur les contraintes temporelles prégnantes en 6ème, en raison du programme à traiter et du découpage des périodes d'enseignement. Comme Jackie, elle insiste sur l'aspect chronophage de l'activité d'écriture et d'amélioration mais revendique son autonomie en matière d'organisation du travail de ses élèves :

116. Sarah : [...] on arrivait à quelque chose de mieux mais on passe du temps + c'est_à dire que si j'avais été inspectée avec cette classe + à mon avis elle m'aurait sans doute critiquée sur la lenteur + ça c'est sûr + on est à ce stade là + vous n'en êtes que ici + je pense que passer trois quatre heures au lieu de une heure ou deux je pense que
117. MP : trois quatre heures pour améliorer ?
118. Sarah : ah oui au minimum trois quatre heures au minimum en étant deux_adultes + je m'en fiche [...] *(Entretien du 18 février 2008 ; annexe 47)*

À la fin de ma période d'observation, elle insiste à nouveau sur la charge de travail qui pèse sur le professeur de français dans le domaine de l'enseignement de la production écrite en matière de gestion des copies et de correction :

007. Sarah : [...] ils_ont de la chance de prendre le temps de faire ça + parce que faire un premier brouillon un deuxième + avoir la documentaliste plus le prof + je t'assure que d'autres collègues ne le font pas + je me demande même si je ne suis pas la seule à le faire et je le fais parce que j'ai clotilde qui me donne un bon coup de main sinon je ne le ferais pas + je ferai ça peut_être une fois ou deux mais je ne m'amuserais pas à revenir dessus à chaque fois + parce que c'est long + et je ne ferai que ça + ramasser + corriger + rendre ramasser + et j'ai deux classes dans le même cas + mais là c'est vrai j'ai clotilde qui m'aide et je me dis je peux le faire parce que je suis épaulée par elle
(Entretien du 21 avril 2008 ; annexe 50)

Sarah reconnaît qu'elle vit, d'un point de vue ergonomique, une situation de travail exceptionnelle puisqu'elle bénéficie de la collaboration de la professeure-documentaliste et de lieux d'enseignement variés. Il est vrai que les cinq autres enseignantes observées sont seules avec leurs élèves et que sur les 109 questionnaires collectés, un seul document fait allusion à une coopération *in situ* entre le professeur de français et le professeur-documentaliste. Aucun professeur ne déclare bénéficier d'autant de ressources externes, sociales et matérielles, que Sarah.

Quelles ressemblances peut-on observer dans ces quatre pratiques constatées, ces quatre manières de gérer les interactions entre oral et écrit ? Quelles traces d'une culture professionnelle commune peut-on éventuellement déceler ?

5. Bilan

La première partie de cette étude s'est intéressée au travail prescrit en retraçant l'histoire des prescriptions adressées aux professeurs de 6ème et de CLA dans le domaine de l'enseignement de l'écriture. La troisième partie a mis en évidence un travail effectif ou plutôt constaté, réalisé en situation, pour tenter d'appréhender des pratiques dites « ordinaires ». Un bilan des quatre études réalisées en 6ème permet de repérer des tendances communes au delà des singularités.

Rappelons que les six enseignantes observées s'intéressent particulièrement à l'enseignement de l'écriture. Lors de leur formation initiale en IUFM, elles ont choisi des séminaires en relation avec ce domaine. En formation continue, elles ont suivi des

stages relatifs à l'écriture, à l'exception de l'une d'entre elles qui n'en a pas eu l'opportunité.

Ce bilan, qui tente de comprendre les pratiques des enseignantes observées et leurs manières de parler de leurs pratiques est organisé autour de quatre axes :

- l'organisation spatio-temporelle,
- l'usage professoral d'outils langagiers médiateurs,
- la gestion des plans collectif et individuel,
- les modèles d'enseignement de l'écriture décelables grâce à l'observation des pratiques et à la conduite des entretiens.

Ces quatre axes n'englobent pas toute la complexité de l'acte d'enseignement et de la gestion des modalités sémiotiques en interaction. D'autres dimensions que je n'ai pas identifiées jouent probablement un rôle majeur.

5.1. L'organisation spatio-temporelle

L'organisation temporelle du travail au collège est très contraignante pour l'enseignant. Comme l'ont montré les entretiens, le cadre des établissements oblige les professeurs à suivre des cycles collectifs, déterminés notamment par les devoirs communs. À cette contrainte institutionnelle s'ajoute, pour les professeurs de français, l'obligation de découper l'année scolaire en séquences d'enseignement d'une durée moyenne de trois semaines, séquences qu'il faut évaluer et corriger, conformément aux préconisations officielles de 1995 encore en vigueur pendant mes observations. Cette organisation temporelle ne tient pas compte de la vitesse ou de la lenteur des apprentissages des élèves : le rythme institutionnel et collectif ne suit pas le temps d'apprentissage variable selon les individus et les groupes. Le découpage en séquences corsète le temps didactique et oblige les professeurs à « aller de l'avant » :

036.Anaïs : alors avez vous tous rendu votre texte + est ce qu'il y a des annotations qui vous semblent compliquées ? vous comprenez tout ce que j'ai voulu dire ?
037. EEE : oui
038. Ex : oui ?
039. Anaïs : alors je ne peux malheureusement pas accorder plus de temps à cette activité + on y a déjà passé beaucoup de temps en classe + on refera d'autres activités d'écriture d'ici la fin de l'année + alors maintenant nous_allons commencer la nouvelle séquence
(Séance du vendredi 16 mai 2008 ; annexe 9)

Si l'on adopte un point de vue d'analyste du travail, on peut dire que dans cette temporalité fragmentée par les vacances scolaires, les évaluations et le bornage des séquences, d'autres contraintes externes imposent aux professeures observées un milieu de travail évolutif et changeant. Ces contraintes sont générées par les cadres organisationnels qu'offrent les établissements. Ils produisent des ressources (projets, possibilités de sorties, participation d'intervenants extérieurs) mais ces ressources peuvent bouleverser l'organisation du travail des enseignantes et de leurs élèves sur trois niveaux : la planification annuelle des séquences, l'organisation et la structuration interne des séquences et le déroulement des séances. Le volume horaire de l'enseignement du français et, par conséquent, celui des activités d'écriture est dans les quatre[58] cas diminué : en premier lieu, en raison de voyages ou de sorties pédagogiques ; en second lieu, dans trois classes, des projets pédagogiques parallèles (Défi-lecture en collaboration avec le documentaliste) ou l'évaluation de la séquence précédente interfèrent avec le déroulement des activités prévues. Ces activités scolaires complexifient la plage horaire des cinq heures de cours de français, c'est-à-dire, un temps déjà découpé, planifié, rythmé par le collectif. Par ailleurs, elles remettent en question la planification de l'organisation des séquences. Ces changements indépendants de la volonté de la professeure sont manifestes dans la classe de Sarah :

002. MP : alors à quand la fin de la séquence ?
003. Sarah : eh bé elle traîne en longueur tu as remarqué ?
004. MP : *(Rires)*
005. Sarah : {@elle traîne en longueur} on en a parlé avec clotilde ce matin + quand je suis arrivée et je lui dis + {@tu te rends compte je n'en suis qu'à la séquence quatre}
006. MP : il y a eu beaucoup d'imprévus
007. Sarah : oui bien sûr + le concours je bouquine on n'a toujours pas les résultats + l'eroa [59] qui s'est mis en place et qui m'a pris + c'est vrai + mais je me dis bon je vais doucement mais au moins ça profite aux élèves
(Entretien du 21 avril 2008 ; annexe 50)

Ainsi malgré les contraintes temporelles et l'apparente rigidité programmatique de la séquence, l'enseignante reste quand même souveraine pour prendre toutes les initiatives qui lui semblent pertinentes, liberté pédagogique oblige.

Cependant, les professeures observées sont bien conscientes de disposer d'un temps limité. Un temps limité dans l'année mais aussi borné à l'intérieur des séances par les sonneries des collèges et parfois matérialisé en classe par la présence d'une

[58] J'intègre aussi le cas des élèves d'Anaïs même s'ils n'ont pas écrit en classe.
[59] Espace de Rencontre avec l'œuvre d'Art

pendule au-dessus du tableau. L'un des objets de travail des enseignantes consiste à construire un milieu de travail pour faire agir leurs élèves dans un temps limité. Cette construction renouvelée d'une séance à l'autre se fait au prix de tensions, de dilemmes qui contraignent les enseignantes à composer avec des intentions d'actions contradictoires : avancer dans le programme et prendre le temps de mettre en place des activités d'écriture et de réécriture . Ces activités peuvent apparaître comme des pertes de temps, d'autant qu'elles ne sont pas toujours scolairement légitimées par une note. C'est ce qu'affirme Jackie qui met en place chaque année des séances d'amélioration pour tenter de changer le rapport de ses élèves à l'écriture, mais qui constate leur défaut de rentabilité :

034. Jackie : c'est pas rentable oui + donc c'est pour ça + que + quand on dit ce qu'on fait + bon + qu'on + qu'on a travaillé comme ça pendant une heure + bon qu'est ce qu'ils_ont fait + tu ramasses pas la rédaction à la fin de l'heure + bon il ne s'est rien passé d'un point de vue de l'évaluation concrète + mais ce qui se passe dans ces_heures là ce qui est_important pour moi + c'est que + J'ESPÈRE que ça déclenche + dans CHACUN
035. MP : oui
036. Jackie : ça déclenche un geste d'écriture + ça déclenche une autorisation à écrire + ça déclenche une recherche qui pourra peut_être trouver un écho après
(Entretien du 25 mai 2006 ; annexe 29)

Par ailleurs, j'ai pu remarquer dans les entretiens et dans les transcriptions d'interactions didactiques, les préoccupations constantes de la majorité des enseignantes quant à la nécessité de maintenir la planification, tout en étant constamment en alerte par rapport à la contrainte du temps. Cette pression temporelle exerce une influence sur les modes de structuration des tâches données aux élèves. Mais voyons d'abord comment l'organisation de l'espace peut être déterminante pour l'enseignement de la discipline « français » et plus précisément pour celui de l'écriture.

Pour trois classes sur quatre, tous les cours ont été réalisés dans une salle ordinaire. Mais dans le cas de Sarah, les séances d'amélioration de textes se passent au CDI et en salle pupitre. Ce sont de vastes salles qui proposent une autre configuration que celle de la salle de classe banale : des groupes de tables pré-établis ou des rangées de postes informatiques bien espacées. L'aménagement de ce mobilier permet à la professeure de circuler très aisément d'un élève à l'autre et de s'asseoir à côté de lui ou à sa table (CDI). Cet agencement a des effets pédagogico-didactiques car Sarah est bien la seule à intervenir oralement, en se tenant à proximité de *chaque* élève.
Même si deux autres professeures se déplacent (Jackie et Anaïs), elles ne disposent que de la zone ostensive et de deux allées latérales pour se mouvoir dans des salles de

petites dimensions. Elles ne peuvent circuler entre les tables alignées classiquement devant le tableau, donc communiquer aisément avec chaque élève tout en lisant sa production. En déplaçant les tables, le travail de groupes est possible, mais une fois de plus, les déplacements professoraux entre les groupes de tables sont malaisés vu l'exiguïté de l'espace. Les possibilités d'individualisation des interventions professorales sont donc étroitement liées aux ressources spatiales de l'environnement : l'espace détermine les possibilités d'action des acteurs, encourage les déplacements et détermine les modes d'interaction.

Pour conclure sur cette section consacrée à l'organisation spatio-temporelle, on peut dire que l'activité enseignante peut se manifester pour substituer à l'organisation officielle une organisation officieuse, qui se fonde sur d'autres partenariats, d'autres accords. C'est ainsi que Sarah bénéficie non seulement de la collaboration de la professeure-documentaliste, (qui interagit individuellement avec les élèves pour les aider à corriger leurs textes) mais aussi d'espaces spécialisés, tels le CDI et la classe pupitre qu'elle peut aisément réserver. L'analyse des 84 questionnaires renseignés par des professeurs de 6ème permettra d'établir la fréquence de ce type d'arrangement.

Pour aider les élèves à améliorer leurs textes, les enseignantes usent d'outils sémiotiques à l'oral et à l'écrit. Observe-t-on des régularités dans l'emploi de ces outils médiateurs ?

5.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs

Les descriptions des quatre pratiques observées montrent que les enseignantes mettent en œuvre des stratégies caractérisées par certaines régularités, pour organiser les séances d'amélioration des textes. Comme je le montrerai, ces régularités font référence à des expériences antérieures. Elles se nourrissent des cultures disciplinaires et professionnelles et sont déterminées par des savoirs d'expérience. Guidées par des intentions d'action, elles s'appuient aussi sur des indices captés lors des interactions avec les élèves ou lors de la lecture de leurs productions. Des outils médiateurs, oraux et écrits, sont utilisés pour la structuration des tâches d'amélioration des textes. Deux ensembles d'écrits sont mis en scène.

En premier lieu, pendant les activités d'écriture, toutes les enseignantes incitent les élèves à mobiliser les ressources discursives et linguistiques de leur environnement (dictionnaires, manuels et cahiers) pour traiter le sujet. Ce dernier est reformulé oralement dans toutes les classes par les enseignantes pour cadrer l'activité.

En second lieu, pour ne pas perdre de temps (ni installer de temps mort) et pour enrôler les apprenants, les enseignantes développent des moyens, construisent des outils afin de favoriser l'autonomie de leur vingtaine d'élèves. Trois outils scripturaux structurent les tâches des élèves. Il s'agit d'écrits intermédiaires (grilles d'évaluation ou tableaux de critères), de fiches-outils et de listes de phrases erronées à corriger que l'on retrouve dans trois classes sur quatre. Ces outils n'ont pas été créés pour les besoins de la recherche : ils ont déjà été mis en œuvre lors de séquences antérieures et sont issus du répertoire disciplinaire des enseignantes.

5.2.1. Les grilles critériées et leurs variantes

Les quatre professeures proposent des grilles critériées à leurs élèves (cf. annexes 10, 19, 34. 57, pp. 88, 130, 211). Elles ne sont pas conçues comme provisoires et ne sont pas élaborées avec les élèves. Réalisées par les professeures, ces outils, qui font partie de leur référentiel professionnel et disciplinaire, s'inspirent probablement des guides de relecture fournis dans les évaluations de 6ème mises en place avant 2009. Génériques et contraignants, ces outils reprennent les consignes d'écriture données avec les sujets et servent avant tout à guider les élèves dans une évaluation de savoirs et de savoir-faire maîtrisés, repérables dans leur texte ou dans celui d'un pair. La reformulation des énoncés inscrits à l'oral, par les enseignantes, ne spécifie pas davantage les outils. Ceux-ci prennent partiellement en charge l'opération de planification et servent d'aide-mémoire aux élèves pour réviser leur texte. Ces écrits focalisent l'attention sur des aspects de textualisation. Ils signifient l'objet d'enseignement et cadrent les interactions. Au plan ergonomique, ils vont structurer et décomposer la tâche de correction de l'élève qui adoptera un comportement de correcteur plutôt que de lecteur :

093. Anaïs : alors ce que j'ai prévu de faire c'est un tableau vide + au niveau de l'analyse de la consigne et du sujet + on va remplir avec des critères d'évaluation + donc par exemple j'ai insisté sur la violence de la tempête

094. MP : oui
095. Anaïs : j'ai insisté sur les qualités d'ulysse + j'ai bien complété la fin du schéma narratif + enfin tu vois des trucs dans ce style mais je vais leur faire dégager à eux + c'est_à dire je vais leur faire analyser le sujet de façon à ce qu'ils dégagent ces critères là et les mettent dans mon petit tableau + et puis il faudra + quand on aura rempli ce tableau + le but ce sera de leur faire relire leur propre devoir et le renseigner + acquis non acquis + je pense que oui + je pense que à moitié tu vois + ou je pense que je ne l'ai pas fait + je vais leur faire faire ça
(Entretien du 24 avril 2008 ; annexe 12)

5.2.2. Les fiches-outils

Deux professeures sur quatre construisent des fiches-outils. Ce sont des guides pour l'écriture ou des ressources pour améliorer les textes. Elles sont en principe co-élaborées par le groupe-classe et sa professeure, mais celles que j'ai pu lire sont conçues par les enseignantes avant le cours et présentent un montage d'extraits de manuels (cf. annexe 8, p. 46). Elles proposent les contenus traités en cours et témoignent de l'enseignement des notions listées dans les programmes officiels. En outre, ces fiches font office de « leçon » et peuvent ainsi rassurer les élèves et les parents des élèves quant à l'avancée du travail disciplinaire :

040. Anaïs : j'ai gardé le principe des fiches outils + ça marche bien parce que ça permet à l'élève de se dire qu'en français on a aussi des leçons + parce que je me suis rendue compte que quand on fonctionnait par bilans partiels comme ça + pour les_élèves c'était décousu + c'est_à_dire que dans leur imaginaire pour eux il n'y a pas de leçon
041. MP : d'accord
042. Anaïs : je ne sais pas pourquoi dans l'imaginaire des_élèves + une leçon tu vois c'est un bloc d'une page enfin
043. MP : comme dans les_autres disciplines peut_être
044. Anaïs : voilà + comme dans les_autres disciplines effectivement + donc moi je me suis aperçue de ça dans la pratique + et l'avantage de la fiche outil c'est de pouvoir avoir toujours sous la main des choses qui sont parfois dans les manuels et que tu ne vas pas forcément chercher dans les manuels
(Entretien du 24 avril ; annexe 12)

5.2.3. Les « bêtisiers »

Trois classes[58] sur les quatre observées bénéficient d'une séance d'« outils de langue » consacrés à la correction de phrases erronées prélevées dans les copies (cf. annexes 23, 65 ; pp. 97, 278). Il s'agit dans tous les cas de travailler en priorité l'orthographe grammaticale ou des problèmes syntaxiques ou référentiels au niveau d'un syntagme, d'une phrase ou de l'enchaînement de deux ou trois phrases. Cette activité tient donc compte des productions et des erreurs des élèves. Elle permet de traiter un grand nombre de notions en une séance d'une à deux heures et de rappeler les règles de la norme linguistique. C'est un moyen aisé d'introduire une séance « outils de

[58] Anaïs a mis en pratique cette activité lors de la correction d'une rédaction-bilan.

langue » dans une séquence consacrée à l'écriture. Rappelons que cette tradition du bêtisier est ancienne et que les *Instructions* du 30 septembre 1938 recommandaient cette activité[59] dont parle ainsi Charlotte :

103. MP : alors pour la correction collective d'aujourd'hui + tu as sélectionné les phrases comment ?
104. Charlotte : je les_ai sélectionnées en fonction du type d'erreurs que je retrouvais le plus souvent + et les erreurs que je revoyais le plus
105. MP : oui
106. Charlotte : et surtout ces erreurs que je revoyais le plus + je les_ai moins vues
(Entretien du 31 mai 2007 ; annexe 73)

5.3. La gestion des plans collectif et individuel

On sait que l'enseignant doit s'occuper individuellement de chaque élève, et avec équité. Mais chaque élève est différent et a des besoins et des attentes singulières. Il existe en effet dans la structure de l'enseignement, une contradiction de base qui résulte de la contrainte de faire apprendre individuellement les élèves et de gérer simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement, tant dans sa forme matérielle que sociale (Ria, Saury, Sève et Durand, 2000). Comme le disent Tardif et Lessard :

> Un autre dilemme au cœur de la tâche concerne l'équité du traitement que les enseignants doivent assurer à tous les élèves malgré leurs différences individuelles, sociales et culturelles. Ce dilemme est une conséquence permanente et inévitable d'un travail qui s'adresse à des collectifs mais qui doit, pour être efficace, toucher aussi les individus et tenir compte de leurs différences pour les faire progresser. Le discours enseignant sur les élèves des autres cultures, les élèves des milieux défavorisés, les élèves lents ou en difficulté, reflète ce dilemme crucial : comment concilier l'enseignement à des groupes avec les différences des individus qui les composent ? Il n'y a pas de solution logique ou naturelle à ce dilemme ; au contraire, il s'agit, selon nous, d'un problème logiquement insoluble, mais que tout enseignant résout à sa manière dans l'action en optant pour certaines pratiques pédagogiques qui favorisent l'un ou l'autre (1999, p. 315).

Dans les quatre classes observées, les consignes d'écriture écrites et les outils de guidage sont les mêmes pour tous. Cependant, pour tenter d'individualiser les parcours, les enseignantes optent pour diverses stratégies :

1). la reformulation des consignes d'écriture et de réécriture individuellement ou par rangées,

2). le cours de soutien en petits groupes qui permet d'individualiser la communication professeure-élèves :

[59] « Il n'est pas tenu, d'ailleurs, d'amender toutes les fautes individuelles. La correction la plus fructueuse est la correction collective. Le professeur a relevé les erreurs les plus fréquentes et les plus graves : il les signale, aide les élèves à les expliquer et à les redresser. Il fait refaire le devoir en classe et tout le monde y collabore » (*Instructions* de 1938).

022. Jackie : ah oui + parce que je crois que + ce qui les bloque le plus + c'est d'être capable + donc incapable pour eux + de recevoir un discours collectif + ils_ont besoin pour s'accaparer la parole de l'enseignant + d'une relation supplémentaire + pas d'ordre affectif + mais qui est une relation de personne à personne + en fait leur redire + la même chose mais leur redire rien qu'à eux + les_yeux dans les_yeux + eh bien ça passe + alors que si le message est envoyé globalement à la classe + ils ne se sentent pas concernés + ils n'arrivent pas à prendre la part qui leur est destinée (Entretien du 31 mars 2006 ; annexe 28).

3). L'usage du tableau de critères qui devrait, selon une professeure, permettre à chaque élève d'améliorer au moins un aspect de sa production :

093. Anaïs : [...] en sachant que c'est une classe très hétérogène + car la petite D fait des trucs excellents + une fille sérieuse + à côté tu as F + Z + V et aussi G qui a des problèmes + moi j'aime pas dire qu'un élève est limité + là si je le dis c'est parce qu'il y a vraiment un problème + donc il faut un dispositif qui leur permette à tous d'améliorer leur texte + mais D + moi je sais que je vais avoir quelque chose qui sera déjà cohérent + quelque chose qui ressemblera bien aux consignes + quelque chose qui sera déjà bien mis en page + voilà donc il faut que elle aussi elle puisse s'améliorer + alors ce que j'ai prévu de faire c'est un tableau vide + au niveau de l'analyse de la consigne et du sujet + on va remplir avec des critères d'évaluation *(Entretien du 24 avril 2008 ; annexe 12)*

Ainsi, pour Anaïs, chaque élève doit pouvoir améliorer son texte en prenant au moins un critère du tableau en considération.

4). l'interaction duelle professeure-élève ou documentaliste-élève :

111. MP : ils_ont des difficultés à quel niveau à l'écrit ?
112. Sarah : {@ à tous les niveaux } il y a de tout il y a de tout + je ne sais pas il y a vraiment de tout tout + je t'assure que des fois quand tu as envie d'aider un élève + et tu te mets à sa place pour l'aider à améliorer + tu te décourages + quand tu commences à lire tu te dis ah ce n'est pas possible + et sur site informatique + il y a aussi les fautes de frappe + les_oublis + toutes ces petites choses viennent s'ajouter au reste + ils sont faibles + et ils ne s'en rendent pas compte + c'est_à dire qu'ils vont relire leur travail + mais madame ça va + tout va bien pour eux tu te dis bon c'est possible + tu vas jeter un coup d'œil + oh la la {@c'est la catastrophe }+ mais ils ne s'en rendent pas compte + donc tu dois reprendre avec chacun d'entre eux + regarde la première phrase + regarde ce que tu as marqué + regarde pourquoi tu as mis ça + après + ah oui ça il faut l'enlever + mais il faut être derrière chacun d'eux + quand tu fais un travail d'écriture tu as intérêt à être en forme + ah oui c'est sûr + {@c'est pour ça que je sollicite la documentaliste à chaque fois} deux on ne sera pas de trop ! mais c'est bien + quand tu vois le résultat après c'est quand même génial *(Entretien du 18 février 2008 ; annexe 47)*

Rappelons que Sarah utilise plusieurs espaces (CDI, salle pupitre) et bénéficie de l'aide de la documentaliste.

Par ailleurs, il semble y avoir consensus parmi les enseignantes, sur les bienfaits du travail en binômes : trois enseignantes délèguent leur rôle médiateur à un élève, chargé de la correction du texte d'un pair (cf. annexe 20, p. 89).

5.4. Les modèles d'enseignement de l'écriture décelables grâce à l'observation des pratiques et à la conduite des entretiens

Il est clair que l'écriture, placée en fin de séquence, a une fonction évaluative dans les quatre classes, même lorsqu'elle est limitée à un exercice d'écriture[60] chez Anaïs. Ce qui n'a rien d'étonnant car les recommandations officielles, encore en vigueur pendant ma période d'observation, prescrivent deux grandes catégories d'exercices d'écriture :

> ceux qui visent à faire acquérir des moyens d'écrire, ceux qui visent à contrôler les acquis. Les premiers sont brefs et fréquents. Chacun d'eux doit avoir un objectif précis : donner des moyens syntaxiques, stylistiques, lexicaux. [...] Les exercices qui visent à contrôler des acquis, plus élaborés, se situent en fin de séquence (1999, p. 42).

D'après mes observations, le modèle dominant est celui de la rédaction. Un modèle qui n'est cependant pas tout à fait le modèle traditionnel puisque les professeures tentent de le faire évoluer en intégrant partiellement des apports du modèle de la production écrite et de l'évaluation critériée. Il s'agit bien du modèle de la rédaction qui, selon Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, n'est pas un dinosaure pédagogique mais un modèle solidement installé dans les convictions pédagogiques dominantes des élèves, des parents, des enseignants et très présent dans la réalité des pratiques de l'école et du collège dès l'origine (2002, p. 26). L'approche de l'écriture est ici centrée sur le produit final : l'amélioration est une correction du brouillon ou du premier jet, orientée par une grille et réalisée avec l'aide d'un binôme et parfois de l'enseignante.

Pour ce qui concerne les entretiens, les analyses ont montré que d'autres voix traversaient le discours des professeures et exerçaient parfois une influence sur leur agir. Ces voix sont celles des enseignants rencontrés pendant leur parcours d'élève[61], celles des collègues passés ou présents, celle de l'institution, celles des formateurs qui transmettent les résultats des recherches, celle du « genre professionnel » comme le dirait Clot. Ces discours véhiculant d'autres modèles d'enseignement de l'écriture (évaluation critériée, ateliers d'écriture) font aussi partie du réel de l'activité des enseignantes (Clot, 2001). L'activité réelle comprendrait non seulement le travail effectivement réalisé mais aussi ce qu'on aurait voulu faire...

---

[60] Hors de la classe.

[61] Charlotte évoque les professeurs de français rencontrés pendant sa scolarité. Sarah transforme ses professeurs de mathématique en contre-exemples :
001. Sarah : moi j'ai des souvenirs douloureux de les profs de maths + mais douloureux + qui n'expliquaient rien + et j'allais au tableau + enfin c'était en début d'année + parce qu'après ils savaient que j'étais nulle + donc tu penses bien + mais qu'ils me mettaient au tableau + ça m'est arrivé plusieurs fois + et je ne comprenais rien *(Entretien du 21 avril 2008 ; annexe 50, p. 198).*

CHAPITRE 8
ÉTUDE DES DONNÉES CONSTRUITES EN CLASSE D'ACCUEIL

Lorsque l'action est viable, l'acteur n'est pas conçu comme un individu qui fait face à un monde hostile et s'efforce de surmonter des contraintes préexistantes et extérieures à lui, qui restreignent et entravent son action, mais un individu qui agit dans un monde complexe et énigmatique, mais organisé et utilise ce que le monde lui offre pour agir (Durand, 1999, p. 6).

Dans ce chapitre, j'étudie les démarches professorales d'aide d'Adrienne et de Myriam, en classe d'accueil. Dans la classe de Myriam, les séances observées s'inscrivent dans une séquence d'une dizaine d'heures, consacrée à l'écriture. Dans la classe d'Adrienne, les trois séances d'écriture et de correction ne s'inscrivent pas dans une séquence.

1. Pratiques et modèles de Myriam

Ma description analytique s'appuie sur un corpus constitué des écrits professionnels de l'enseignante, des documents distribués aux élèves, des notations écrites au tableau, des classeurs, des différents états des productions des élèves, ensemble de traces complété par 17 pages de transcriptions d'entretiens (cf. annexes 18 à 112, pp. 552-556) et 79 pages de transcriptions d'interactions didactiques[1]. J'ai également consulté le cahier de textes de la classe.

1.1. Pratiques constatées de Myriam

Pour commencer, je présente le contexte d'enseignement et je rends compte des activités antérieures menées par les élèves dans le domaine de la production écrite. Un organigramme permet ensuite de visualiser l'organisation effective de la séquence que je mets en parallèle avec l'organisation planifiée. La planification est en effet une composante importante du travail de Myriam qui prévoit toute la structuration de la

[1] Cf. annexes 93, 95, 96, 97, 98 et 99, pp. 447-518.

séquence observée. Il s'agit ici d'une séquence à dominante « écriture » pendant laquelle les élèves écrivent en classe. J'étudie ensuite la distribution entre l'oral et l'écrit lors des séances de préparation, de relecture et d'amélioration puis les fonctions des outils scripturaux médiateurs. Pour finir, j'analyse les interactions entre oral et écrit pendant les séances d'écriture, de réécriture et de correction.

1.1.1. Le contexte d'enseignement

Myriam exerce dans un collège de 683 élèves, doté d'une Section d'Enseignement Général Adapté, classé en ZEP, en milieu urbain dans l'académie de Versailles. Titularisée en 2006, âgée de 28 ans au moment des observations, Myriam est titulaire d'une maîtrise de Français Langue Étrangère et a enseigné le FLE pendant deux ans, dans différents contextes, en France et en Ouzbékhistan avant de préparer le CAPES externe de Lettres Modernes. En 2005-2006, Myriam était stagiaire dans un lycée et a consacré son mémoire professionnel à l'intégration d'un élève danois scolarisé en classe de seconde. Elle a obtenu cette année-là la certification complémentaire « Français Langue Seconde », habilitation institutionnelle décernée par les rectorats, qui permet aux enseignants de demander un poste dans les dispositifs d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés en France. Myriam a enseigné en CLA, à temps complet, dans un collège de la région parisienne à la suite de sa titularisation. L'année suivante, elle a été nommée à plein temps dans le collège de R... pour effectuer 15 heures d'enseignement du français, dans une CLA qui bénéficie d'un statut administratif officiel accordé par le rectorat de l'académie de Versailles et 4 heures d'enseignement en 4ème. Depuis deux ans, Myriam s'inscrit régulièrement aux stages du Plan Académique de Formation continue et participe pendant les vacances d'été à des ateliers d'écriture payants animés par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle. La CLA accueille 17 élèves âgés de 11 à 18 ans, issus d'une immigration extra-communautaire, originaires du Maroc, de Tchétchénie, du Cap-Vert, de Turquie, du Kurdistan, d'Algérie, et de la république démocratique du Congo. Un groupe plurilingue et pluriculturel pour lequel la professeure n'a pas eu accès à la biographie scolaire et langagière et dont l'institution ne connaît pas précisément les plurilinguismes déjà là. Ces élèves, en situation de contact de langue, n'ont pas appris le français en tant que langue vivante étrangère ou seconde dans leur scolarité antérieure. Du point de vue sociolinguistique, on note que 9 élèves sont turcophones : les 5 élèves originaires du Kurdistan étaient scolarisés à Istanbul en

langue turque. L'ensemble des familles a migré pour des raisons d'ordre économique et professionnel ou pour une raison politique (guerre en Tchétchénie). Les 9 élèves turcophones appartiennent à deux fratries et ont rejoint, avec leurs parents et le reste des fratries, d'autres membres de leur famille déjà installés en France. Les élèves ne poursuivent pas l'apprentissage de leurs langues premières qui ne sont pas inscrites dans le curriculum. En revanche, ils bénéficient du soutien supplémentaire de l'association de réussite éducative qui leur propose des cours de français dans la maison de quartier. Ces élèves, en décalage culturel avec les attentes du système scolaire français bénéficient, au collège d'une double inscription et sont inscrits dans des classes adaptées à leur âge, pour y suivre quelques cours avec des élèves natifs. D'après une règle prescrite par le rectorat de l'académie de Versailles, et non négociée avec les enseignants, ils participent obligatoirement aux cours d'arts plastiques, d'éducation musicale, d'éducation physique et sportive de leur classe d'âge. Quelques-uns suivent des cours de langue vivante (3 anglicistes, 2 hispanisants, 2 germanistes), d'autres des cours de mathématiques et d'histoire-géographie. Ces emplois du temps variés contraignent fortement le travail de Myriam, qui n'a la possibilité de s'adresser à la totalité du groupe-classe que pendant deux séances d'une heure sur un volume horaire total de 15 heures hebdomadaires. La composition du groupe varie à chaque heure en raison des allées et venues du public. Les dix-sept élèves sont inscrits dans 9 classes ordinaires (1 sixième, 3 cinquièmes, 2 quatrièmes, 3 troisièmes) ce qui, d'après les déclarations de Myriam, l'amène à consacrer beaucoup de temps à des entretiens informels avec ses collègues. Aucune heure de concertation n'est allouée par l'établissement pour faciliter les échanges entre enseignants qui s'effectuent d'une manière spontanée à la cantine ou lors des pauses, en salle des professeurs. Officieusement professeur principal de la classe, Myriam a assuré la préparation des conseils de classe qui se sont déroulés avec la participation de l'administration, de parents d'élèves et d'un seul collègue : le professeur de mathématiques.

L'enseignante déclare organiser le travail en séquences didactiques depuis le début de l'année scolaire comme en témoigne le cahier de textes et comme le préconisent les recommandations du document d'accompagnement *Le français langue seconde* qui détermine officiellement les pratiques de l'enseignement du français aux élèves allophones (2000). Elle construit ses outils en réalisant des montages à partir d'extraits de manuels de français langue étrangère et d'exercices publiés sur des sites

académiques ou des sites spécialisés, comme par exemple, *Le Point du FLE.* Les 15 heures de français allouées à la classe d'accueil se distribuent ainsi : 3 heures le lundi matin avec une interruption d'une heure, 2 heures le mardi matin, 2 heures le mardi après-midi, 3 heures le mercredi matin, 3 heures le jeudi matin et 2 heures le vendredi matin. Myriam dispose d'une salle, meublée d'un tableau mural fixe, support ponctuel dépourvu d'inscriptions ou d'affichages permanents, d'une armoire, et de 7 tables doubles agencées en U face au bureau installé devant le tableau. Deux autres tables doubles forment une deuxième rangée latérale, côté fenêtre. Elle peut aussi disposer aisément de deux autres espaces de travail : une salle multimédia et une autre salle équipée d'un rétro-projecteur et d'un tableau blanc. J'ai observé, pendant une semaine, le début de cette septième et dernière séquence de l'année. J'ai mené 5 entretiens : le premier s'est déroulé le 25 mai 2008, la veille de la première séance. Le dernier entretien a eu lieu le 2 juillet 2008. Sur cette semaine de 15 heures, j'ai enregistré 8 heures de cours sur les 10 heures de la semaine consacrées à ce début de séquence et en ai transcrit 7. La séance inaugurale de la séquence a été réalisée le 26 mai 2008. Le nombre d'élèves présents s'est échelonné de 6 à 17 pendant les observations.

1.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation

Myriam ne m'a pas remis de document de planification annuelle dans la mesure où elle a opté, en début d'année, pour une planification progressive qui implique une programmation s'effectuant tout au long de l'année en régulation. Pour m'informer sur le déroulement des activités et l'organisation des contenus, je dispose du cahier de textes de classe détaillé et renseigné du 17 septembre jusqu'aux vacances de printemps, ensemble de traces écrites *a posteriori,* qui, d'après une déclaration de Myriam, faite hors micro, a deux fonctions : d'une part, apporter à une inspectrice, destinataire attendu et espéré, les preuves du travail réalisé et, d'autre part, garder en mémoire les traces de l'organisation du travail effectué et les références des outils utilisés. Le cahier de textes est un aide-mémoire destiné à un usage professionnel ultérieur. C'est aussi le garant officiel du travail effectué comme le préconisaient les *Instructions concernant le cahier de textes,* publiées dans la circulaire du 3 mai 1961, adressée aux recteurs et toujours en vigueur. Cet outil et les productions relevées dans les classeurs des élèves confirment les propos de l'enseignante, recueillis lors de l'entretien du 25 mai 2007, quant aux activités antérieurement réalisées. Les élèves ont produit individuellement un

texte narratif sur une carte postale destinée à leurs correspondants de Strasbourg et trois paragraphes de 3 à 5 lignes racontant un événement vécu : week-end, voyage, vacances. Ils ont aussi écrit 2 lettres d'invitation et 2 lettres d'excuse dans le cadre d'activités de production écrite extraites de manuels de FLE. L'écriture de dialogues a, quant à elle, été travaillée dans le cadre de l'atelier théâtre. Toutes ces activités figurent en filigrane dans le document d'accompagnement *Le français langue seconde* à la rubrique « Évaluation » qui conseille aux enseignants d'évaluer les critères suivants :

- « écrit un message simple se rapportant aux actes de la vie quotidienne ;
- écrit un texte simple ou une courte lettre ;
- relate une expérience vécue et exprime un point de vue en termes généraux ;
- rend compte d'événements dans le détail et exprime des idées personnelles nuancées,
- écrit des dialogues » (2000, p. 24-25).

1.1.3. La séquence observée

La séquence observée, qui clôt l'année scolaire a pour objectif de faire produire un conte. D'après les déclarations de Myriam, il s'agit d'une « expérimentation », dans la mesure où le genre textuel du conte n'a pas encore été travaillé en classe que ce soit en lecture ou en écriture. Par ailleurs, comme l'indique l'enseignante lors du premier entretien, les élèves n'ont pas acquis de bagage lexical sur la thématique du conte.

1.1.3.1. La planification séquentielle

La planification de la séquence ou ensemble des décisions prises par l'enseignante avant la phase interactive n'a pas, à ma connaissance, fait l'objet d'un document écrit témoignant d'une programmation auto-prescrite. En revanche, Myriam l'a longuement développée lors de l'entretien initial, en s'appuyant sur les outils qu'elle a produits pour ses élèves. Ce premier discours de planification montre ses intentions initiales, les principes qui ont orienté ses choix et dévoile partiellement ses stratégies[2]. L'enseignante, qui décrit oralement les contenus des séances qu'elle projette, est au cours de l'entretien dans une phase d'interaction anticipée avec ses élèves.

[2] « Une stratégie est un ensemble d'opérations et de ressources planifié ou décidé par l'enseignant, visant l'atteinte d'un but, compte tenu d'une situation dont seulement certains paramètres sont connus. » (Bressoux & Dessus, 2003).

D'après ses propos et les traces prélevées dans les classeurs des élèves, cette septième séquence ne présente pas de lien avec la séquence précédente qui visait à préparer le groupe aux épreuves du Delf scolaire A2. C'est la première fois que l'écriture d'un conte apparaît dans l'histoire interactionnelle et didactique de la classe, et dans l'histoire professionnelle de l'enseignante. La faisabilité de la tâche n'a, par conséquent, pas encore été éprouvée.

La source d'inspiration principale de Myriam est une rubrique du site de la Bibliothèque Nationale de France à partir de laquelle elle élabore un outil dénommé « feuille de route », support du travail d'écriture balisé par des « étapes » et proposé à des binômes d'élèves. Elle précise que d'autres outils, les « listes de héros » joueront un rôle dans l'activité puisqu'ils proposeront aux scripteurs un éventail de possibles. Une liste de vocabulaire sur le conte, bagage lexical commun, sera également donnée aux élèves dès la première heure à l'issue d'une activité de recherche orale collective. Au cours de la séquence, les élèves feront un exercice « dit de lecture », fourni par un site de l'académie de Strasbourg, destiné aux professeurs des écoles. Les modalités d'organisation du travail des élèves lui ont été suggérées par une amie professeur d'histoire qui lui a donné l'idée de la rotation des productions écrites entre les binômes. Les outils que Myriam construit ou adapte et les modalités d'organisation du travail qu'elle met en œuvre pour réaliser les tâches qu'elle se prescrit et qu'elle prescrit à la classe proviennent donc de sources différentes, de divers collectifs.

Le premier entretien permet d'inférer la succession des activités prévues mais ne livre pas leurs échéances. Ma présence, didactiquement instrumentalisée lors de la séance initiale, va servir de prétexte au travail d'une fonction langagière grâce à la mise en place d'une activité orale de présentation.

Tableau 18 : éléments de planification interprétés d'après les propos de Myriam
(Entretien du 25 mai 2008)

LUNDI	- tour de table de présentation
	- interaction orale : remue-méninges pour rechercher du lexique sur le conte
	- production écrite à l'aide d'une fiche lexicale : paragraphe descriptif d'un personnage fictif et imposé
MARDI	- correction collective du paragraphe descriptif projeté
	- exercice de lecture-écriture
	- exercice de révision sur les temps du passé
MERCREDI	- écriture du brouillon du premier paragraphe en binômes
	- recopiage
???	- échange des productions, relecture, correction et écriture du paragraphe suivant par un autre binôme *Même dispositif pour l'écriture des 10 paragraphes*
???	- saisie sur traitement de texte

L'acte de production du conte n'est pas ici envisagé dans sa globalité puisque le texte est décomposé en dix paragraphes à produire successivement en binômes en tenant compte d'un terme ou d'un syntagme inducteur, imposé par la professeure. Cadrant les échanges à venir, cette organisation du travail par binômes et par rotation renvoie, dans l'entretien de planification, aux principes des ateliers d'écriture expérimentés avec des natifs et définis par Claudette Oriol-Boyer (1990), à savoir : 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 et l'utilisation du rétroprojecteur dans la phase de correction. La tâche à accomplir par ces élèves allophones est culturellement située et se réfère aux pratiques d'un courant d'enseignement de l'écriture.

Lors de la séance préactive, Myriam prévoit la rotation des textes en anticipant le comportement des élèves et pronostique le succès de la séquence :

012. MP : donc ça fait huit débuts de contes ? et après ça tourne ?
013. Myriam : oui ça tourne oui + je vais demander à un autre groupe de relire ce qu'a fait le précédent pour écrire la suite + comme ils sont dans cette écriture collective + à la fin quand on aura écrit ce conte + ils vont tous être réceptifs parce qu'ils vont tous reconnaître des morceaux de leur écriture dans le conte (*Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108*)

C'est d'une manière collaborative que Myriam envisage la lecture des textes initiaux et la rédaction des suites. L'activité des élèves doit se fonder sur une interaction forte entre la lecture et l'écriture qui exige de la part des binômes la prise en compte et la discussion d'indices textuels prélevés au cours de la lecture. L'oral s'articule aux activités de lecture et d'écriture, conçues et négociées en binômes. En outre, les échanges n'ont pas pour unique finalité de comprendre la production écrite d'autrui mais aussi de la corriger. Dans la planification déclarée de l'enseignante, les activités de parole, d'échanges entre pairs, se mêlent à des activités de correction. Du point de vue de la temporalité, les phases d'amélioration ne se distinguent pas de la phase d'écriture et sont le lieu privilégié des interactions professeure-élèves, centrales puisqu'« il faut vraiment les accompagner », comme le déclare Myriam. L'écrit coexiste avec l'oral. Le rôle qu'elle s'attribue est donc de guider les scripteurs puis de les pourvoir éventuellement d'un feed back les élèves-lecteurs qui ont également un rôle de correcteurs, chargés de comprendre mais aussi de « rectifier » les productions de leurs pairs :

081. MP : le deuxième binôme a la consigne explicite d'améliorer le texte ?
082. Myriam : de le lire + et de de retirer l'information + et s'il y a de grands problèmes de compréhension et même de rédaction ils_ont le droit de rectifier
083. MP : et s'ils se trompent ?
084. Myriam : si ils se trompent {@je serai là pour} + si ils se trompent tant pis non ? je sais pas + de toute façon il y aura un travail précis sur la langue à la fin
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

Il est à noter que ces éléments de planification visant à déterminer partiellement la phase interactive d'enseignement, n'apparaissent pas ici comme de stricts guides d'intervention pédagogique : Myriam livre en effet peu d'informations anticipant le découpage temporel. Elle ne scinde pas la séquence en séances et thématise plutôt des activités. L'entretien dévoile une logique souple qui repose sur des principes d'adaptation, de régulation et de prise de décision en cours d'action, notamment en raison des contraintes locales :

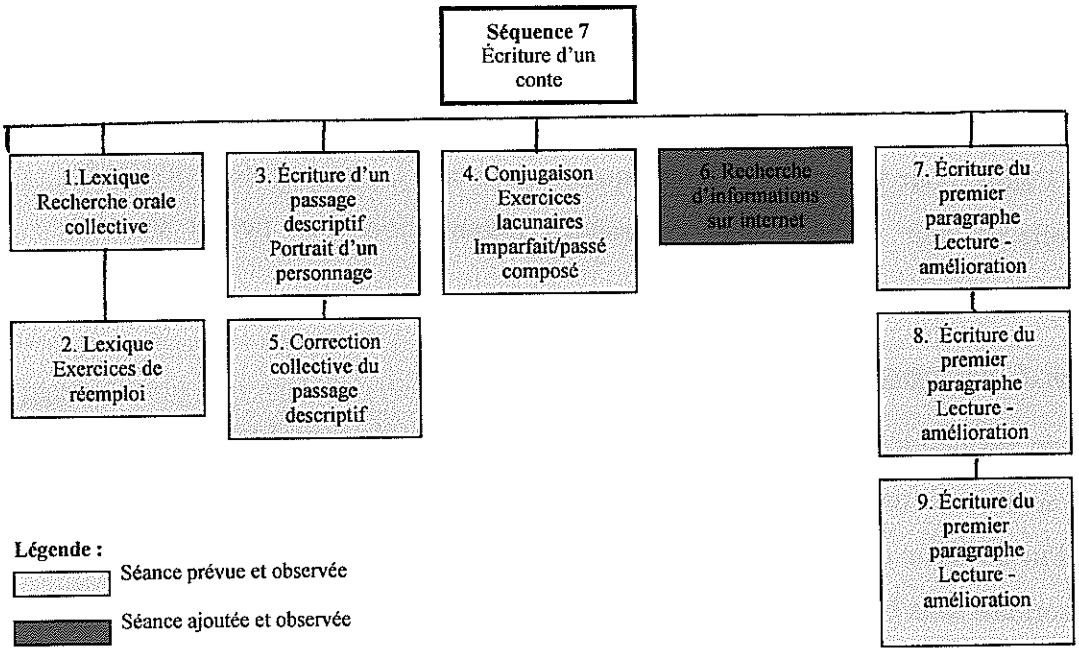
094. Myriam : ...tout_en sachant que les binômes ne pourront pas être suivis tout le temps car les_élèves ne sont pas là tout le temps et qu'il y en a qui viennent qui partent
095. MP : aïe aïe aïe comment tu vas faire ?
096. Myriam : ça j'improvise dans ces cas là j'improvise + je trouve toujours une solution
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

Au moment de la planification, Myriam ne peut caractériser à l'avance les événements possibles ni préciser à quel niveau se situeront ses futures tentatives d'ajustement : interventions, changement de modalités d'organisation, voire de contrat didactique. C'est une prise de décisions en temps réel qui semble remplacer une planification détaillée, élaborée hors contexte.
L'évaluation des productions d'élèves n'est pas abordée pendant cet entretien planificatoire.

1.1.3.2. De la planification à la mise en œuvre

Une comparaison entre cette planification orale ou plutôt déclaration d'intentions pédagogico-didactiques et les activités effectivement réalisées peut être établie en mettant en relation les grands axes posés dans l'entretien avec les transcriptions et mes notes d'observation.
L'organigramme ci-après est orienté par ma lecture de l'enchaînement des activités mises en œuvre lors des séances observées, activités dont je prends en charge la dénomination. On peut observer des corrélations entre les catégories de planification et les catégories des activités réalisées.

Figure 7 : organigramme de la séquence de Myriam



Myriam s'adapte au contexte en modifiant la planification.

pour des raisons d'ordre ergonomique

À l'issue de la troisième heure consacrée à des exercices sur l'emploi des temps du passé, elle infléchit sa programmation et envisage d'introduire, pour la septième heure, après l'écriture du premier paragraphe du conte, une heure de recherche d'informations sur Internet en salle informatique pour varier les activités, les outils utilisés et l'environnement de travail. Dans les faits, la première séance d'écriture est reportée car Myriam emmène ses élèves pendant deux heures en salle informatique. D'après le témoignage de la professeure recueilli lors d'un entretien informel, c'est la constatation de leur fatigue, due à une astreinte de travail excessive, qui a amené l'enseignante à planifier à leur intention de nouvelles tâches dans un autre espace, proposant des postes de travail d'un type différent. Les outils informatiques sont utilisés pour la collecte d'images représentant leur personnage principal, la rédaction d'une fiche descriptive et le début d'une recherche d'informations sur un personnage de monstre.

en raison de contraintes institutionnelles

Les élèves lisent et écrivent individuellement : contrairement au projet initial, le travail d'écriture n'est pas organisé en binômes du fait de leur mobilité constante vers

leurs classes d'inscription[3]. Le groupe n'est pas stable, l'effectif varie de 6 à 17 pendant ma période d'observation et Myriam ne peut travailler avec la totalité des élèves qu'une heure par semaine sur les 15 qui lui sont allouées. C'est individuellement qu'ils interagissent en relation duelle avec l'enseignante, qui se déplace constamment d'un scripteur à l'autre pour les guider par son questionnement. La progression envisagée pour le collectif doit s'ajuster aux contraintes organisationnelles pesant sur les individus.

en raison du désengagement du groupe

Lors de ma dernière observation, au cours de l'écriture du troisième paragraphe, une élève se livre à un acte de terrorisme discursif en assassinant son personnage principal. Fin du désir d'écrire, fin de l'implication affective dans l'acte d'écriture… Auteur désormais sans histoire, elle ne peut que cesser d'écrire malgré les incitations de la professeure : la suppression du personnage, qui tient une place fondamentale dans l'architecture narrative[4], suspend l'activité. Une autre élève agit de même, et faute de temps, Myriam ne peut négocier la reprise du travail. Au début du cours suivant, d'après ses déclarations, les autres élèves, qui jusqu'alors avaient le souci de se conformer à ses attentes, agissent de même et rejettent définitivement la tâche, même si celle-ci avait été correctement interprétée. Une rupture d'engagement individuel a suspendu l'engagement collectif et met un terme au projet de l'enseignante. Cet imprévu contraint Myriam à s'ajuster au contexte en interrompant définitivement le cours de cette séquence où l'objet textuel ne peut être perçu dans son intégralité. Quelques élèves apportent spontanément en classe des contes d'une page qu'ils ont écrits à la maison, ce qui incite l'enseignante à proposer d'autres tâches de lecture-écriture autour du conte. Cette replanification l'amène à reconstruire un système d'attentes plus approprié.

> **Myriam** : je ne maîtrisais plus rien et eux en avaient vraiment assez + donc effectivement si ils se mettent à tuer leurs personnages + moi je me suis dit + si en plus ils me font ça + ça va être la catastrophe on ne pourra jamais finir + je me suis dit + ça se comprend ils_en ont assez + toi aussi tu en as assez + donc on va arrêter là
>
> **MP** : donc c'était trop long ?
>
> **Myriam** : oui c'était trop long et trop compliqué + donc il faut que je voie comment changer + parce qu'après à la fin ça a vraiment bien marché *(Entretien du 2 juillet 2008 ; annexe 112)*

[3] Cette mobilité est due à la volonté institutionnelle d'ouvrir les classes d'accueil et d'individualiser les parcours proposés aux élèves en vue d'optimiser leur intégration. Les élèves suivent obligatoirement des cours d'arts plastiques, d'éducation musicale, d'éducation physique avec leur classe d'âge et parfois des cours de mathématiques, de SVT et de technologie.

[4] Voir Glaudes et Reuter (1996, p. 7).

Elle abandonne le schéma contraint qui rendait la situation de communication artificielle, perturbait l'association entre la production d'idées, la complexité graphique, lexicale et l'organisation textuelle et ne permettait probablement pas aux élèves de construire une posture de sujet écrivant. Son activité contrariée par l'empêchement de la réalisation de la tâche initiale se développe en concevant spontanément d'autres tâches : écriture de dialogues, écriture d'une scène de rencontre dans un conte, oralisation de dialogues, lectures et illustrations de contes. Elle met aussi en place des situations d'écriture variées de courte durée, articulées à la lecture du conte *Barbe bleue*. L'ordonnancement des activités s'établit pas à pas, grâce aux interprétations contextuelles. Cette succession de séances d'écriture, non préparées par des séances « outils de langue » permet aux élèves de se (ré)approprier une posture de scripteur en prenant à chaque fois en charge les opérations de macroplanification textuelle. Ils peuvent ainsi faire jouer de manière déterminante leur passé et leurs acquis scolaires ainsi que leur répertoire culturel.

1.1.4.. La distribution effective de l'écrit et de l'oral

La professeure travaille dans des conditions atypiques[5] car elle dispose de quinze heures par semaine pour enseigner le français. L'ultime séquence de cette année commence la dernière semaine de mai, ce qui donne à Myriam la possibilité d'adopter une programmation fluide tout en gardant à l'esprit la date-butoir de la fin de l'année scolaire qui borne la durée disponible pour les effectuer.

Les tableaux suivants, qui offrent une description séquentielle en réduction des trois séances d'écriture, mettent en évidence la durée des activités menées selon différentes modalités de travail. Les canaux oral, écrit, gestuel, visuel sont mobilisés.

Le temps programmé[6] pour cette première séance est de 45 minutes, le temps utile est de 38 minutes car il exclut la période consacrée à l'installation des élèves, à la distribution d'informations institutionnelles, au ramassage des dossiers… Si l'on ne compte pas le temps consacré à la passation des consignes et à des activités de préparation à l'écriture, le temps consacré à la passation des consignes est de 22 minutes. Le temps effectivement passé à la tâche par chaque élève, que je ne suis pas

[5] Le volume horaire des autres professeures observées en sixième est en moyenne de cinq heures par semaine.

[6] Je reprends ici la terminologie des didacticiens de l'EPS : temps programmé, temps utile, temps disponible pour la pratique, temps d'engagement, temps passé à la tâche (Pieron, 1996, p. 24).

en mesure d'évaluer ici et qui pourrait constituer un objet de recherche à part entière, varie considérablement d'après mes observations.

Tableau 19 : Scénario tabulaire de la séance d'écriture n°1du 29 mai 2008 (Myriam)

Légende :
M : Myriam
E : Elèves
MT : modalité de travail

29/05/08	**11 élèves**		**SÉANCE D'ÉCRITURE 9h 35 – 10h20**			**45 min**
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	Durée Temps utile **38 min**
	MT : collectif installés à des tables disposées en U, face au tableau et au bureau					
	M est positionnée entre le bureau et le tableau face aux élèves. Elle se retourne régulièrement pour écrire au tableau.	001-054	**INTERACTION** - Recherche orale collective de critères d'élaboration et de réussite (**EEE**)	- M inscrit les critères au tableau sous forme de liste.	Classeurs	7 min
M : 1435 mots **Elèves :** 296 mots	**M** est placée devant le bureau à l'intérieur du U.	055-072	- Consignes d'écriture de la liste (**M**). **INTERACTION** Recherche de la date et du titre de la liste (**M+EEE**)			1 min
Tours M : 87 **Tours élèves :** 93	**M** est placée devant le bureau à l'intérieur du U, se déplace pour vérifier la copie.	073-099	- Lecture de la liste par une élève - Conseils graphiques de **M** à une élève	Les élèves copient la liste dans leur classeur.		3 min
	M est placée à l'intérieur du U.	100-109	- Consignes d'écriture du premier paragraphe du conte (**M**)			40 s
	M se déplace à l'intérieur du U pour distribuer les fiches d'identité du héros	110-139	**INTERACTION** - Rappel oral des noms des personnages principaux choisis		- 1 fiche d'identité du personnage par élève - 1 fiche (la première) d'écriture du conte par élève. - classeur	3 min
	M se déplace à l'intérieur du U pour distribuer les fiches du conte.	140-145	- Consigne d'écriture du premier paragraphe (**M**)			40 s
	MT : individuel (interaction duelle enseignante-élève)					
	M se déplace le long du U pour s'adresser en particulier à chaque élève.	146-151	Reformulation individuelle de la consigne **INTERACTION** **M** interagit avec chaque élève et reformule la consigne	Les élèves commencent à écrire au brouillon dans leur classeur.		8 min
		152-160	**INTERACTION** Explication de **M** à la suite de deux demandes d'aide lexicale	M écrit sur la feuille de l'élève. Les autres élèves écrivent dans leur classeur.		3 min
		161-165	**INTERACTION** - **M** demande à une élève de lire sa production et valide. - **M** interagit avec d'autres élèves.	Les élèves écrivent sur leur classeur.		11 min
	M est positionnée au centre du U	166-175	**INTERACTION** Régulation du travail et du comportement d'une élève			30 s

Pendant cette première séance, l'enseignante monopolise la parole (1435 mots sur 1731) et privilégie le format communicatif des interactions duelles.

Pour aider les élèves à entrer dans la tâche d'écriture, Myriam consacre 16 minutes à interagir avec le collectif et 22 minutes à échanger avec les élèves considérés individuellement, sur une période de 38 minutes de travail effectif. Le temps de travail collectif est d'abord alloué à une recherche orale de critères d'élaboration et de réussite au plan linguistique (7 min), sur lesquels je reviendrai ultérieurement (2.4.2). Lue à haute voix par un élève, la liste de critères est par la suite institutionnalisée au tableau par l'enseignante et dans les classeurs par chaque élève. La durée de la distribution des consignes adressées au collectif est remarquablement brève (40s et 30s). En revanche, Myriam consacre 8 minutes à reformuler systématiquement et individuellement les prescriptions verbales puis les réitère en cas de besoin, pendant la deuxième série d'interactions duelles d'une durée de 11 minutes pour orienter et engager les élèves dans l'activité. C'est l'instrument « fiche du conte » qui structure les interactions délimitées par les nombreux déplacements de Myriam dans les allées. Les interventions prescriptives de la professeure portent uniquement sur le premier paragraphe de la fiche, matériau sémiotique restreint.

La deuxième séance est consacrée à l'écriture du texte et à son évaluation par l'enseignante et le groupe de pairs en cours de production. Le temps programmé est de 55 minutes, le temps utile est de 40 minutes, le temps de l'engagement scriptural individuel est de 17 minutes en début de séance. C'est le mode de travail collectif (23 minutes) qui domine comme le montre le scénario tabulaire :

Tableau 20 : Scénario tabulaire de la séance d'écriture n°2 du 29 mai 2008 (Myriam)

Légende :
M : Myriam
E : Elèves
MT : modalité de travail

29/05/08	14 élèves	SÉANCE D'ÉCRITURE 10h40-11h35				55 min
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	Temps utile 40 mn
	MT : individuel (interaction enseignante-élève)					
M : 1614 mots **Elèves :** 920 mots **Tours de M :** 140 **Tours des élèves :** 183	**M** se tient sur le côté, face à la table des élèves avec lesquelles elle interagit successivement et individuellement.	001-042	**INTERACTION** **M** lit le texte de Jessica et l'aide à l'améliorer au plan linguistique et pragmatique. 2 intrusions d'un élève dont **M** régule l'activité.	Les autres élèves écrivent dans leur classeur. ..... **M** porte elle-même les modifications sur le texte de Jessica.	Classeur et première fiche du conte / élève	5 min
		043-088	**INTERACTION** Néusa lit son texte. **M** prend en charge une partie de la lecture, lui signale des erreurs au plan linguistique. 2 intrusions.	**Néusa** porte elle-même les modifications sur son texte. ..... Les autres élèves écrivent dans les classeurs.		3min
		089- 110	**INTERACTION** **M** lit partiellement le texte de Fatma et lui signale des erreurs au plan linguistique.	**M** porte elle-même les modifications sur le texte de Fatma. ..... Les autres élèves écrivent sur les classeurs.		4 min
	MT : collectif -					
	M au centre du U s'adresse au groupe.	110	Consignes de rotation des productions (**M**)		Classeur et première fiche du conte / élève	40s
	MT : individuel (interaction enseignante-élève)					
	M se tient sur le côté, face à la table des élèves avec lesquels elle interagit successivement et individuellement. **M** dirige l'échange des fiches entre les élèves.	111-124	Reformulation individuelle des consignes de rotation des productions (**M**)	Les élèves écrivent sur les classeurs.	Classeur et première fiche du conte / élève	5 min
	MT : collectif - Les élèves lisent leur propre production					
	M redistribue les textes à leurs auteurs en se déplaçant le long des tables.	125-136	Consigne de lecture orale des premiers paragraphes. (**M**) Choix du lecteur.		Classeur et première fiche du conte / élève	2 min
	M se tient devant le bureau à l'intérieur du U.	137-168	**INTERACTION** Cilème lit son texte. **M** localise les problèmes, le groupe et Cilème font des propositions.	Cilème porte de modifications sur sa feuille.		2 min
		169-171	**INTERACTION** Lecture de Tamsu. Validation de **M**.			1 min
		172-205	**INTERACTION** Lecture de Fatma. **M** et le groupe localisent les problèmes. Le groupe fait des propositions.			1 min
		206-221	**INTERACTION** Lecture de Belgin. **M** et le groupe localisent les problèmes. Le groupe fait des propositions.	Belgin porte des modifications sur sa feuille.		1 min

	M se tient devant le bureau à l'intérieur du U.	222-232	**INTERACTION** Lecture de Radja. **M** et le groupe localisent les problèmes. Le groupe fait des propositions.			1 min
		233-236	**INTERACTION** Lecture de Lom-Ali. Validation de **M** et intervention sur le développement thématique.		Classeur et première fiche du conte / élève	30s
		237-246	**INTERACTION** Lecture de Jessica. **M** et le groupe localisent les problèmes. Le groupe fait des propositions.			3 min
		247-248	**INTERACTION** Lecture de Néusa. **M** valide.			2 min
		249-254	**INTERACTION** Lecture de Telli. **M** localise les problèmes et propose des modifications avec une élève.			2 min
		255-281	**INTERACTION** Lecture de Fatma.. **M** et le groupe localisent les problèmes et proposent des modifications .			3 min
		282-290	**INTERACTION** Lecture de Marlène, remarque d'un élève.			
		291-295	**INTERACTION** Lecture d'Ajar. **M** localise des problèmes.	Ajar inscrit une modification sur sa fiche .		2 min
		296-312	**INTERACTION** Lecture d'Ézéquiel. **M** localise un problème.	Ezéquiel inscrit une modification sur sa fiche.		1 min
		313-330	**INTERACTION** Lecture de X. **M** localise les problèmes. L'auteur et une élève apportent les modifications.			3 min

Pendant la première partie du cours, Myriam aide individuellement quelques élèves. Tour à tour, elle lit leur production à haute voix, signale des erreurs au plan linguistique et prend en charge l'acte graphique de correction. Pendant une autre séquence interactionnelle, la lecture à haute voix et la correction sont alternativement réalisées par Myriam et l'élève-auteur. Pendant ce temps, les autres élèves effectuent leur travail de production. Lorsque Myriam juge ce premier travail achevé, elle commence à distribuer les consignes d'écriture du deuxième paragraphe, se ravise et passe à un mode de travail collectif, destiné à évaluer les productions déjà réalisées et à soutenir l'engagement des élèves dans la tâche d'écriture. Les séquences interactionnelles se découpent assez régulièrement en 3 phases : lecture à voix haute par l'élève, qui « publie » sa production en l'exposant à la communauté comme dans les ateliers d'écriture[7] - localisation des problèmes par la professeure[8] - propositions du

[7] D'après Jacqueline Lafont et Christine Barré de Miniac, les 4 ou 5 temps suivants sont caractéristiques du rituel de l'atelier d'écriture :

groupe et de l'auteur. L'élève transcode parfois au plan graphique la correction formulée à l'oral.

Pendant la troisième séance, les participants adoptent des rôles interactionnels différents. Le mode de réalisation sémiotique de l'aide à l'amélioration du texte attribue les canaux de communication d'une autre manière, comme l'indique le tableau 4. Le temps utile recouvrant le temps programmé est de 45 minutes et le temps de l'engagement scriptural individuel est de 33 minutes en début de séance. Cette séance privilégie un mode de travail individuel en situation de production écrite, médiatisé par les interventions de la professeure :

Tableau 21 : Scénario tabulaire de la séance d'écriture n°3 du 30 mai 2008 (Myriam)

Légende :
M : Myriam
E : Elèves
MT : modalité de travail

30/05/08	**10 élèves**		**SÉANCE D'ÉCRITURE 9h 35 – 10h20**			**45 min**
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils** Les élèves disposent constamment d'outils d'inscription et d'effaçage	Temps utile 45 min
	MT : collectif					
	M se tient devant le bureau au centre du U.	001-018	**INTERACTION** Ouverture de la séance : rappel de l'activité de la veille (M+EEE)			1min30
	M se déplace le long des tables pour distribuer les fiches du conte.	019-036	**INTERACTION** Rappel et reformulations de la consigne et du principe de rotation des productions (M)		Une « fiche du conte » par élève Classeurs	2min30
	MT : individuel (L'enseignante interagit individuellement avec les élèves)					
	M se déplace devant les tables et s'arrête face aux élèves. Ou légèrement sur le côté.	037-045	**INTERACTION** M lit l'avant- texte de Firat. Interaction M-Firat sur la progression de la production à venir.	Les autres élèves écrivent leur texte dans leur classeur.	Une « Fiche du conte » par élève.	3 min
		046-057 + tours inaudi-bles	**INTERACTION** M interagit 11 fois avec un élève à la fois, reformule les consignes..			4 min
	MT : collectif					

« 1. proposition d'écriture, généralement de fiction ;
2. temps d'écriture proprement dit ; les participants et parfois l'animateur lui-même écrivent ;
3. communication (lecture à haute voix ou silencieuse ;
4. temps d'échanges sur les textes produits (alternance de temps de communication et d'échanges quand les textes sont lus à haute voix,
5. temps de réécriture » (2001).

[8] Il s'agit de ce que Rob et coll. (1986) appellent une correction codée dans laquelle l'enseignante localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite les corriger (Cornaire, Raymond, 1994).

	M se tient devant le bureau à l'intérieur du U. Elle se déplace et va successivement vers chaque table pour prendre une fiche et la remettre à son auteur après sa lecture du texte.	058-070	**INTERACTION** **M** lit l'avant- texte de Tamsu. Demande de développement (**M**) et propositions d'élèves.		Une « Fiche du conte » par élève	2 min
		070-074	**INTERACTION** **M** lit l'avant-texte texte de Marlène. Demande de développement en vue de la production à venir. Proposition de Marlène.			1 min
		075-102	**INTERACTION** **M** lit l'avant-texte et la production de Fatma 1 et signale des problèmes linguistiques. Fatma 1 fait des propositions.	**M** porte elle-même des modifications sur le texte.		1 min
		103-115	**INTERACTION** **M** lit l'avant-texte et la production de Cilème. Demande de développement et localisation de problèmes énonciatifs (**M**). Cilème et d'autres élèves font des propositions.			1 min
	MT : individuel (L'enseignante interagit individuellement avec les élèves)					
	M se déplace le long des tables et se place de côté devant les tables des élèves qu'elle guide.	116-118 + tours inaudi-bles	**INTERACTION** **M** lit l'avant-texte et la production de Turgut, signale les problèmes puis valide. **M** vérifie les textes de deux élèves.	Les élèves se remettent à l'écriture de leur texte.	Une « Fiche du conte par élève »	3 min
		119-131 + tours inaudi-bles	**INTERACTION** **M** lit l'avant-texte et la production de Jessica. Demande de développement. (**M**). Propositions de Jessica. **M** interagit avec 4 élèves.	Les élèves écrivent leur texte.		4 min
		132-134	**INTERACTION** **M** lit l'avant-texte de Marlène. Demande de développement. Proposition de Marlène.			1 min
		135-172	**INTERACTION** Firat lit son avant-texte et sa production. Demande de développement (**M**). **M** relit l'avant-texte.	**M** porte elle-même les modifications sur l'avant-texte de Firat. Les autres élèves écrivent leur texte.		6 min
	M se déplace le long des tables et se place de côté devant les tables des élèves qu'elle guide.	173-174 + tours inaudi-bles	**INTERACTION** **M** interagit avec 5 élèves.	Les autres élèves écrivent leur texte.		4 min
		175-200	**INTERACTION** **M** lit la production de Cilème. Demande de développement et localisation de problème (**M**). Propositions de Cilème. Interaction professeure Fatma 2 et Firat	Cilème porte elle-même les modifications sur la feuille. Les autres élèves écrivent leur texte.		2 min 1 min
		201-223	**INTERACTION** **M** lit la production de Fatma 2. Tentative de relance du développement. Sollicitations de **M**. Proposition de Fatma 2. Validation de **M**.	Les élèves écrivent leur texte.		3 min
		224-239	**INTERACTION** **M** interagit successivement avec 3 élèves.			2 min
	MT : collectif					
	M se déplace pour prendre et rendre les feuilles. Elle se tient au centre du U pour lire et questionner.	240-254	**INTERACTION** **M** lit la production de Jessica. Demande de précisions et de développement.			1 min
		255-262	**INTERACTION** Cilème lit son avant-texte et sa production. Validation de M.			2 min

Le rythme de travail de l'enseignante s'accélère dans cette séance. Ses déplacements sont fréquents et nombreux ; ses interventions destinées à un élève en particulier sont brèves. L'enregistrement montre que les interactions duelles durent parfois moins d'une minute, quelques dizaines de secondes lorsque Myriam vérifie la compréhension de la consigne ou révise rapidement la production de l'élève, pendant que les autres élèves poursuivent leur travail de production écrite. La lecture à voix haute du texte de l'élève relève cette fois des prérogatives de l'enseignante ainsi que le signalement des erreurs au plan linguistique médiatisé par les gestes de monstration ou de soulignement de Myriam et ses interventions orales. On ne relève qu'une seule inscription graphique d'élève pendant cette phase. C'est Myriam qui plusieurs fois va porter des modifications sur le texte pour corriger des dysfonctionnements qu'elle a elle-même signalés. Les élèves ne prennent pas l'initiative d'intervenir à l'oral ou à l'écrit, ce qui témoigne, dans cette séance consacrée à l'amélioration-correction individualisée des textes en cours d'élaboration, d'une inégalité statutaire d'accès aux ressources sémiotiques.

1.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs

Les élèves peuvent écrire en se référant à trois outils élaborés avant la phase d'écriture : la fiche « vocabulaire du conte[9] », les fiches d'identité du héros et du monstre. La « fiche du conte » ou « feuille de route »[10], comme l'appelle Myriam lors des entretiens, sert de support graphique à cette production textuelle à contraintes.

1.1.5.1. La fiche « vocabulaire du conte »

Pendant la phase d'écriture, les élèves disposent d'un stock lexical organisé sous la forme d'une liste dactylographiée de mots et de formules. À l'ouverture de la séquence, la recherche de ce matériau a fait l'objet d'une activité collective pendant laquelle la professeure a institutionnalisé le savoir lexical déjà-là du groupe en l'inscrivant au tableau. Une inscription éphémère qui n'est pas doublée d'une inscription individuelle dans les classeurs des élèves :

207. Belgin : madame ! on peut écrire le ?
208. Myriam : alors vous n'écrivez pas le vocabulaire + on le fait juste à l'oral + après je vais vous donner le vocabulaire + d'abord on recherche tous ensemble les mots + qu'est ce qu'il y a dans les contes encore ?

[9] Cf. annexe 93, p. 447.
[10] Cf. annexe 100, p. 519.

209. Ex : il y a des épées
(Séance du 26 mai 2008 ; annexe 93)

300. Myriam : dans le ciel + au bal comme pour cendrillon + pour danser + dans le ciel au bal + et les filles c'est pas la peine d'écrire + pas la peine + tout_est sur la feuille normalement + pas la peine
(Séance du 26 mai 2008 ; annexe 93)

La liste inscrite au tableau présente trois syntagmes nominaux traduits en turc[11] qui montrent que Myriam reconnaît les acquis antérieurs des élèves pour prendre appui sur eux et favoriser l'intercompréhension.
Fruit d'un travail collectif, l'outil est supplanté à la fin de la première séance par une fiche intitulée « vocabulaire du conte » préparée avant le cours par la professeure qui a anticipé sur les trouvailles lexicales de ses élèves, comme le montrent les items du tableau 22 :

Tableau 22 : le réservoir lexical partagé (Classe de Myriam)

Liste 1 : mots et expressions proposées à l'oral et inscrits au tableau lors de la première séance	**Liste 2 : mots et expressions inscrits sur la fiche « vocabulaire du conte » à la fin de la première séance**
Le ciel Les contes (massal) Un château des épées Un prince une princesse Un chevalier Une fée Des gardes Un nain Une baguette magique (sihirli) Réaliser un vœu Un ogre un géant La sorcière (cadi) Une grenouille un crapaud Un dragon Une forêt Au bal Un œuf en or	Un conte, conter, raconter, un conteur Il était une fois Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants Un prince, une princesse Un ennemi, un méchant Une fée, une baguette magique, un pouvoir magique, réaliser, exaucer un vœu Jeter un mauvais sort (une sorcière jette un mauvais sort) Une potion magique (une boisson ou une soupe qui a des pouvoirs) Un objet magique Un anneau, une bague Une sorcière Un loup, un dragon Un géant, un ogre Une grotte (un ours habite dans une grotte) Une prison Un château, une forêt, une maison Transformer un prince en crapaud (en grenouille) / se transformer Une épreuve (une difficulté) = se battre contre le dragon Une épée Merveilleux (qui n'est pas réel, qui est imaginaire = sorcières) Un lutin (habite dans la forêt) Un nain Un génie (dans la lampe d'Aladin)

Les trois équivalents en turc inscrits dans la liste 1 co-élaborée par l'enseignante et la classe relèvent d'une activité spontanée de traduction qui montre l'adhésion du groupe à une pratique plurilingue valorisant la diversité linguistique, pratique développée conjointement par l'enseignante et les élèves :

162. Belgin : séquence sept l'histoire et princesses

[11] La graphie des mots turcs, mentionnés dans mon texte, a été donnée par les élèves de la CLA.

163. Myriam : oui alors c'est pas tout_à fait histoire et princesses c'est les + contes + les contes *(Myriam écrit « les contes » au tableau)* + belgin + une histoire avec une princesse on appelle ça un conte + d'accord ?
164. Ex : en turc on dit massal
165. Myriam : vous dites massal vous ?
166. EEE : oui oui
167. Myriam : alors vous écrivez + comment on écrit massal ?
168. Ex : M + A + S + S + A + L *(Myriam écrit « massal » au-dessous de « les contes »)*
169. Myriam : massal + en arabe comment on dit contes radja ?
170. Radja : princesse ?
171. Myriam : non + le conte c'est une histoire dans laquelle il y a des princesses des châteaux + comment est ce qu'on dit ça ? un conte c'est une histoire avec des princesses + tu vois le nom en arabe pour ça ?
172. Radja : non
173. Myriam : non + et en portugais neusa ?
174. Neusa : (... ?)
(Séance du 26 mai 2008 ; annexe 93)

En 162, Belgin propose un titre pour la séquence. La professeure accuse réception en 163, livre le syntagme « les contes », équivalent de la proposition, l'institutionnalise par une inscription au tableau, reformule la définition de « conte » (paraphrase constituée de termes plus compréhensibles par les élèves que celui qu'elle définit) et sollicite l'adhésion de l'élève. Spontanément, en 164, un élève propose l'équivalent de « conte » en turc. Myriam relance en renvoyant la responsabilité de la validation aux autres élèves turcophones. Le groupe valide. En 167, Myriam réalise une authentique requête en demandant aux élèves la graphie du mot en turc, se posant ainsi en non-experte de cette langue. Un élève épelle et Myriam institutionnalise au tableau. En 169, elle répète pour accuser réception et relance en sollicitant une traduction en arabe qu'elle réitère en 171. En 173, Myriam demande une traduction en portugais. Cette séquence interactionnelle met en évidence la diversité linguistique. C'est un exemple de pratique qui, recatégorisant l'expertise, vise à valoriser les langues des élèves et à les utiliser comme ressources pour faciliter l'apprentissage du français.

Proposée pour des raisons ergonomiques (souci de gain de temps, volonté de donner aux élèves des outils langagiers correctement graphiés et orthographiés) la liste 2 distribuée aux élèves livre un matériau lexical (groupes nominaux et collocations) adapté à l'effectuation de la tâche mais aussi défini par la professeure en fonction de ses attentes. Cette réserve lexicale qui confirme l'asymétrie entre l'enseignante et les élèves fonctionne comme un taxème et comporte d'avance 15 propositions identiques à celles fournies par les élèves sur les 21 inscrites au tableau sur la liste co-élaborée. En outre, elle enrichit l'univers narratif du conte en proposant des formules, verbes, collocations développant les champs lexicaux. Collée dans le classeur des élèves, cette liste peut devenir, si nécessaire, bilingue pour chaque élève, à la demande de Myriam qui ouvre

ainsi un espace plurilingue pour les langues d'origine des élèves officiellement exclues de l'espace scolaire :

356. Myriam : alors chut chut ! vous devriez tous avoir de la colle les garçons là + alors on va lire le vocabulaire et vous_allez traduire le mot dans votre langue + alors soit en turc soit en portugais + toi tu vas traduire dans quelle langue marlène
357. Marlène : ça va
358. Myriam : c'est bon ? tu connais tous les mots ?
359. Ézéquiel : moi aussi !
360. Myriam : si tu connais tous les mots c'est bon ézéquiel + et ceux que vous ne connaissez pas vous les_écrirez dans votre langue à vous + c'est bon les garçons ? alors chut ! turgut + ugur + firat + qu'est ce qu'il faut maintenant ? le ++ silence !
(Séance du 26 mai 2008 ; annexe 93)

L'ouverture de cet espace légitime de rencontre des langues sert non seulement à montrer que les langues des élèves ont des systèmes différents avec des actualisations spécifiques (essentiellement phonologiques puisque le groupe-classe reçoit la traduction à l'oral) mais permet aussi de faire avancer la séance d'enseignement dans la mesure où la langue première médiatise l'apprentissage du lexique en français :

375. Myriam : dame + le conteur c'est celui qui raconte les_histoires donc c'est un homme + qui raconte une histoire + comment on dit en turc fatma ?
376. Fatma : [javat]
377. Myriam : [javat] donc vous_écrivez à côté de conteur ↑
378. Fatma : [javat] *(Fatma écrit le mot en turc sur la liste)*
(Séance du 26 mai 2008 ; annexe 93)

En 375, l'enseignante donne une définition de « conteur », la reformule puis sollicite la traduction en turc. Une élève livre la traduction. En 377, ne pouvant valider, Myriam accuse réception en répétant le terme et demande aux turcophones d'institutionnaliser par une inscription sur la liste, clôturant ainsi la tâche discursive. Pendant la première séance, c'est à dix reprises que Myriam demande de traduire en turc des éléments du répertoire lexical imposé. Une traduction en ingala, en arabe et une autre en portugais sont également sollicitées lors de l'interaction. Les éléments verbaux livrés par les élèves, considérés comme valides, ne suscitent ni réparations ni commentaires. Sans avoir les moyens d'adopter une approche comparative, Myriam, soucieuse d'établir des passerelles entre les langues du répertoire plurilingue des élèves et la langue de l'école, assigne un rôle clé à la langue première. Même si les langues d'origine ne peuvent être objets d'enseignement puisque la professeure ne peut témoigner du même niveau d'expertise de ses élèves, elles jouent de fait un rôle de médiation.

1.1.5.2. L'aide-mémoire pour écrire

Pendant l'écriture, les élèves disposent aussi d'une fiche listant des critères linguistiques d'élaboration. Elle a fait l'objet d'une première version à la suite de la correction[12] de 3 passages descriptifs projetés au tableau le 27/05/08. Myriam a sollicité dans un premier temps le groupe pour l'élaborer :

248. Myriam : qu'est ce qu'on retient ? qu'est ce qu'on retient sur ça ? qu'est ce qu'il faut toujours faire quand on fait un écrit ? belgin
(Séance du 27 mai 2008 ; annexe 99)

Elle a écrit ensuite au tableau, sous la dictée des élèves, pour institutionnaliser l'outil qui se présentait sous forme de liste :

- :
- - ., ;
- un, une, le, la, des,...
  articles
- le / la
- s → pluriel
- é à → accents
- M m
- Orthographe
- Les verbes
- La conjugaison

L'écrit de la professeure a légitimé, codifié et reconnu les propositions individuelles des élèves en les consignant au tableau, en les transformant en composantes anonymisées d'une production collective, même si la fixation était pour cette première version, éphémère.

Le surlendemain à l'ouverture de la séance d'écriture du conte, Myriam sollicite à nouveau les élèves pour qu'ils lui dictent les critères d'élaboration : « comment bien écrire un texte ? Qu'est-ce que vous aviez dit pour bien écrire un texte ? » (Séance du 29 mai 2008 ; annexe 99). Elle institutionnalise les propositions au tableau et demande l'inscription individuelle de cette nouvelle production collective dans les classeurs :

055. Myriam : qu'est ce qu'on va faire maintenant avec ça ?
052. Ex : on va l'écrire

[12] Les propositions des élèves étaient spontanées lors de ces séances de « correction » ainsi dénommées par Myriam dont le discours comporte pendant ces deux séances (C4 & C5 – 27 mai 2008) 18 occurrences de formes conjuguées du verbe « corriger », 11 du lexème « correction » et 13 du verbe « corriger ».

053. Myriam : on va l'écrire + on va écrire déjà ça dans le classeur + c'est ce qu'il ne faut pas oublier quand on écrit un texte + on va écrire ça + donc qu'est ce qu'on peut mettre comme titre ?
054. Ex : ce qu'il ne faut pas oublier pour écrire
055. Myriam : voilà + ce qu'il ne faut pas oublier
(Séance du 29 mai 2008, annexe 102)

Titré par la professeure en 053, l'artefact reprend dans un ordre différent les composants de l'outil antérieurement élaboré à l'exception de mention « orthographe » :

- les verbes
- ., ?, → la ponctuation
- Mm
- S pluriel (grammaire)
- masculin / féminin
- é, à → accents
- le, la , un , une → articles
- conjugaison (imparfait)

Posant les normes à respecter, la liste pointe les contraintes de l'axe syntagmatique (respect des règles d'accord) et incite les élèves à repérer d'éventuels problèmes locaux. Cet écrit donne de la légitimité à leurs propositions qui répondent toutes aux attentes de la professeure et reprend les normes prescriptives soulignées deux jours auparavant lors de la correction des 3 paragraphes descriptifs. En outre, elle permet de pallier partiellement la discontinuité temporelle en créant une mémoire. Construite sur les recommandations de la grammaire scolaire ou normative, elle constitue un outil cognitif pour organiser le travail d'écriture, de révision et de correction à venir. Le savoir objet travaillé antérieurement est mobilisé et devient un savoir outil, c'est-à-dire, un savoir dont l'élève doit se servir pour faire autre chose que d'en montrer la maîtrise (Bautier, 2005).

1.1.5.3. Les fiches d'identité du héros et du monstre

Dès le début de la phase d'écriture, la professeure distribue les fiches d'identité des héros :

110. Myriam : alors je vais vous donner les personnages que vous_aviez + alors fatma toi tu avais ce personnage *(La professeure se déplace et donne une fiche à Fatma)* firat toi tu avais ce personnage + tamsu + fatma n'est pas là maintenant + c'était qui ça c'était toi + néusa + ça c'était
111. Ex : moi madame moi !
112. Myriam : (*distribue les autres fiches*) vous_allez tous + ézéquiel tu te rapproches + vous_allez tous rapidement présenter votre personnage + alors firat comment il s'appelle ton personnage ?
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 102)

De format A5, chaque fiche illustrée par un dessin d'élève est le fruit de recherches iconographiques sur Internet. Les élèves ont d'abord choisi un personnage parmi un matériau culturel partagé, l'ont nommé et ont recherché une représentation et une

documentation référentielle sur Internet, comme le précise la consigne collective formulée par des actes directifs de requête sur le mode de l'assertion :

001.Myriam : vous choisissez tous un personnage principal + vous_allez chercher une image + une illustration sur ce personnage principal + alors qui peut être le personnage principal ? + ça peut être qui ? fatma ?
002. Fatma : sorcière
003. Myriam : une sorcière ou alors ?
004. Ex : une fée
005. Myriam : une fée
006. Ex : une prince !
007. Ex : une princesse !
008. Ex : une dragon !
(Séance du 27 mai 2008 ; annexe 99)

Myriam, passant auprès de chaque élève répète la consigne, la reformule et détaille les procédures :

058. Myriam : on va faire sa fiche d'identité + ça veut dire qu'il faut donner son âge + son nom + son prénom
059. Néusa : où il habite
060. Myriam : habitation + oui + où il habite + dans un château + une forêt et tout ça + famille + enregistrer sous + personnage héros néusa et tu enregistres
(Séance du 27 mai 2008 ; annexe 99)

Déclencheur d'imaginaire et d'écriture, la fiche descriptive du personnage principal rappelle des pratiques ancrées dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère. En effet, c'est la rédaction de fiches de personnages au début des activités de simulation globale et des jeux d'écriture[13] qui permet aux apprenants plurilingues de créer un univers et d'entrer dans la tâche d'écriture en limitant la surcharge cognitive. Cette dernière est réduite par la recherche préalable de désignateurs et d'éléments descriptifs qui prennent en charge la qualification différentielle des personnages. La référence est construite par le signe linguistique et par l'image. De la même manière, les élèves de la CLA seront amenés au cours de la même séance, à élaborer la fiche d'identité d'un monstre, dans les mêmes conditions matérielles, c'est-à-dire, dans la salle multimédia. Autant de tâches qui contribuent à définir la fonction organisatrice des personnages.

1.1.5.4. La feuille de route ou « fiche du conte »

La « feuille de route » ainsi dénommée par Myriam lors d'un entretien et intitulée « fiche du conte » est constituée de trois feuilles que la mise en page découpe au total en

[13] Debyser Francis, 1977, *Le Tarot des mille et un contes*, Éditions de l'École.

dix parties lignées et encadrées, supports de dix tâches d'écriture prédéterminées et complexes[14]. La macro-tâche d'écriture du conte est ainsi morcelée en dix tâches à accomplir successivement, correspondant à dix séquences textuelles à dominante narrative, descriptive explicative ou conversationnelle (Adam, 2005). Chaque paragraphe est surmonté d'une consigne[15] ou « déclencheur[16] » définissant la tâche à accomplir qui est libellée sous la forme d'une question ou d'une phrase verbale guidant la narration. En outre, ils contiennent tous un mot ou un syntagme inducteur. Pendant la séquence, Myriam a seulement l'occasion de distribuer la première feuille divisée en 4 paragraphes. Les élèves n'ont pas connaissance des autres feuillets et de la macro-structure complète du conte à écrire. Les trois premières parties pour lesquelles les élèves se sont engagés dans l'activité observée présentent les consignes suivantes : « Le héros (nom, prénom, description physique…) » ; « 0ù habitait le héros ? (Décrire le lieu où habitait le héros) » ; « Pourquoi le héros a quitté le lieu où il vivait ? ». L'ensemble des consignes organise la narration notamment du point de vue de la temporalité : moment, vitesse, fréquence, ordre (Reuter, 2000, p. 40).Les mots et les syntagmes inducteurs présentés successivement (« il était une fois » ; « habitait » ; « Un jour ») guident la mise en texte en présentant des caractéristiques propres au conte en tant que genre : mentions qui fondent l'ancrage non réaliste de l'histoire par le renvoi à un temps imaginaire et symbolique, utilisation de l'imparfait pour ce qui est secondaire par rapport au déroulement de l'histoire. L'ensemble de ces différents marqueurs discursifs structurent l'organisation compositionnelle (architecture infratextuelle) du texte à produire. C'est la logique des actions[17] qui fait avancer le récit. On perçoit dans cet outil remanié par la professeure l'influence des travaux des narratologues Vladimir Propp (1970) et A.J. Greimas (1973), traditionnellement étudiés par les professeurs de Lettres Modernes pendant leurs premières années d'études universitaires. En effet, les consignes de « la fiche du conte » construisent un schéma séquentiel , qui minimise le rôle des personnages, en s'inspirant partiellement des composantes structurelles ou fonctions établies par le folkloriste russe.

[14] Les tâches d'écriture de telles séquences textuelles sont codifiées dans le cursus scolaire. (Cf. Instructions Officielles de 1985).
[15] Système sémiotique historiquement constitué, la fiche s'inspire non seulement d'un outil créé par la BNF mais reprend aussi le principe de séquentialisation des tâches d'écriture du *Tarot des mille et un contes* créé par Francis Debyser en 1977.
[16] D'après Cordier-Gauthier, la consigne est un texte « déclencheur » (2002, p. 32).
[17] Greimas, Propp.

La *Morphologie* de Propp inspire les rôles des personnages de la « fiche du conte » : on retrouve en effet le héros, le donateur (« le personnage bénéfique ») et l'agresseur (« le monstre »). Ces éléments de description du conte deviennent dans l'instrument réélaboré par Myriam des éléments prescriptifs qui réduisent la complexité du conte et orientent le travail de l'élève vers la mise en texte d'un récit linéaire. L'élève n'est donc pas totalement responsable des différentes dimensions de la diégèse, de la succession des événements et de la mise en réseau des personnages.

Les consignes relatives à l'écriture du premier paragraphe dupliquent celles d'une tâche d'écriture effectuée deux jours auparavant : décrire un personnage (une oie) en s'appuyant sur une illustration. La « fiche du conte », instrument sémiotique auquel les élèves sont confrontés pour la première fois, va médiatiser les interactions en termes de pré-construits culturels en référence à des pratiques (écriture créative du *Tarot des Mille et un contes* qui a d'abord été mise en œuvre pour l'enseignement du Français Langue Étrangère) et à une institution (service éducatif de la BNF) qui en ont déterminé l'usage.

Myriam l'introduit dans la classe lors de la première séance d'écriture et en la distribuant, planifie l'organisation sémiotique de l'activité :

140. Myriam : d 'accord + je vais vous donner **une feuille** sur laquelle vous_allez décrire votre personnage d'accord ? ah oui d'abord vous_allez faire au brouillon et après vous_allez recopier sur **la feuille** (*M distribue les feuilles*) chut ! alors vous devez écrire le héros + votre héros + non vous ne collez pas parce que je vais ramasser + le héros c'est votre personnage principal + vous dites quel est son nom + et son prénom + il n'a peut_être pas forcément de nom + et vous dites comment il est physiquement + vous n'écrivez pas tout de suite sur **la feuille** + vous_écrivez d'abord dans vos ↑
141. EEE : classeurs !
142. Myriam : après je regarde + et vous_écrivez sur **la feuille** *(Myriam brandit la première fiche)* mais vous_écrivez bien + parce que vous_allez donner **la feuille** à votre ↑
143. Ex : camarade
144. Myriam : camarade + votre camarade il faut bien qu'il puisse vous lire + d'accord ? bon d'abord vous_écrivez dans votre classeur + je regarde + et ensuite vous_écrivez très bien sur **la feuille** *(Myriam pointe la premier paragraphe de la fiche)* + pour la donner à votre camarade + vous_avez compris ?
145. EEE : oui
146. Myriam : alors vous commencez
(Séance du 29 mai 2008 ;annexe 102))

Artefact cognitif au statut sémiotique variable, à la fois support, instrument et objet d'apprentissage, la « fiche du conte » se caractérisera *in fine* par une énonciation plurielle et plurigraphique. Dans la formulation orale des consignes, la prise en charge énonciative inscrit explicitement un « je » expert et un « vous » non-expert, ce qui renforce l'asymétrie de la situation de communication. En 140, tentant de faire comprendre le sens de la tâche demandée, l'enseignante prescrit une action didactique

langagière spécifique : elle s'appuie sur un dire déjà existant, en l'occurrence sur la consigne écrite du premier paragraphe qu'elle reformule. La consigne écrite n'est ni lue, ni thématisée dans l'activité orale de prescription. Elle ne suscite pas d'activité interactionnelle de type métaprocédural ou métalinguistique. Ni le statut d'objet d'apprentissage ni celui d'artefact cognitif ne lui sont attribués car la professeure réduit sa complexité en atomisant à l'oral les actions à effectuer par des actes directifs/assertifs: « vous dites quel est son nom + et son prénom + il n'a peut_être pas forcément de nom + et vous dites comment il est physiquement ». Myriam nomme les actions à accomplir, catégorise le comment faire mais son intervention adressée au collectif ne guide pas les élèves dans la matérialité de la fiche. Elle s'abstient en effet de nommer les marqueurs de structuration de l'outil mis en discours sur le mode de la désignation (« la feuille »), qui est davantage présenté comme un support que comme un auxiliaire sémiotique. Dans le même tour, en 140, elle balise aussi le déroulement de la séance en instituant une phase d'écriture intermédiaire puis d'examen magistral de ce premier jet en 144 (« après je regarde ») pour donner enfin une procédure relevant d'un dire de faire (« et ensuite vous_écrivez très bien sur la feuille + pour la donner à votre camarade »). Enfin, Myriam attire en 142 et en 144 l'attention de la classe sur l'importance de la calligraphie, indispensable dans cette chaîne d'écriture où l'écrit de l'un va générer celui de l'autre. Mais il est à noter que le texte à produire n'est pas mis en relation avec d'autres contes issus du patrimoine commun ou de la culture de l'élève. Le degré de lisibilité de la production écrite est, en effet, primordial dans cette activité afin de limiter les difficultés de décodage, faciliter les prises d'indices ainsi que la recherche/reconstruction d'informations, l'anticipation du sens, la « lecture active[18] » (Cicurel, 1991) qui permettra l'écriture d'une suite. L'ensemble des textes sera socialisé et constituera un recueil puisqu'il s'agit de « faire un livre » comme l'annonce Myriam lors de la première séance (cf. séance du 26 mai 2008 ; annexe 93 ; t. 276).

1.1.5.5. Les inscriptions professorales au tableau noir

Le tableau noir est utilisé au début de la première séance d'écriture et illustre les pouvoirs de consignation, d'ostension et de légitimation de l'écrit en servant de surface d'inscription aux notations de la fiche « ce qu'il ne faut pas oublier pour écrire un

[18] « Elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; elle lui demande d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte » (Cicurel, 1991, p. 9)

conte », notes qui resteront affichées pendant les deux premières heures de l'activité d'écriture. Cette permanence de l'écrit, pendant ces deux cours, facilite la mémorisation et exerce peut-être une influence sur la structuration cognitive. Pour la professeure, le tableau est un auxiliaire important.

Soucieuse d'aménager de bonnes conditions de travail pour soutenir l'activité des élèves, Myriam s'enquiert de la lisibilité des notations pour vérifier sa fonctionnalité :

074. Myriam : alors vous_arrivez à lire tout ce qui est marqué au tableau ?
075. EEE : oui
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 102).

Pendant la phase d'écriture des trois premiers paragraphes, Myriam n'utilise pas davantage le tableau. Elle procède à des inscriptions uniquement sur les brouillons des élèves.

1.1.6. L'activité prescriptive de l'enseignante

L'enseignante aide les élèves à améliorer leurs textes pendant trois séances (C7, C8 & C9) correspondant aux trois dernières interactions-cours enregistrées et transcrites de mon corpus.

Comment son activité prescriptive oriente-t-elle les élèves dans la tâche d'écriture et d'amélioration de leurs textes ?

Au cours de la deuxième séance, l'enseignante décide de prescrire le changement de mode sémiotique. Elle vient d'échanger les textes pour engager le groupe dans l'écriture du deuxième paragraphe, mais s'ajuste à la situation en reportant l'activité d'écriture pour lire ou faire lire les productions antérieures afin de faciliter le travail des élèves dans cette nouvelle tâche d'écriture doublement contrainte, à la fois par la consigne mais aussi par l'avant-texte produit par un autre.

130. Myriam : fatma c'était lequel ? *(M distribue les textes)* chut ! ugur on va faire un peu de calme là parce que c'est un peu dur de tous écrire en même temps + on va juste lire ce que vous_avez écrit pour l'instant pour voir ce qui va + ce qui va pas + on va commencer par
131. EEE : moi ! moi !
132. Myriam : on va commencer par Cilème
133. Ezéquiel : ah non non non non non
134. Myriam : ézéquiel + quand cilème a lu + vous dites si l'histoire ça va + si c'est bon
135. Ex : madame !
136. Myriam : chut ! alors vous dites si l'histoire ça va + si on a bien compris qui était le personnage et si le lieu où il habite ça va + alors vas_y cilème + alors tu lis et on voit ce qui va pas quand tu l'as lu
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

En 130, Myriam enjoint aux élèves de participer à un oral collectif : lecture orale des textes et interaction collective à visée évaluative. Il s'agit peut-être de passer au mode oral en raison d'une saturation du mode écrit, comme l'indique un commentaire de la professeure : « c'est un peu dur de tous écrire en même temps ». On peut aussi poser l'hypothèse que Myriam change de mode pour stabiliser l'environnement et limiter le bruit. Elle réagit contre le dérèglement des prises de parole et met un terme à l'activité orale décrochée et perturbatrice des élèves qui discutent entre eux pendant qu'elle interagit individuellement avec les scripteurs. Avant que ces échanges oraux périphériques et perturbateurs ne s'amplifient, l'enseignante reprend le canal oral à des fins didactiques. Spontanément des élèves proposent leur participation en 131. Myriam sélectionne Cilème en 132 pour lui attribuer le rôle de lectrice, choix contesté par Ézéquiel qui rejette la proposition de Myriam en 133. En 134, Myriam s'adresse à Ézéquiel et attribue au groupe (dont est membre Ézéquiel) une place valorisante d'évaluateur, donc une position haute dans l'interaction à venir. En 135, une élève s'auto-sélectionne pour proposer sa participation en tant que lectrice. En 136, Myriam rejette la proposition, précise les critères d'évaluation (« si l'histoire ça va » ; « si on a bien compris »), donne à Cilème la consigne de lire à haute voix et au groupe celle d'évaluer les deux premiers paragraphes.

Ce format communicatif amène l'élève-scripteur à tirer bénéfice de sa lecture orale en s'auto-corrigeant :

303. Ézéquiel *(Lisant son texte)* : il avait (… ?) + il était grand + il avait beaucoup de chevals
304. Ex : il y avait beaucoup des chevaliers
305. Ex : non ! des chevals
306. Myriam : est ce qu'on dit des chevals ?
307. Ézéquiel : des chevaux + et une femme
308. Myriam : et une femme oui
309. Ézéquiel : il était riche + il avait quarante cinq ans
310. Myriam : voilà + alors qu'est ce qu'il faut que tu corriges juste ézéquiel ?
311. Ézéchiel : chevals
312. Myriam : et comment tu écris à la fin ?
313. Ézéquiel : A + U + X
314. Myriam : d'accord

(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

En 306, Myriam localise le problème. L'élève auto-répare au tour suivant et poursuit sa lecture. Myriam valide en 308 et en 310 puis relance en 312 par la requête de l'indicateur d'écart à la norme. En 311, Ezéquiel livre le mot erroné à l'oral. Myriam demande d'épeler et valide la réponse que fait Ezéquiel en 313.

Porter la production des élèves sur la scène publique, sur le mode oral, permet à la professeure pendant cette deuxième séance :

- de focaliser l'attention des élèves sur un foyer collectif,
- de faciliter la compréhension référentielle des avant-textes,
- de permettre aux élèves de répérer des dysfonctionnements au plan linguistique et discursif, de proposer des améliorations,
- d'exemplifier le faire de la classe, la tâche didactique.

Il s'agit ici de produire un résultat attendu ou à perfectionner. La monstration de ce qui peut être, en cas de réussite, perçu comme un modèle (Bruner, 1983) par les élèves rend visible le schéma de discours qu'elle attend et peut éventuellement relancer l'engagement du groupe dans la résolution de la tâche d'écriture.

Pendant la troisième heure, Myriam aménage deux moments collectifs de lecture-évaluation-amélioration. Par deux fois, elle annonce un changement de modalité de travail :

058. Ex : j'ai fini madame ! *(M passe voir trois élèves pendant deux minutes)*

059. Myriam : alors ce qu'on va faire c'est qu'on va lire le début de vos_histoires et on va voir comment les continuer + parce que c'est un peu difficile + vas_y tamsu

(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

239. Ex : madame + j'ai fini !
240. Myriam : alors on va lire vos_histoires pour voir si ça marche + je vais les lire parce que c'est un peu difficile à lire + je vais lire l'histoire de jessica et vous dites si l'histoire c'est bon on comprend ou si c'est difficile
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

D'après les interventions de l'enseignante, ces lectures publiques permettent l'évaluation des pairs mais aussi l'engagement d'une discussion sur le discours à produire : « on va voir comment les continuer ». En effet, les élèves doivent quitter l'univers référentiel, qu'ils ont construit dans le paragraphe précédent inscrit dans un texte dont ils ne disposent plus, modifier leurs choix narratifs initiaux et également enchaîner sur un paragraphe écrit par un autre. Au début de cette troisième séance, la professeure prend en charge la lecture orale du texte pour aider les élèves à entrer dans ces nouvelles significations produites par leurs pairs car comme elle le précise : « c'est un peu difficile à lire ». Le « on » renvoie ici au « je » de la professeure qui prend en

charge toutes les lectures orales de cette séance. Par ailleurs, la modalité « oral » sert à évaluer l'écrit des élèves. Elle enjoint aux élèves-évaluateurs d'exercer une activité métadiscursive de réception de l'oral mais ils ne peuvent juger des particularités du code écrit, puisqu'ils ne peuvent lire la production mais seulement écouter sa lecture oralisée. L'enseignante n'a peut-être pas prévu ce changement de mode en cours de séance. Ne disposant pas de photocopieuse dans la classe et ne pouvant quitter la classe pour faire des photocopies des productions, elle ne peut proposer de supports écrits :

264. Fatma (*Lisant*): elle était un collier
265. Myriam : non ! pas elle était
266. Ex : elle avait !
267. Fatma : mais madame ! vous_avez écrit
268. Myriam : d'accord + mais il faut réfléchir parfois + alors tu lis et en même temps on corrige
269. Fatma : elle avait un collier
270. Myriam : elle avait un collier d'accord
271. Fatma : elle avait des (… ?) *(Brouhaha)*
272. Myriam : oui + hé ! vous_écoutez pour corriger les_autres !
273. Ezéquiel : oui mais ça va sonner !

(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

En 265, Myriam, garante de la norme, rejette par deux fois la proposition lue par Fatma au tour précédent en la répétant pour mieux la nier. Une élève reformule en donnant la forme correcte. En 267 Fatma proteste, sélectionne Myriam et fait allusion à l'un de ses discours antérieurs. Myriam ratifie au tour suivant mais objecte en rappelant sa position haute par la modalité déontique « il faut réfléchir » et rappelle la consigne. En 269, Fatma reformule la proposition que Myriam répète pour accuser réception puis valide par « d'accord ». En 271, Fatma poursuit sa lecture interrompue par un brouhaha collectif. En 272, Myriam accuse réception puis rappelle la consigne et le but de la tâche d'écoute : évaluer et corriger la production écrite ou plutôt les données auxquelles les élèves sont exposés à l'oral. En 273, Ézéquiel proclame son désengagement en invoquant la fin de ce cours qui en réalité ne se terminera que dix minutes après son intervention. Les rôles annoncés ne sont pas tenus : c'est la professeure qui évalue et qui corrige l'écrit lu à haute voix.

Les échanges entre l'enseignante et un élève au sujet de la tâche

Ces échanges sont structurés en fonction du scénario prévu par Myriam qui cadre l'activité d'écriture, délimitée par la « feuille du conte ». Pour assurer son projet d'enseignement, Myriam explicite ses attentes, réduit les opérations cognitives de

planification en livrant des propositions instructionnelles[19] exprimant des prédicats actionnels avec des désignations qui tiennent compte du niveau de compétence langagière des élèves qu'elle présuppose :

147. Ex : madame comment on écrit jordan ?
148. Myriam : (... ?)
149. Ezéquiel : R !
150. Myriam : chut ! tu t'occupes de ton texte + moi je viens vous_aider si vous_avez un problème + alors vous_écrivez sur le classeur + ézéchiel + comment il est ton personnage ? tu as dit que c'était un prince + tu dis comment il s'appelle et comment il est physiquement
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

Myriam offre explicitement son aide, ce qui rend cette fois les élèves bénéficiaires de son action. Explicitant les opérations attendues et les bornant dans l'espace, ses interventions prennent en charge la planification et structurent l'organisation textuelle des paragraphes à écrire. On trouve quatre occurrences pendant l'interaction-cours de la deuxième heure :

042. Myriam *(à Jessica)* : point + on ne va pas raconter ça + elle voulait sauver son pays + elle avait un cheval + elle avait un bouclier et une épée + point + tu en dis trop + tout ça ça suffit *(Myriam souligne du doigt deux lignes du texte)* tu l'écris là après *(Myriam montre le deuxième paragraphe)* d'accord ? tu vas trop loin dans l'histoire + tu dois juste dire comment il est physiquement + alors + tiens tu vas me le lire néusa + tu vas me le lire
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

067. Myriam *(à Jessica)* : n'écris pas l'histoire + juste comment elle est physiquement + c'est tout + chut !
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

153. Myriam *(à Cilème)* : normalement tu dois pas dire où elle habite tu dois juste dire comment elle est physiquement la sirène
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

237. M : c'est bien parce qu'il a pris un animal + *(s'adressant à Lom-Ali)* par contre tu es allé un peu trop loin dans l'histoire lom-ali + tu as déjà commencé + tu as commencé à raconter l'histoire + on verra ce qu'on pourra en faire + jessica vas_y
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

L'enseignante organise aussi le travail de l'élève dans sa temporalité, en précisant l'ordre de succession des activités (lecture de l'avant-texte, réflexion, sollicitation de la professeure, interaction avec la professeure) :

200. Myriam : *(À un élève)* alors tu lis le début et après tu imagines ce qui se passe pour ce personnage + alors telli tu lis et quand tu as fini de lire tu m'appelles
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

[19] Composées d'une instruction et d'un contenu propositionnel.

Elle planifie les opérations concrètes en l'enjoignant de recopier, du brouillon vers la « feuille du conte » :

090. Myriam : alors donne moi ton texte + tu l'as pas copié ton texte encore ?
091. Jessica : non madame
092. Myriam : alors tu fais toute seule + tu écris ton texte que je t'ai dit là
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

Comme les élèves ont un rythme de travail propre et n'accèdent pas à la même tâche en même temps, Myriam leur prescrit d'autres activités :

- une activité de lecture-coévaluation de la production en binômes :

104. Myriam : habitait dans la forêt + point *(Brouhaha)* les filles les filles ! ce que vous pouvez faire pendant que je corrige + vous pouvez vous montrer les textes pour voir si ça va + *(Lisant le texte de Fatma)* elle + pas elle est + mais non regarde être à l'imparfait

(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

- une activité « décrochée » de la tâche d'écriture :

032. Ezéquiel : j'ai fini !
033. Myriam : *(M se déplace vers Ezéquiel pour lui donner une fiche)* ézéquiel comme toi tu es le plus rapide tu vas faire les mots croisés en attendant + d'accord ? et après je viens (… ?) fais doucement

(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

On constate que ces interventions adressées individuellement sont très brèves car le travail de l'enseignante est borné par la contrainte temporelle de la séance de cours et la contrainte exercée par le collectif, les autres élèves sollicitant un feed back.

L'étude de l'ensemble du corpus montre que l'activité prescriptive de Myriam se manifeste sur le mode assertif, essentiellement pour gérer et organiser le travail des élèves quel que soit l'interlocuteur adressé : l'individu ou le groupe.

1.1.7. Les interactions professeure-élève

Matériellement la disposition en U permet à Myriam d'intervenir individuellement pour se livrer à son activité de médiation. Elle se déplace aisément devant chaque élève, annote leurs écrits en se positionnant de côté ce qui entraîne dans la classe la constitution d'un polylogue oralographique (Bouchard, 2005a, p. 64).

Les interventions magistrales focalisées sur le code linguistique

Pendant les trois heures consacrées à la production écrite, c'est Myriam qui gouverne les échanges, initie les prises de parole et sélectionne ses interlocuteurs. Ils ne formulent pas de demandes d'aide explicites, mais comme elle l'a énoncé au début de la phase d'écriture, ils la sollicitent en l'appelant pour qu'elle « regarde » ou « vérifie » (Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103). À l'exception d'une occurrence où un élève requiert spontanément une aide lexicale :

152. Ugur : madame + comment on dit quelqu'un qui n'a pas de l'argent ?
153. Myriam : il est pauvre *(M écrit « pauvre » sur la feuille de l'élève)*
154. Ex : madame comment on dit ? *(Ex montre un dessin qu'elle a fait sur sa feuille)*
155. Myriam : ah attends il a une épée + il avait une épée + et quelque chose comme ça + c'est quoi ça
156. Ex : un truc quand on se bat + un truc qu'on met ici *(Ex montre son ventre)*
157. Myriam : ah ! pour se protéger ? pour pas recevoir des coups ? *(M écrit « bouclier »)*
158. Ex *(Lisant)* : un bouclier
159. Myriam : un bouclier ? c'est ce qui est rond ?
160. Ex : oui c'est ça
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

Myriam utilise plusieurs modalités sémiotiques pour développer les connaissances lexicales des élèves. En 152, Ugur sollicite un mot dont il donne une définition. En 153, l'enseignante livre oralement le lexème et l'inscrit sur la feuille de l'élève. En 157, elle graphie le mot « bouclier » à partir de la représentation graphique de l'élève, enrichie d'un geste référentiel et d'une définition formulée à l'oral. En 158, l'élève lit le mot à voix haute. Myriam répète et demande confirmation en 159. L'élève ratifie et valide en 160.

Dans la troisième séance, c'est Myriam, garante de la norme, qui prend l'initiative d'intervenir. Elle relit à haute voix la production réalisée antérieurement par un autre élève ou demande au nouveau scripteur de la lire puis intervient pour l'inciter à entrer dans la tâche d'écriture ou fournit une donnée ou une correction. Dans l'exemple suivant, afin de faciliter l'intercompréhension et d'exposer l'élève à une donnée langagière signifiante, elle a recours à un mode définitoire :

041. Myriam : elle habitait dans_un grand château + il y avait qui encore avec elle dans le château ? elle était toute seule où il y avait d'autres personnes ? il y avait qui par exemple ? (4 s) il y avait qui encore ? un roi ? le roi c'est le chef du château
042. Firat : oui

(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

En outre, elle guide les décisions d'écriture de Firat puisqu'elle l'interroge sur les circonstances, sollicite l'entrée d'autres personnages et propose le lexème « roi » ainsi qu'une définition.

Comme je l'ai montré précédemment, la lecture orale des productions permet à l'enseignante de mobiliser une importante activité interactionnelle avec le groupe en vue de corriger et de rendre les énoncés conformes aux normes académiques du code linguistique. Les élèves se placent en position basse et c'est Myriam qui signale ce qui pose problème dans le texte comme le montre l'exemple suivant :

313. Ex *(Lisant son texte)* : il était un mètre soixante
314. Myriam : il faisait + on dit faire un mètre soixante + il faisait ?
315. Ex : il faisait un mètre soixante trois + il avait (… ?)
316. Myriam : il avait
317. Ex *(Lisant son texte)* : il avait quatre vingt treize kilos + il avait les cheveux blanches + il avait beaucoup d'argent et il avait beaucoup d'or
318. Myriam : alors est ce qu'on dit il avait les cheveux blanches ?
319. EEE : non ! non !
320. Néusa : il avait les cheveux blancs
321. Myriam : alors vous levez la main pour répondre + néusa
322. Néusa : il avait les cheveux blancs
323. Myriam : blancs + comment tu écris blancs ?
324. Ezéquiel : B + L + A
325. Myriam : chut ! j'ai dit néusa
326. Ezéquiel : je m'appelle néusa
327. Néusa : B + L + A + N + C
328. Myriam : beaucoup de cheveux + on a un seul cheveu ?
329. Néusa : S

(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

L'enseignante encadre très fortement la prise de parole des apprenants qu'elle contraint. En 313, un élève lit un énoncé de son passage descriptif posant un problème au niveau de la combinatoire lexicale. En 314, Myriam reformule en changeant le collocatif (« faisait » remplace « était »), rappelle la norme descriptive gouvernant la collocation (« on dit faire un mètre soixante ») et répète le syntagme pour demander à l'élève de poursuivre sa lecture. L'élève répète l'énoncé correct, lit un autre collocatif sur le mode interrogatif pour demander validation. En 316, L'enseignante répète pour valider. L'élève lit trois propositions en asyndète (phénomène fréquemment attesté à l'oral), la troisième étant reliée à une quatrième par le jonctif « et ». En 318, Myriam ne focalise pas la syntaxe mais un problème local d'accord. Elle signale le segment erroné dans une question fermée qui contraint la réponse négative des élèves en 319. Néusa répare et livre spontanément la forme correcte en 320. Myriam rappelle une règle

régissant l'organisation scolaire de l'interaction et sélectionne Néusa qui répète l'énoncé. En 322, l'enseignante répète la réparation et demande à Néusa d'épeler. En 324, Ezéquiel s'auto-sélectionne et réitère le début de l'épellation. Myriam l'interrompt et rappelle son privilège statutaire d'attribution de la parole. Ezéquiel dévie le thème de l'interaction en thématisant l'identité de Néusa qu'il tente d'usurper (avec humour !). En 326, Néusa épelle la forme correcte mais au singulier. Myriam rappelle la référence et pointe l'indicateur d'écart. Néusa livre la graphie attendue en 328.

Au plan énonciatif, Myriam localise des problèmes d'emploi des temps:

292. Ajar : il était une fois un prince + il s'appelait alexandre + il est très gentil + il avait (... ?) et il habitait dans_un grand château
293. Myriam : il habitait dans_un grand château + faut pas le dire tout de suite ajar + tu as dit il est très gentil + est ce qu'on dit il est très gentil ?
294. Ajar : il était
295. Myriam : voilà + alors tu corriges + ézéquiel à toi + elle est où ta feuille ?

(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

En 292, l'élève lit la première phrase de sa production. Myriam répète la dernière proposition en 293 et l'enjoint de traiter l'information différemment en la réservant pour le deuxième paragraphe, ce qui rappelle que les élèves ne peuvent renégocier la tâche d'écriture du conte pour s'y engager autrement. Elle pose à l'élève une question fermée sur l'emploi du présent, question dont elle connaît la réponse. L'élève répond en livrant la forme verbale adaptée que Myriam valide.

Le choix du mode « oral » pour cette co-évaluation des écrits des élèves amène l'enseignante à privilégier le plan infraphrastique du texte par le signalement d'erreurs lexicales et orthographiques. Une amélioration de ce passage descriptif au plan pragmatique, textuel et phrastique exigerait probablement le recours à un écrit collectif, modalité que l'enseignante n'a pas prévu ou n'a pas les moyens d'articuler aux échanges oraux, mais qui rendrait justement saillants des phénomènes impossibles à saisir sur le mode oral.

Les interventions de l'enseignante focalisées sur la tâche

Le format privilégié de l'activité interactionnelle est la communication verticale duelle entre un élève et l'enseignante qui interagit individuellement pour maintenir l'effort et surtout l'engagement cognitif et didactique des élèves :

128. Myriam : oui + ézéquiel si tu imagines un personnage + comment il s'appelle ?

129. Ezéquiel : la baguette
130. Myriam : la baguette ?
131. Ezéquiel : oui
132. Myriam : il ressemble à quoi ton personnage ézéquiel ?
133. Ézéquiel : il ressemble à lui *(Ézéquiel désigne un élève)*
134. Myriam : non + c'est un personnage de conte + est ce que c'est un prince + est ce que c'est un dragon ? il faut que tu imagines un personnage de conte + est ce que c'est un roi ? est ce que c'est un chevalier ?
135. Ézéquiel : un prince
136. Myriam : un prince + d'accord
137. Ex : moi un chevalier
138. Myriam : un chevalier toi ? d'accord + qui dit son personnage c'est quoi ? c'est un quoi ? un prince ? un chevalier ? un ? qu'est ce que c'est ?
139. Ex : un roi
140. Myriam : d'accord + je vais vous donner une feuille sur laquelle vous_allez décrire votre personnage d'accord ? ah oui d'abord vous_allez faire au brouillon et après vous_allez recopier sur la feuille *(M distribue les feuilles)*
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

Dans cet extrait, Myriam accompagne le groupe dans le choix de son personnage principal, activité destinée à le faire entrer dans la tâche d'écriture. Par deux fois, en 129 et en 133, Ézéquiel répond de manière fantaisiste ce qui donne l'impression qu'il a plus cherché à participer qu'à effectuer la tâche prescrite. Ses interventions montrent qu'il a produit ou a semblé produire spontanément un cadre interprétatif qui n'est pas pertinent en regard au but fixé. En 134, Myriam recadre l'activité cognitive et langagière en rappelant l'univers de référence (« c'est un personnage de conte » pour maintenir l'orientation (Bruner, 1983). Elle lui propose deux alternatives, réitère la consigne sur le mode déontique (« il faut que tu imagines un personnage de conte ») et lui soumet encore deux autres alternatives. Ézéquiel choisit un personnage en 135. Myriam répète pour valider, vérifie la compréhension de la consigne « choisir un personnage de conte » auprès de deux autres élèves, sollicite leur mémoire lexicale (138) et clôt en 140 cette activité de recherche orale en enjoignant aux élèves de passer à l'écriture. Ses interventions individualisées mais rendues publiques ont une fonction d'enrôlement (Bruner, 1983).

Au plan individuel, Myriam facilite l'entrée d'une élève dans la tâche écrite lors de la première séance, en lui demandant une production orale. L'oral fonctionne comme un outil sémiotique permettant un travail langagier aboutissant à un écrit.

161. Myriam : *(à une élève)* tu vas me dire à l'oral + on va le faire à l'oral + alors + il était_une fois une princesse + elle était ?
162. Ex : belle
163. Myriam : belle + il était_une fois une princesse + dis le moi encore à l'oral
164. Ex : il était une fois une princesse + elle était belle + elle était une fée + elle était grande + elle avait des chaussures magiques

165. Myriam : elle avait des chaussures magiques ? d'accord + bon alors tu écris + tu écris toute seule *(M passe d'un élève à l'autre pendant 4 minutes)* qui a fini ?
(Séance du 29 mai 2008 ; annexe 103)

La médiation de l'adulte a une double fonction : celle d'enrôlement (161) mais aussi au tour 165 d'évaluation, de feed back (Nonnon, 1989). Elle vise à renforcer la position de l'élève comme auteur et favorise la mémorisation nécessaire au codage linguistique écrit de l'énoncé. L'utilisation du canal oral permet la « concomitance entre planification et émission du discours » de l'élève (Kerbrat-Orecchioni, 2005, pp. 29-30) et Myriam, sollicitée par d'autres élèves, n'a pas le temps d'accompagner l'élève dans son travail de découpage des unités à l'écrit. Ce passage de l'oral à l'écrit rappelle la méthode audio-orale en vigueur dans les classes de langue, dans les années quarante où les activités proposées étaient « des exercices de transformation et de substitution ou encore des compositions où l'on s'attendait à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral » (Cornaire, Raymond, 1994, p. 6).

Un autre entrelacement des modalités sémiotiques permet à la professeure d'aider l'élève à contrôler sa production. Dans l'extrait suivant, c'est elle qui lit la production écrite à haute voix et signale un problème de vraisemblance :

116. Myriam : il était_une fois une fille qui s'appelait (... ?) + elle avait seize ans + elle était pauvre + elle avait un cheval + elle avait un bouclier et une épée + donc c'est une dame qui a des_armes + d'accord + elle habitait dans_une ville + tiens elle habite dans_une ville alors qu'elle a un cheval + *(À Turgut)* la ville ça marche pas + il faut que tu changes + un jour le cheval?*(Brouhaha – M poursuit la lecture du texte de Turgut)* il est parti + parce que il ?
117. Turgut : (... ?)
118. Myriam : voilà tu changes encore les temps et ça peut marcher *(M sollicitée par Firat vérifie son texte pendant 40 s)* telli c'est bon ?
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

En 116, Myriam commentant la plausibilité, conteste la convocation simultanée de deux objets référentiels (« ville » et « cheval ») commande une réécriture puis fait avancer très rapidement le processus d'écriture en signalant un dysfonctionnement au plan énonciatif en 118.
Par son guidage, l'enseignante aide individuellement les élèves à développer leur discours fictionnel au plan thématique. Elle les sélectionne et use d'un questionnement serré visant à restreindre les réponses possibles sans apporter d'aide lexicale à la

production, puisque les élèves disposent d'un réservoir distribué au début de la séquence :

037. Myriam : *(Lisant le texte de Firat)* tu vas essayer ça + il était_une fois une princesse et elle avait un chapeau + elle avait un grand livre + elle avait des_yeux noirs + où elle habitait cette princesse ? où elle habitait cette princesse ?
038. Firat : elle habitait dans_un château
039. Myriam : tu écris au brouillon elle habitait dans_un château + et comment il était ce château firat ?
040. Firat : grand
041. Myriam : elle habitait dans_un grand château + il y avait qui encore avec elle dans le château ? elle était toute seule où il y avait d'autres personnes ? il y avait qui par exemple ? **(4 s)** il y avait qui encore ? un roi ? le roi c'est le chef du château
042. Firat : oui
043. Myriam : oui + donc elle habitait dans_un grand château et tu connais le nom de la ville où était le château ? tu peux imaginer à istanbul par exemple ?
044. Firat : oui
045. Myriam : d'accord
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

En 037, Myriam lit le premier paragraphe puis installe Firat en position d'auteur du deuxième paragraphe par une reformulation contextualisée et répétée de la question de la « feuille du conte » (« Où habitait le héros ? »). Firat livre à l'oral un énoncé acceptable à l'écrit. En 039, Myriam répète pour valider et enjoint l'élève d'écrire au brouillon. En 039, 041 et 43, elle l'oriente par ses questions dans l'opération de planification de la micro-structure textuelle. Ses questions cumulent deux fonctions : celle de demande d'information et de sollicitation de dire (Boissat, 1991). Les mêmes enchaînements thématiques et interactionnels, ressources typifiantes[20] (Filliettaz, 2002, 43) sont observés lors de l'aide à l'écriture du troisième paragraphe :

160. Myriam : voilà + elle allait dans la forêt + pour + chez sa grand mère + parce que elle faisait à manger + POUR lui faire à manger *(M prend la feuille et corrige sur la feuille de Firat)* + point + un jour elle est partie + chez chez sa grand mère et elle est tombée dans_un trou + alors elle est tombée dans_un trou + le petit chaperon rouge va chez sa grand mère + elle est tombée dans_un trou + un grand trou
161. Firat : on va l'aider
162. Myriam : quelqu'un va l'aider et qui va l'aider ?
163. Ex : la grand mère
164. Myriam : la grand mère + et pourquoi pas ? et comment la grand mère va l'aider ? *(Brouhaha)* comment tu peux raconter ? la grand mère ↑
165. Firat : la grand mère
166. Myriam : qu'est ce qu'elle a fait la grand mère là firat ?
167. Firat : elle a entendu
168. Myriam : le petit chaperon rouge il est tombé dans le trou + et la grand mère elle a entendu + elle a entendu qui ?
169. Firat : euh le petit chaperon rouge
170. Myriam : voilà + et alors ? et après qu'est ce qu'elle a fait ?

[20] La théorie de l'action typifiante développée par Filliettaz admet que des routines, principes organisationnels propres aux échanges didactiques, caractérisent l'aspect typifiant des conduites langagières de l'enseignant (2002, 43).

171. Firat : elle l'a sauvé
172. Myriam : elle l'a sauvé + voilà + d'accord *(Brouhaha)*
(M travaille avec Ugur pendant une minute – Brouhaha)
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

La démarche d'aide présente une hétérogénéité sémiotique : positionnée face à l'élève, en 160 Myriam lit à voix haute le troisième paragraphe écrit par Marlène, renvoie un *feed-back* à l'écrit en substituant une proposition infinitive à une proposition conjonctive et en ajoutant un signe de ponctuation. Elle nomme les signes qu'elle trace sur la feuille : « POUR lui faire à manger », « point » sans donner d'explications orales sur les modifications qu'elle opère en segmentant les unités à l'écrit. Elle ne sollicite pas Firat, chargé d'écrire le quatrième paragraphe, pour résoudre ces problèmes locaux qu'elle identifie elle-même, alors qu'elle accordait un rôle de correcteur aux élèves lors de l'entretien initial. Sa lecture de l'avant-texte a une fonction d'enrôlement (Bruner, 1983). En 161 , Firat propose une nouvelle information et change ainsi le type initial de progression textuelle : on passe d'une progression à thème constant à une progression à thème dérivé (Combettes, 1983). Pour enrichir les propositions de l'élève formulées à l'oral, Myriam pose cinq questions d'explicitation :

- Qui va l'aider ?
- Et comment la grand mère va l'aider ?
- Qu'est-ce qu'elle a fait la grand-mère là Firat ?
- Elle a entendu qui ?
- Et après qu'est-ce qu'elle a fait ?

Grâce aux interventions de la professeure mettant l'accent sur des aspects sémantiques, et non pas sur des aspects syntaxiques, l'élève construit peu à peu à l'oral un schéma narratif complet qui répond à des objectifs textuels différents de ceux définis par les consignes écrites au-dessus du paragraphe 4 : « 4. Le héros va traverser une forêt ou un pays/lieu inconnu. Décrire cette forêt ou ce lieu inconnu que traverse le héros. / Sur son chemin… ». Firat n'est pas encore acculturé à la pratique scolaire de la description et ne peut enrichir la description d'une forêt dont un élément descripteur (« le trou ») a déjà été mis en scène par le précédent scripteur. Il livre donc à l'oral une séquence narrative complète qui introduit l'adjuvant (« la grand-mère »). Ces propositions acceptées par la professeure qui privilégie dans l'interaction le développement thématique du récit oral, répondent déjà partiellement aux consignes d'écriture du paragraphe 5 : « Rencontrer un personnage bénéfique. Le héros rencontre un personnage bienveillant, bénéfique. Raconter cette rencontre. Décrire ce personnage

bienveillant puis écrire un petit dialogue de présentation entre les deux personnages. Dans ce lieu... ». S'ajustant aux propositions de l'élève qui privilégie la narration à la description demandée, les interventions de Myriam visent à s'appuyer sur les performances de l'élève donc sur ses acquis pour faire avancer la progression textuelle et de fait, son projet d'enseignement. Il est à noter que l'élève est tenu d'accepter le questionnement, en termes de face et de posture (Goffman, 1974, 1987) et de répondre instantanément dans un format interactif rigide qui contraint fortement son activité.

On retrouve aussi ce type de questionnement dans des séquences interactionnelles antérieures portées sur la scène publique :

060. Myriam : on comprend pas quand c'est en turc *(à Tamsu)* + alors si tu veux je vais le lire parce que je comprends + j'ai l'habitude + *(Lisant)* il était_une fois un dragon + il avait une grande queue + il avait un grand cou + il avait une grande bouche + il avait sur la tête des cornes + il avait des grandes_ailes et il était petit + il avait des grandes dents et il avait des_yeux blancs et noirs + il avait du feu dans la bouche + il habitait dans le château + voilà + ensuite + un jour + il faut imaginer le dragon qui habitait dans le château + il est parti
061. Tamsu : c'est un autre qui a écrit
062. Myriam : il y a une personne qui a écrit le dragon + une autre qui a écrit le château + alors tamsu + il est parti du château le dragon + pourquoi il est parti du château ? imagine pourquoi le dragon il est parti du château + qu'est ce qui s'est passé quand il est parti du château ? **(4 s)** pour ton histoire on va dire que le dragon il est parti du château pour
063. Tamsu : pour aller manger
064. Myriam : pour vivre quelque chose + pourquoi est ce qu'il est parti du château ? quelqu'un a des_idées ?
065. Fatma : parce que il aime pas le château
066. Myriam : parce qu'il n'aime pas le château + et pourquoi est ce qu'il n'aime pas le château ?
067. Fatma : il aime pas vivre tout seul
068. Myriam : il n'aime pas vivre tout seul + donc il est parti du château pourquoi ? pour chercher des ↑
069. Fatma : des_amis
070. Myriam : des_amis + *(À Tamsu)* tu vois donc tu vas mettre + un jour le dragon + pourquoi il est parti du château ? tu imagines + tamsu + tu trouves une autre idée + peut_être qu'il avait faim + il avait rien à manger + il est parti pour chercher à manger + donc tu imagines pourquoi le dragon il est parti du château + d'accord + ensuite
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

Myriam intervient cinq fois pour poser des questions d'explicitation quant à la raison du départ du dragon :

- Qu'est-ce qui s'est passé quand il est parti du château ?
- Pourquoi est-ce qu'il est parti du château ?
- Pourquoi est ce qu'il n'aime pas le château ?
- Donc il est parti du château pourquoi ?
- Pourquoi il est parti du château ?

Les questions publiques de Myriam qui visent à amener Tamsu à développer à l'oral la progression textuelle en 064, 066 et 068, et à apporter de nouvelles

informations, orientent le dire des élèves vers un modèle fermé réduit à un syntagme nominal ou à une proposition. En outre, on relève deux demandes de complétion en 062 et en 068. Le souci qu'a l'enseignante de faciliter l'interprétation de la tâche, porte préjudice à l'activité du groupe dont les prises de parole sont contraintes et le volume de parole peu élevé. Pour compenser ce caractère contraint de l'interaction qui impose la planification de la tâche d'écriture et restreint la créativité du groupe, Myriam demande d' « imaginer » comment en témoignent quatre occurrences de ce verbe dans les échanges, sans intervenir dans l'acte d'imaginer. Leur structuration forte laisse supposer, de la part de l'enseignante, une volonté de compenser un relatif engagement cognitif, par un fort engagement interactionnel, afin de mobiliser tour à tour les élèves. Le caractère public de ce guidage permet également à l'enseignante de solliciter le groupe pour enrichir l'objet discours d' « ingrédients » au sens où l'entend Grize (1985) en relançant par une requête : « quelqu'un a des idées ? ». L'enseignante ne tient pas compte des énoncés prescriptifs écrits sur la « feuille du conte » qui définissaient la tâche initiale : décrire, raconter, expliquer, faire un dialogue... Elle fait des hypothèses sur le travail cognitif et langagier de ses interlocuteurs (Nonnon, 1989, 1991) ce qui l'amène à recadrer et à simplifier la tâche par ses questions, qui balisent étroitement le travail de planification des élèves, réalisé à l'oral par de courts énoncés à transcrire par la suite. La « fiche du conte » contraint l'interaction et le travail des élèves, sans tenir compte de savoirs et savoir-faire culturels et scripturaux déjà là.

Une interaction duelle professeure-élève réalisée en face à face, mais suffisamment audible pour être perçue par d'autres, peut avoir des conséquences publiques déterminantes pour l'engagement du groupe dans l'activité et dans la tâche :

201. Ex : madame !
202. Myriam : attendez je vais voir fatma + *(Lisant)* le docteur il fait + non + passé composé + il ↑
203. Fatma : a fait
204. Myriam : a fait + il a fait une ↑
205. Fatma : opération
206. Myriam : opération + mais
207. Fatma : (... ?) il est mort
208. Myriam : il est mort
209. Fatma : parce qu'il est mangé
210. Myriam : il a mangé + une + ah oui vénéneuse + il a mangé quoi ?
211. Fatma : vache
212. Myriam : une vache + une vache vénéneuse + mais si il est mort + on peut plus continuer l'histoire fatma ?
213. Fatma : non + il est mort + l'histoire c'est fini + il est mort + l'histoire c'est fini + ça suffit
214. Myriam : non on va pas terminer tout de suite + ou alors quelqu'un d'autre va finir alors + le docteur a fait une opération + il faut imaginer quelque chose + qu'est ce qu'il a trouvé dans le ventre ?
215. Fatma : il a rien trouvé
216. Myriam : si + il a trouvé dans le ventre ?

217. Ex : quarante moutons
218. Fatma : non ! pas quarante moutons !
219. Myriam : si si + il a mangé + cinquante moutons et quarante vaches donc tu ne le fais pas + tu ne le fais pas mourir tout de suite + parce que le docteur il a ouvert le ventre + le docteur a fait une opération et il a trouvé dans le ventre + qu'est ce qu'il a trouvé dans le ventre + fatma ?
220. Fatma : euh des_yeux de moutons
221. Myriam : des_yeux de mouton + tu mets il a trouvé dans le ventre ? des moutons
222. Fatma : ah c'est bon !
223. Myriam : et encore ? qu'est ce qu'on peut imaginer qu'il trouve dans le ventre encore ?
224. Fatma : euh les mortes euh vaches
225. Myriam : les vaches + d'accord + tu écris tout ça
(Séance du 30 mai 2008 ; annexe 104)

En 207, Fatma annonce la mort de son personnage. La professeure répète, Fatma livre une explication et en 210, Myriam demande une complétion que l'élève réalise en 211. En 212, Myriam évoque la fin de l'histoire, conséquence de ce choix narratif et demande confirmation. En 213, Fatma valide le raisonnement de Myriam, répète pour confirmer, répète à nouveau, précise les conséquences de la mort du personnage sur l'histoire et termine par « ça suffit », marqueur d'un conflit qui se situe au niveau des attentes non concordantes de chacun et signale la fin de l'engagement de Fatma dans la tâche d'écriture. Le rapport asymétrique est provisoirement déplacé : l'élève prend une initiative menaçant le contrat didactique. En 214, Myriam tente de régler l'intensité de l'engagement : elle s'oppose à la décision de Fatma, suggère de changer de scripteur puis tente de continuer l'histoire interactionnelle en la reprenant au tour 206.
En 220 Fatma semble adhérer à une forme d'engagement coopératif en répondant à la question posée. En 222 , Fatma acquiesce par « ah c'est bon ! » ce qui annonce qu'elle se conforme à ses devoirs d'élève et se réinscrit dans le contrat didactique sans que l'intonation ne décèle d'ambiguïté.
Cette séquence déclenchera le rejet collectif de l'offre d'aide et l'interruption de l'activité d'écriture, à la suite de ce désengagement individuel suivi peu à peu du désengagement du groupe qui mettra un terme au projet de l'enseignante[21]. La dernière séquence interactionnelle enregistrée fournit un exemple de cette contamination :

255. Cilème : je peux lire madame ?
256. Myriam : alors + cilème vas_y +
257. Cilème *(Lisant son texte)* : il était_une fois un ogre + il s'appelait (... ?) il était très grand + il avait cent cinq ans + il avait une grosse moustache très blanche + il avait un grand chapeau et ses_yeux étaient

[21] Lors de la séance suivante, les élèves ont tous assassiné leur personnage principal comme l'a raconté Myriam lors d'un entretien : « je maîtrisais plus rien et eux en avaient vraiment marre + donc effectivement si ils se mettent à tuer leurs personnages + moi je me suis dit si en plus ils me font ça + ça va être la catastrophe on ne pourra jamais finir + je me suis dit + ça se comprend ils_en ont marre toi aussi tu en as marre + donc on va arrêter là » *(Entretien du 2 juillet 2008)*.

très grands + il mangeait cinquante moutons et quarante vaches par jour + il aimait la magique + c'est quoi magique ? **Sonnerie**
258. Myriam : il faisait de la magie d'accord *(Brouhaha)*
259. Cilème *(Lisant son texte)* : il faisait de la magie *(Brouhaha)* il avait un beau château et il habitait tout seul dans le château + et il avait un gros chien + un jour + il a + il va chez le ? c'est quoi madame ?
260. Myriam : docteur
261. Cilème *(Lisant son texte)* : docteur et il est mangé trop de moutons et il a une opération mais il est mort parce qu'il a mangé trop de vaches
SONNERIE
262. Myriam : d'accord + après on va peut_être à l'ordinateur + laissez vos_affaires ici + alors vous laissez vos textes sur la table + je récupère les textes et les brouillons
(C9, 30/05/08)

En 261, Cilème annonce la fin de son récit et de l'effectuation de la tâche prescrite. Décision que Myriam n'a pas le temps de contester ni de négocier en raison d'un signal externe, la sonnerie, qui clôt l'interaction-cours.

Dans cette partie du corpus composée des transcriptions de 3 interactions-cours, les interactions duelles sont quantitativement importantes : Myriam mobilise en effet une forte activité interactionnelle pour parvenir à son but planifié. Ces séquences sont aussi très brèves : leur durée ne dépasse pas une minute. L'enseignante est fréquemment sollicitée par des élèves qu'elle n'a pas sélectionnés et qui lui demandent d'organiser leur travail ou de contrôler leur production écrite, ce qui ne lui permet pas d'interagir sur le mode individuel aussi longtemps qu'elle pourrait le souhaiter. La gestion et la canalisation des échanges, rendues d'autant plus difficiles que la composition du groupe change à chaque séance, laissent peu de temps à son activité de médiation et raccourcissent l'exposition individuelle à l'explicitation de la tâche. Ces contraintes temporelles et organisationnelles amènent Myriam à prendre en charge les introductions thématiques, tout comme les clôtures des interactions et à rejeter les déviations thématiques des élèves, ce qui renforce l'asymétrie entre enseignante et élèves et conforte chacun dans son statut et son identité situationnelle.

L'amélioration du texte ne fait pas ici l'objet d'une réécriture contrainte par des critères discursifs. Les échanges de la deuxième séance ont pour but principal de vérifier collectivement et en situation de réception de l'oral, le respect des consignes d'écriture, au plan pragmatique et de corriger des erreurs linguistiques repérables et identifiables à l'oral. On remarque que lorsque l'enseignante charge l'élève de lire sa production, un dialogue s'instaure autour de l'erreur entre l'élève et la professeure et c'est l'élève qui porte parfois la modification sur le texte. Par contre, lorsque Myriam prend en charge la lecture à haute voix, elle signale et corrige elle-même l'erreur à

l'écrit, probablement en raison de la pression temporelle et des sollicitations des autres élèves. Lorsque la lecture est adressée au groupe et réalisée par l'auteur, les élèves interviennent volontiers pour proposer des corrections.

Lors de la troisième séance, l'enseignante donne, dans ses interventions adressées au collectif et aux individus, la primeur à l'aide à la tâche d'écriture plutôt qu'à celle de l'amélioration en tant que réélaboration du travail d'écriture. Le but principal est d'avancer dans la production du texte, et de maintenir l'engagement des élèves (Cf. tableau 4). Le projet d'intervention se réalise par le canal oral et l'interaction professeur-élève. Il s'agit pour l'élève, soutenu par le questionnement de la professeure, de développer les thèmes ou parfois de s'approprier à l'oral des connaissances sur la langue et les formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent, en les reformulant, seul, à l'écrit. L'écriture transcode un discours oral contraint qui sert de référence. Ensuite l'écrit est soumis au jugement des pairs en repassant par le canal oral, par une lecture à voix haute effectuée par les élèves (2ème séance) ou par l'enseignante (3ème séance). Pendant cette dernière séance, Myriam se pose régulièrement en garante de la norme à l'écrit, lorsqu'elle lit les écrits produits, en s'adressant au scripteur ou au collectif, pour les évaluer et les corriger, sans toutefois opérer de retour sur les effets produits par la mise en texte. Pour conclure, on peut dire que la démarche adoptée renvoie à un modèle linéaire de production écrite : recherche de vocabulaire – écriture contrainte par l'outil, orientée unidirectionnellement par l'enseignante, relecture-amélioration.

1.2. Entretiens avec Myriam

J'étudie les entretiens menés avec Myriam en fonction des quatre points suivants : l'enseignement de l'écriture, la médiation professorale, les outils sémiotiques et l'enseignement du français en classe d'accueil.

L'enseignement de l'écriture

Myriam adhère au discours pédagogique institutionnel (Vigner, Viala, Bertrand, 2001) qui pose l'écriture du brouillon comme une phase propédeutique à l'écriture. Pour elle, le brouillon est le lieu d'une première mise en texte linéaire qui après évaluation, sera « réécrit » au sens de « recopié » au propre. L'évaluation prévue semble porter sur le fonctionnement global des textes : respect des structures attendues selon le type

textuel, respect des règles de cohérence textuelle (Marquillo-Larruy, 1997, p.161). Elle est censée se réaliser par le canal écrit (« quand ils ont bien vu au brouillon »).

Le travail d'amélioration alloué au binômes ne semble pas exhaustif et vise à garantir la qualité de la compréhension sélective de l'écrit produit, (« retirer l'information »), conformément aux attentes des professeurs de Français Langue Étrangère[22] :

081. MP : le deuxième binôme a la consigne explicite d'améliorer le texte ?
082. Myriam : de le lire + et de de retirer l'information + et s'il y a de grands problèmes de compréhension et même de rédaction ils_ont le droit de rectifier
083. MP : et s'ils se trompent ?
084. Myriam : si ils se trompent {@je serai là pour} + si ils se trompent tant pis non ? je sais pas + de toute façon il y aura un travail précis sur la langue à la fin
(Entretien du 25 mai 2008, annexe 108)

La modalité de travail en binômes, qui n'est pas prescrite par le texte institutionnel (2000, p. 17) prônant au contraire le travail individuel en matière d'écriture, est souhaitée par Myriam qui reprend ici une recette pragmatique du milieu enseignant en matière de constitution des binômesd'élèves :

089. MP : comment tu vas faire ?
090. Myriam : en répartissant les compétences des_uns et des_autres + afin de mettre deux personnes de niveaux différents ensemble
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

L'emploi du terme « compétence » permet d'inférer qu'à la différence des professeurs de Lettres, Myriam dispose d'indicateurs pour situer les niveaux de ses élèves, du point de vue de leur compétence communicative langagière. Les élèves nouvellement arrivés sont en effet évalués avant d'être scolarisés en CLA par les CASNAV puis, en fin d'année, passent les épreuves du Delf junior A2. Comme les professeurs participent à la passation et à la correction de ces épreuves, ils sont initiés à l'utilisation des échelles de niveau de compétences définies par les outils du Conseil de l'Europe : *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et *Portfolio européen pour les langues* (PEL). Ces échelles accompagnées de référentiels[23] donnent des indicateurs pour évaluer les compétences communicatives langagières subdivisées en compétences linguistiques (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique,

[22] Cf. Descripteur A2 pour la réception de l'écrit : « Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures, et courts articles de journaux décrivant des faits » (*CECR*, p. 58).
[23]

orthographique), sociolinguistiques et pragmatiques (discursive, fonctionnelle, interactionnelle et transactionnelle) (*CECR*, 2001, pp. 86-96).

Même si Myriam a des informations sur les compétences communicatives de ses élèves, elle ne constitue pas de binômes, en raison de la trop grande variation constitutionnelle du groupe. Pendant les différentes phases d'écriture, l'interlocuteur privilégié de l'élève reste l'enseignante qui lira les premiers jets à voix haute, les soumettant ainsi à l'appréciation du collectif :

117. MP : tu vas noter le conte ?
118. Myriam : je ne pense pas le noter je pense juste faire en sorte qu'ils_aient tous un recueil sous la main mais pas forcément le noter + je note pour des petits_exercices d'écriture de dictée et tout et là + je trouvais que c'était plutôt écriture plaisir quoi + avec un recueil de contes à la clé + une trace de cette écriture collective + et les comédiens de théâtre m'ont dit que si il y en avait quelques_uns qui pouvaient être lus pour le spectacle + pourquoi pas + je choisirai celui qui tient le mieux la route + pour voir si on ne peut pas l'intégrer dans le spectacle qui est déjà bien rempli + entre les chansons qu'on apprend en cours + et puis les dialogues sur + quand ils ont appris qu'ils_arrivaient en France + commment ils_ont réagi + il y a de quoi faire
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

L'opération de mise en voix du texte produit, reprend les principes de l'ensemble des ateliers d'écriture qui, quelle que soit leur affiliation (Bing, Oriol-Boyer, Aleph, GFEN…), rejettent l'évaluation normative et scolaire des productions au profit d'une socialisation et d'une valorisation du projet d'écriture à qui l'on restitue une matérialité sonore dans un cadre festif ou plus modestement dans l'espace de travail des ateliers d'écriture. La production, fait d'une communauté, est publiée aux deux sens du terme, c'est-à-dire, rendue publique au sein de l'espace-atelier par une lecture à voix haute, éditée sous forme de recueil ou mise en voix lors d'un spectacle.

Les entretiens dévoilent les thèmes préférentiels de Myriam et nomment les références sur lesquelles elle s'appuie, composantes d'une culture professionnelle spécialisée et très riche. Les ressources professionnelles et personnelles qu'elle cite dans le deuxième entretien (26/05/08) sont statutairement éclectiques, en raison de la diversité de leur provenance, mais présentent toutes un lien avec les démarches des ateliers d'écriture, ce qui confirme sa déclaration du premier entretien : « je suis beaucoup dans le principe d'ateliers d'écriture + cadavres exquis + enfin ce sont des_activités que je mets en place » (Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108).

Tableau 23 : Ressources de Myriam

	Date	Ressources professionnelles	Ressources personnelles	Caractéristiques sélectionnées
1	Études universitaires de Lettres		**Un groupe d'étudiants** « …lecture publique de nos textes…avec marionnettes »	
2	2005-2006	Une formatrice disciplinaire IUFM		« atelier d'écriture »
3	2006-2007	Une formatrice CASNAV		« …une personne qui est très branchée atelier » des consignes chouettes à partir des couleurs + des expressions proverbes + des textes sur vert de peur ou enfin **061. MP** : des_expressions imagées ? **062. Myriam** : voilà + sur les couleurs + et au niveau du dessin aussi + prendre les cartes des pays des différents élèves et leur demander de faire un dessin qui intègre la carte de leur pays + et ça ça donnait des SUPER montages + par exemple la carte de l'inde qui donne un éléphant + et c'est vrai qu'avec la carte de l'inde t'as déjà un peu une sorte de début d'éléphant + et ils_intègrent la photocopie de leur pays dans_un dessin et par moments c'est cherchez + tu cherches le pays dans le dessin et j'ai trouvé que c'était vraiment super ça + c'est vraiment une idée forte que j'ai retenue
4	2006-2007	Un animateur de la ville de Cergy		« qui avait financé son intervention au collège et il avait fait une intervention toute l'année »
5	2006-2007	Stage PAF « ateliers d'écriture » à Boulogne-Billancourt		
6	2006-2008	2 stages d'été payants « ateliers d'écriture » animés par Michel Neumayer (GFEN)		«j'ai fait l'atelier en belgique d'écriture à lamarlagne avec les deux français du gfen et j'étais ressortie de l'atelier en me disant que je voulais pas écrire pour moi mais faire des_activités avec les_élèves et j'avais commencé l'année en faisant écrire les_élèves tout de suite et ça avait vraiment bien marché »
7	2007	Stage PAF : « atelier slam »		ça c'est le constat que j'ai fait en atelier slam aussi + c'est que les_élèves qui sont en échec dans les cours peuvent se rattacher + se raccrocher + dans les écrits d'invention + et là ils se réconcilient avec l'écrit + sinon pour certains_élèves + l'écrit c'est vécu comme comme une grande (… ?) avec cette image qu'ils_ont d'eux à l'écrit + je suis archi nul + j'ai pas d'idées + je sais pas écrire + enfin il y a un gros travail à faire sur la revalorisation des élèves à travers l'écrit
8	Période contemporaine à la recherche		Site de la Bibliothèque Nationale de France[24]	et il y a un super site de la bnf je sais pas si tu l'as vu sur le conte **002. MP** : non **003. Myriam** : tu peux choisir ton héros + tu choisis le lieu d'où il part + tout_en suivant les_étapes du conte + et tu t'imprimes ta feuille de route du conte en fait + quelle est l'épreuve qu'il doit surmonter + pourquoi est ce qu'il quitte son son lieu d'origine + quel est le personnage bénéfique et maléfique qu'il va rencontrer sur sa route + fin heureuse + tu bidouilles une fin heureuse + et puis ensuite même morale de l'histoire et tu choisis parmi une liste la morale que tu choisis pour ton conte + quoi + je trouvais ce principe assez excellent et je voulais faire ça avec les élèves
9	Période contemporaine à la recherche		**Un ami du lycée** « Un grand copain du lycée qui fait des ateliers d'écriture avec des adultes – poésie sonore »	« il est très branché poésie sonore + et il a écrit un + il a été publié là + et j'apprécie beaucoup son travail et c'est son boulot qui me pousse à avoir envie d'écrire + parce que je trouve que vraiment il fait quelque chose de très très chouette + alors ça ça m'influence un peu dans ma pratique à moi + et par rapport aux élèves »
10	Péride contemporaine à la recherche		**Une amie de la fac**	« une amie de la fac qui écrit beaucoup et qui est dans les_ateliers d'écriture + quand on se voit on discute de ça et ça enclenche pas mal de pratiques + c'est avec elle que je fais une correspondance épistolaire entre nos élèves »
11	Période contemporaine à la recherche		**Myriam, auteur** « moi écrivant moi-même pour moi des petits textes »	

[24] Le site de la BNF permet à l'internaute d'inventer lui-même son récit à partir d'une sélection d'ingrédients d'un conte : http://expositions.bnf.fr/contes/pedago/atelier/index.htm

Quelle que soit l'origine de ses ressources issues de différentes matrices de socialisation (univers amical ou univers professionnel), Myriam ne les situe pas axiologiquement les unes par rapport aux autres. Les personnes, amis ou formateurs qu'elle cite, font office de médiateurs et constituent un ensemble référentiel pluriel auquel elle adhère et qui engage fortement son identité professionnelle, comme le montre l'emploi massif de la première personne. Myriam adhère à des principes nés de rencontres et d'interactions, qui posent le texte comme objet, écrit en recourant à des dictionnaires. Le texte peut être élaboré parfois d'après des consignes structurellement contraignantes (BNF) ou à partir de signes sonorisés. Le nombre important de formations suivies sur son temps de travail ou pendant la période des vacances témoigne de son vif intérêt pour les ateliers d'écriture, qui accompagne son développement professionnel. Même si les principes qui gouvernent son activité ne sont pas explicitement posés, la synthèse de ses propos, de son activité planificatrice et des dispositifs qu'elle tente de mettre en place, renvoie aux grands axes définis par Claudette Oriol-Boyer (1993, 2002), référence qui syncrétise l'éclectisme de ses ressources.

En outre, les activités d'écriture sont, d'après Myriam, le lieu d'un travail sur la langue qui, non seulement vise à initier les élèves aux normes scolaires, mais confère aussi au français de l'école le statut d'ensemble de règles à respecter :

069. Myriam : 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 + les temps aussi + donc qu'ils les réappliquent pour le début de l'écriture
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

Cette exigence normative est d'autant plus justifiée que Myriam enseigne le français à des élèves allophones, et que le fonctionnement phrastique et infraphrastique des textes pose problème :

002. Myriam : [...] comment dire + il y a des_éléments sur la structure de la phrase qui sont quand même des_éléments fondamentaux sur le fait qu'il faut un sujet un verbe et un complément qui sont pas forcément maîtrisés
003. MP : ah oui ?
004. Myriam : et ça je me dis que + je sais aussi pourquoi + c'est parce que j'ai pas forcément + j'ai pas forcément tout bêtement posé en cours + sur le fait que qu'il fallait après un nom un verbe + et j'ai constaté là en retranscrivant les_écrits + qu'il y avait beaucoup de phrases nominales avec absence de verbes + et ça fait forcément un effet boomerang par rapport à ce que j'ai fait durant l'année et qui est lacunaire par rapport à cette structure basique de la syntaxe qui est pas prise en compte
(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)

C'est le niveau syntaxique qui est ici pointé par l'enseignante. La stratégie qu'elle va élaborer pour remédier aux difficultés des élèves allophones prend place dans la phase préparatoire à l'écriture, dans la mesure où elle propose des exercices structuraux sur l'emploi des temps du passé pour réactiver les connaissances des élèves sur la langue et leur permettre de mémoriser encore une fois des structures. Notons que notre analyse de ses interactions de tutelle a montré qu'elle travaillait aussi au niveau de la phrase, à l'oral, en enjoignant aux élèves de transcoder les phrases complètes co-construites dans l'interaction, de l'oral vers l'écrit.

Dans la suite de l'entretien, Myriam revendique explicitement son identité d'enseignante de Français Langue Seconde, en évoquant les différences de curriculum entre l'enseignement du Français Langue Maternelle (où l'on enseigne le passé simple aux élèves dès l'école primaire), et l'enseignement du Français Langue Étrangère[25], où les instructions, manuels et autres outils pédagogiques substituent au passé simple (temps de l'écrit par excellence) le passé composé :

045. MP : qu'est ce qui te plaît dans ce dispositif ?
046. Myriam : je trouve déjà que ça les met dans_une certaine exigence par rapport à l'écrit + c'est quand même un défi qui est intéressant à relever et que par rapport aux_attentes des professeurs en classe ordinaire + ça les plonge déjà dans des contraintes de rédaction qu'ils_auront à faire l'année d'après par rapport à tout ce qui est écriture d'invention + même si on n'est pas complètement dans la production du récit avec alternance imparfait passé simple + là pour le coup quand ils_auront des rédactions et des récits à faire ils devront maîtriser le passé simple pour les classes de sixième + je me demande si ils ne font pas ça en sixième + on ne demande pas d'écrire au passé simple en sixième ?
047. MP : ça arrive
048. Myriam : c'est incroyable
(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)

Cet extrait fait état des préoccupations de Myriam confrontée à la mission d'aider ses élèves à intégrer le plus rapidement possible un cursus conçu pour des natifs. Elle conteste le bien-fondé de ce cursus en matière d'emploi des temps. Dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, son répertoire professionnel reste composite, car tout en respectant les préconisations pour l'enseignement du FLS, elle utilise des principes relevant d'ateliers d'écriture pensés, à l'origine, pour des apprenants adultes.

Toutefois, même si de nombreuses ressources personnelles et professionnelles, issues des recherches en didactique du français (FLE/FLS/FLM), ont pu l'aider à se

[25] Notons que le document *Le Français Langue Seconde* ne donne pas de conseils explicites sur la progression à suivre dans l'enseignement des temps et des modes.

construire un répertoire relatif à l'enseignement de l'écriture, l'élaboration de démarches d'aide à l'amélioration des textes de ses élèves lui incombe pleinement :

038. MP : et le casnav + au niveau des stages sur l'écriture ?
039. Myriam : on a fait une journée sur l'écriture avec une personne qui est très branchée atelier + mais sinon rien du tout sur l'amélioration + l'aide et cætera
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

Les outils sémiotiques

La gestion de ressources sémiotiques entrelacées constitue une source de difficultés pour l'enseignante. L'extrait suivant, qui réfère à la séance de correction collective des 3 passages descriptifs sur l'oie, montre que Myriam peine à gérer simultanément ses actions de communication et ses actions concrètes :

001. Myriam : ce qui est difficile c'est de se concentrer sur les retours des_élèves + et sur ce qu'on va marquer au tableau + c'est de confronter leurs corrections avec ce qu'on avait imaginé + d'être constamment dans la confrontation entre leurs_idées et d'être + complètement d'un plan du texte à un autre + parce qu'ils demandent de passer par le bas + on remonte + on repasse par le milieu et c'est cette correction par couches par strates + là je suis sûre qu'ils_ont appris plus en deux_heures qu'en un an + presque + là c'est génial mais ça demande une énergie phénoménale
(Entretien du 27 mai 2008 ; annexe 110)

L'enseignante doit en effet recevoir, comprendre et interpréter les propositions des élèves, qui guident son action dans un univers sémiotique particulier, celui du tableau. Leurs interventions multiples et structurantes, créent de l'imprévu, parcellisent la tâche d'inscription de Myriam, qui doit s'adapter aux contraintes situationnelles et aux propositions des élèves. Ceci l'amène peut-être à replanifier ses actions concrètes et ses actions langagières, à actualiser instantanément son projet d'enseignement. Ses prises de décision doivent s'accomplir en temps réel, et parfois simultanément sur plusieurs plans : interactionnel, discursif, praxéologique, spatio-visuel, oralographique et typographique. La gestion spatiale du texte à corriger, contrainte par les propositions des élèves qu'elle ne peut systématiquement anticiper, complexifie les conduites discursives et interactionnelles de la professeure.
Lors des séances d'écriture du conte, cette complexité de la gestion des différentes ressources sémiotiques de la classe, combinée à la régulation des actions des élèves et de ses propres actions, va entraîner pour l'enseignante une grande fatigue physique liée à une démotivation partagée :

056. Myriam : oui oui mais c'était galère + pour moi je me souviens d'une grande grande difficulté + j'étais épuisée

057. MP : oui

058. Myriam : je maîtrisais plus rien et eux en avaient vraiment marre + donc effectivement si ils se mettent à tuer leurs personnages + moi je me suis dit si en plus ils me font ça + ça va être la catastrophe on ne pourra jamais finir + je me suis dit + ça se comprend ils_en ont marre toi aussi t'en as marre + donc on va arrêter là
(Entretien du 2 juillet 2008 ; annexe 112)

C'est en termes de tâche impossible que le travail de Myriam se présente à ce moment-là, ce qui produit un sentiment de découragement, voire de désespoir, et certainement d'échec personnel. Elle ne parvient plus à satisfaire des exigences contradictoires : suivre sa planification, gérer la démotivation du groupe et transcender ses propres émotions. Mais l'univers sémiotique et didactique de la classe ne se borne pas aux canaux de communication verbaux et non-verbaux : il englobe également les outils de l'enseignante et des élèves qui structurent le travail des participants en orientant et parfois en contraignant les schémas interactionnels.

Le rôle des outils

C'est l'ensemble des fiches d'exercices de vocabulaire, faisant office de dictionnaire illustré, alliant le mot à l'image, que Myriam évalue positivement au regard de la construction de l'univers référentiel du conte :

060. Myriam : ...même au début il y avait des exercices de vocabulaire et tout ça + c'était le réservoir des_élèves pour toute la séquence

061. MP : oui ?
062. Myriam : ah oui ils n'arrêtaient pas de consulter cette feuille pour voir comment on appelle la licorne et tout ça + ils s'en sont resservis par la suite + c'était vraiment leur document de référence + donc ça c'était pas mal
(Entretien du 2 juillet 2008 ; annexe 112)

Par contre, il n'en est pas de même pour l'instrument « fiche du conte » que Myriam décide de supprimer, tout comme le principe de rotation des productions, qu'elle abandonne, à la fin de la période d'observation, afin de relancer les élèves, dans un projet d'écriture désormais individuel :

001. Myriam : c'est trop dur + c'est beaucoup trop dur + c'est beaucoup trop dur + ce que je leur demande c'est impossible + de continuer une histoire qui n'est pas commencée sur un texte d'un autre + qu'ils ne comprennent pas parce que c'est mal écrit + ils cumulent les difficultés en fait
002. MP : qu'est ce que tu vas faire alors ?
003. Myriam : là je pense que je vais changer la formule + je vais taper + je vais arranger leur texte et pour qu'ils continuent tout seuls leur histoire jusqu'au bout en ayant retapé leur texte
004. MP : donc ils gardent leurs débuts ?
005. Myriam : voilà + je garde leurs débuts de récits + je réutilise leurs_histoires + et je donne une histoire par personne qu'elle continue jusqu'au bout à partir des débuts qu'ils_ont inventés
(Entretien du 30 mai 2008 ; annexe 111)

005. Myriam : voilà + je garde leurs débuts de récits + je réutilise leurs_histoires + et je donne une histoire par personne qu'elle continue jusqu'au bout à partir des débuts qu'ils_ont inventés
(Entretien du 30 mai 2008 ; annexe 111)

Myriam constate les difficultés de ses élèves à s'inscrire dans le projet d'autrui et à entrer dans la lecture d'un texte graphiquement peu lisible qui et présente des erreurs entravant la compréhension. Cette décision d'ajustement remplace ce que les travaux de la génétique textuelle appellent une démarche d'écriture à programme (induite par l'artefact qui impose la macro-structure et réalise des choix d'écriture) par une démarche d'écriture à processus (Hay, 2002, p.75). Dans ce bilan, l'enseignante projette de restituer aux élèves la responsabilité de la planification, ce qui leur confère une position d'auteurs de leur propre texte « jusqu'au bout ». Le désengagement qu'elle perçoit à la fin de la période d'observation entraîne chez elle un constat d'échec. La rupture du contrat didactique est mise au compte de la rotation des productions qui les désapproprie de leur rapport subjectif au texte :

Myriam : tu vois ils cherchent leur texte en disant + mais où il est mon dragon + donc ils veulent continuer le leur + donc moi je pense que je vais repartir de leur personnage héros pour continuer leur texte + là ils retravaillent sur un autre texte + ils le font mourir le personnage + il est mort ! {@alors c'est bon on a fini ! il est mort }
(Entretien du 30 mai 2008 ; annexe 111)

Le rôle de l'enseignant

Pendant l'entretien de planification, Myriam souligne sa décision de privilégier le format de l'interaction duelle, schéma communicatif qui exige une certaine proximité avec les élèves et par conséquent de nombreux déplacements de sa part :

076. Myriam : c'est moi qui passe d'un groupe à un autre + une élève m'a dit qu'elle aimait bien les cours avec moi cette année parce que je me déplaçais + l'année dernière avec un autre professeur + il était à son bureau
077. MP : en cla ?
078. Myriam : en cla + je pense qu'effectivement je vais aller vers eux + mais j'espère qu'ils seront autonomes + j'espère qu'ils vont pas bloquer
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

C'est, en effet, dans ce format qu'elle a tenté de gérer l'hétérogénéité, pendant les différentes phases d'écriture et d'apporter une aide individualisée à ses élèves. Se percevant comme une citoyenne plurilingue devant former d'autres citoyens plurilingues, Myriam tente de se référer à son apprentissage de l'allemand pour comprendre les difficultés des élèves, même si ces derniers sont tenus d'apprendre une langue de scolarisation dans un laps de temps beaucoup plus court que celui qu'elle a consacré à l'apprentissage de sa première langue vivante étrangère :

004. Myriam : ils n'en sont qu'à un an d'apprentissage + alors que moi j'essaie de voir comment j'écrivais et les souvenirs que j'ai c'est après six ans d'allemand
(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)

S'appuyant sur son histoire biographique et les ressources multiples de la formation, Myriam, consciente du plurilinguisme du groupe-classe, manifeste son désir de valoriser les langues d'origine pendant les phases de recherche de vocabulaire et de reconnaître leurs spécificités sans les stigmatiser :

013. MP : comment tu as eu l'idée de faire traduire comme ça des mots systématiquement en turc ?
014. Myriam : c'est la seule façon d'avoir la garantie qu'ils ne font pas oui oui je connais ou j'ai compris + sans passer par par une vérification immédiate de traduction + c'est à dire qu'il y en a un qui trouve la traduction et les_autres ils écrivent la traduction + donc je suis sûre que celui qui a compris c'est pas le seul qui a compris parce que les_autres écrivent la traduction à côté
015. MP : d'accord parce que toi tu ne valides pas + tu ne connais pas le turc
016. Myriam : non + je ne connais pas le turc mais je fais confiance + ça se base uniquement sur la confiance + enfin peut_être qu'ils traduisent n'importe quoi + mais c'est juste que j'ai l'impression qu'ils_ont compris + que parce qu'on se connaît assez + enfin je pense qu'il y a une confiance réciproque + si ils n'ont pas compris ils le diront mais je ne peux pas vérifier du tout

(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)

Myriam n'a pas bénéficié de formation spécifique en pédagogie de l'interculturel lui permettant de mettre en pratique les pistes de l'approche comparative des langues proposées par Nathalie Auger[26]. Cependant, l'outil construit par cette didacticienne de l'interculturel fonctionne comme une ressource, même s'il est exploité en-deçà des possibles[27] qu'il offre :

019. MP : et d'où te vient cette idée ?
020. Myriam : j'avais lu un article sur la traduction qui était un moment proscrite et il y a le DVD sur les CLA où il y avait une comparaison systématique avec le système de langues des élèves d'origine étrangère
021. MP : le dvd ?
022. Myriam : le dvd de nathalie auger + et ça me paraissait évident + et puis j'apprends aussi du turc + parce que il y a un mot qu'ils m'avaient dit ce matin que j'avais déjà entendu + après je les retiens pas les noms parce que je peux pas être dans_un processus d'apprentissage + tout_en étant moi même en train de + en plus je suis pas forcément très forte pour les langues + {@ce serait beaucoup demander je trouve + s'occuper de quinze ados et apprendre le turc en même temps que eux apprennent le français}
(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)

En sollicitant des traductions, Myriam met en place une démarche interculturelle où chacun est expert de sa langue et découvre le système de l'autre. La posture qu'elle adopte correspond bien aux principes développés dans *Comparons nos langues* : la

[26] Notons que H.G.Widdowson recommande le recours à la traduction en rendant compte de son expérience de mise en pratique de l'approche communicative « pour faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence explicite au fonctionnement de sa propre langue du point de vue communicatif » (1978).
[27] L'élève est invité à manipuler concrètement les systèmes linguistiques, à réaliser des aller-retour d'une langue à l'autre pour observer les différences mais aussi les ressemblances. Les interventions de l'enseignante ont pour objectif d'aider au repérage des informations, des invariants, pour favoriser le travail d'inférence et la découverte des règles.

professeure est en interaction constante avec les élèves et en situation interculturelle de découverte de leur langue. Dans l'espace-classe elle donne une légitimité aux langues et cultures d'origine, institutionnellement déniées.

Myriam est également consciente de la situation d'urgence dans laquelle ses élèves se trouvent. Son discours porte les traces de son implication au discours pédagogique institutionnel qui responsabilise fortement les enseignants de classe d'accueil[28] :

046. Myriam : je trouve déjà que ça les met dans_une certaine exigence par rapport à l'écrit + c'est quand même un défi qui est intéressant à relever et que par rapport aux_attentes des professeurs en classe ordinaire + ça les plonge déjà dans des contraintes de rédaction qu'ils_auront à faire l'année d'après par rapport à tout ce qui est écriture d'invention + même si on n'est pas complètement dans la production du récit avec alternance imparfait passé simple + là pour le coup quand ils_auront des rédactions et des récits à faire ils devront maîtriser le passé simple pour les classes de sixième *(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)*

Les enjeux de Myriam enseignante en classe d'accueil sont plus ambitieux et problématiques que ceux qu'elle cible pour son enseignement en classe ordinaire :

056. Myriam : [...] la panique que je ressens par rapport à ce qu'on leur demande + en un an + ça me paraît impossible en une année de faire en sorte qu'ils soient en mesure de répondre aux_exigences de l'année d'après en classe ordinaire + donc je suis pas mal angoissée par rapport à ce défi de devoir en un an les rendre les plus_autonomes possible + c'est + je trouve que c'est pas rien + enfin c'est pas les_enjeux qu'on trouve dans d'autres classes + en quatrième j'aborde l'année et je la finis en étant assez sereine + et en ayant même l'impression d'avoir fait le tour + de toutes les grandes notions qu'il fallait aborder avec eux + en ayant des frustrations par rapport à l'écrit + parce que l'aménagement en classe entière ne permet pas de faire vraiment progresser les_élèves à l'écrit comme on le souhaiterait mais en classe d'accueil + je suis complètement dans une forme d'inquiétude + comment ça va être l'année prochaine ? tout ça pour dire que je crois que le plaisir de la langue passe par le plaisir de l'écrit et par l'activité écrite
(Entretien du 26 mai 2008 ; annexe 109)

Pour conclure, on peut dire que l'identité professionnelle de Myriam se construit par la mise en synergie de diverses références et activités, toutes en liaison avec les ateliers d'écriture, plus que par une affiliation ou une allégeance à un groupe de référence ou à des formateurs. Qu'en est-il d'Adrienne, autre enseignante de classe d'accueil ?

2. Pratiques et modèles d'Adrienne

Mon étude s'appuie sur un corpus constitué du cahier de textes de l'enseignante, du livre-CD *Pierre et le loup*[29], des photos numériques prises du tableau, des classeurs,

[28] Cf. les premières pages du *Français Langue Seconde.*
[29] Prokoffief Serge, 2001, *Pierre et le loup*, Paris, Didier Jeunesse.

des différents états des productions des élèves, ensemble de traces complété par 7 pages de transcriptions d'entretiens et 68 pages de transcriptions d'interactions langagières en classe. J'ai eu accès au cahier de textes de la classe ainsi qu'aux classeurs des élèves.

2.1. Pratiques constatées d'Adrienne

2.1.1. Le contexte d'enseignement

Adrienne exerce dans un collège de 608 élèves, doté d'une Section d'Enseignement Général Adapté, situé en milieu urbain, dans la banlieue de la métropole lilloise. Âgée de 56 ans au moment des observations (2006), elle est titulaire d'une licence d'anglais et de la mention FLE des licences. Après avoir effectué quelques années de remplacement, Adrienne a été nommée en 1981 dans la classe d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés de ce collège, puis titularisée dans le corps des certifiés de Lettres Modernes. Elle est également chargée de cours en Français Langue Étrangère, depuis 1991, au Département d'Enseignement du Français à l'International (DEFI) de l'université Lille 3. Depuis 1981, Adrienne effectue 14 heures d'enseignement dans cette classe d'accueil (qui bénéficie d'un statut administratif officiel accordé par le rectorat de l'académie de Lille) et 4 heures d'enseignement du français en classe de 4ème. Adrienne ne participe pas aux stages proposés par le CASNAV mais suit des journées de formation continue proposées en FLE par l'université. La CLA accueille 9 élèves, appartenant à différentes catégories socio-professionnelles, âgés de 11 à 15 ans, issus d'une immigration extra-communautaire, originaires du Liban, de Géorgie, de Tchétchénie, du Maroc, de l'Algérie et de Russie. Les compétences communicatives langagières des élèves en français ont été évaluées en début d'année par le CASNAV de l'académie de Lille mais l'institution ne peut fournir de renseignements exacts sur l'étendue des plurilinguismes déjà là. L'ensemble des familles a migré pour des raisons d'ordre économique et professionnel ou pour une raison politique (guerre en Tchétchénie). Cette classe d'accueil est dite « fermée » car les élèves n'ont pas, à l'époque de mes observations, la possibilité de suivre d'autres cours avec des élèves natifs. Seul, un élève est autorisé, à la demande de la professeure, à suivre des cours d'anglais et de mathématiques en raison de ses solides acquis antérieurs attestés dans ces deux disciplines. En plus des heures de français, le groupe bénéficie d'une heure d'arts plastiques, d'éducation musicale et d'éducation physique et sportive. Adrienne est officiellement professeure principale de la CLA et prépare les

conseils de classe qui se déroulent en présence de l'administration et des 3 autres professeurs, en fonction de leur disponibilité.

Dans cette classe, l'enseignante ne déclare pas organiser le travail en séquences et assume pleinement la programmation des tâches à prescrire aux élèves, à l'exception du lundi et du mardi où l'organisation des contenus et des activités langagières est planifiée par une méthode de FLE qui se distribue sur deux manuels de deux niveaux.

La semaine est en effet divisée en activités spécifiques journalières :

- Le lundi et le mardi, elle s'appuie sur la progression des manuels *Tandem 1* et *Tandem 2* (2003). Même si la méthode *Tandem* (cf. annexes 76, 77 et 78) se réclame des travaux des experts du Conseil de l'Europe, elle s'inscrit dans une approche communicative qui privilégie la simulation d'actions. Les auteurs proposent en effet d'enseigner à communiquer hors contexte scolaire, en demandant aux élèves de communiquer en classe comme s'ils étaient en société. Parfois, deux groupes de niveau divisent la classe et réalisent des exercices différents prélevés dans les manuels. Cette méthode, inadaptée à la situation scolaire, demande à l'élève de s'imaginer qu'il est « ailleurs », dans une situation « authentique » de communication, en faisant comme si son dire en classe équivalait à un faire social.
- Le jeudi et le vendredi sont consacrés à des activités visant la maîtrise de la langue (apprentissage thématique de vocabulaire, conjugaison…) et utilisant des supports issus des méthodes FLE ou des outils dits complémentaires[30] et à des activités de production écrite, centrées sur un genre à produire (conte, suite d'une histoire), qui rappellent celles menées en sixième dans les classes dites « banales ».
- Chaque samedi, Adrienne organise des activités de réception, de production et d'interaction orale autour du visionnage d'un film, ainsi que des activités de production écrite visant à résumer l'intrigue, ou à rédiger la suite de l'histoire. Des exercices lacunaires portant sur le vocabulaire complètent invariablement ces séances.

[30] Des manuels de vocabulaire, notamment.

Les 14 heures de français allouées à la classe d'accueil se distribuent ainsi : 3 heures tous les matins, sauf le mercredi matin et le lundi matin où les élèves ne disposent que de deux heures. Adrienne dispose d'une salle spécialisée aux murs égayés par de nombreuses productions d'élèves (textes et dessins, notamment dessins d'instruments de musique réalisés après l'audition de la présentation des personnages du conte des instruments y afférant). Cette salle est équipée des outils suivants : combiné TV-scope, lecteur de CD, magnétophone, rétroprojecteur et tableau mural équipé d'un écran. Les tables doubles sont disposées classiquement, en « rangs d'oignons », face au bureau placé devant le tableau. Mes enregistrements couvrent une période discontinue de 4 heures, les vacances et autres impératifs scolaires (sorties, interventions de collaborateurs extérieurs), ainsi qu'un congé maladie de la professeure et une journée de grève s'étant intercalés entre les séances. J'ai pu mener deux entretiens avec Adrienne, le 1er février 2006, au début de la période d'observation, et le 23 mars 2006, en fin de période. J'ai transcrit les 4 heures de cours enregistrées. La première séance, d'une durée de deux heures, a été réalisée le 26 janvier 2006 ; les deux autres séances se sont déroulées les 9 et 26 mars 2006.

2.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation

C'est le premier entretien (cf. annexe 89, p.433), le cahier de textes personnel d'Adrienne, double exact du cahier de textes officiel, ainsi que les classeurs des élèves, qui me permettent de prendre connaissance des activités diverses proposées à la classe depuis le début de l'année scolaire. Les élèves effectuent régulièrement les activités de production écrite préconisées par la méthode *Tandem* (rédaction de messages courts : lettre d'invitation, cartes postales) et des activités détachées se rapportant à l'écriture de textes narratifs ou descriptifs : écriture d'un résumé de film, d'un début de film, d'un récit complet avec le(s) même(s) personnage(s), d'une suite de chanson, de descriptions de maisons, activités que l'on pourrait constater également dans une classe de sixième dite « ordinaire ». Avant ma période d'observation, les élèves avaient déjà écrit individuellement 9 textes narratifs : 3 suites de films et 6 suites de contes. Le genre du conte a été antérieurement travaillé en réception à partir du film *Princes et princesses*[31].

[31] Le film *Princes et princesses* a été réalisé en 1998 par Michel Ocelot. Un garçon et une fille se retrouvent dans un vieux cinéma désaffecté et, avec l'aide d'un vieux technicien, se déguisent et se fabriquent des histoires dont ils sont les héros. Ce film est constitué de six contes en théâtre d'ombre : *La*

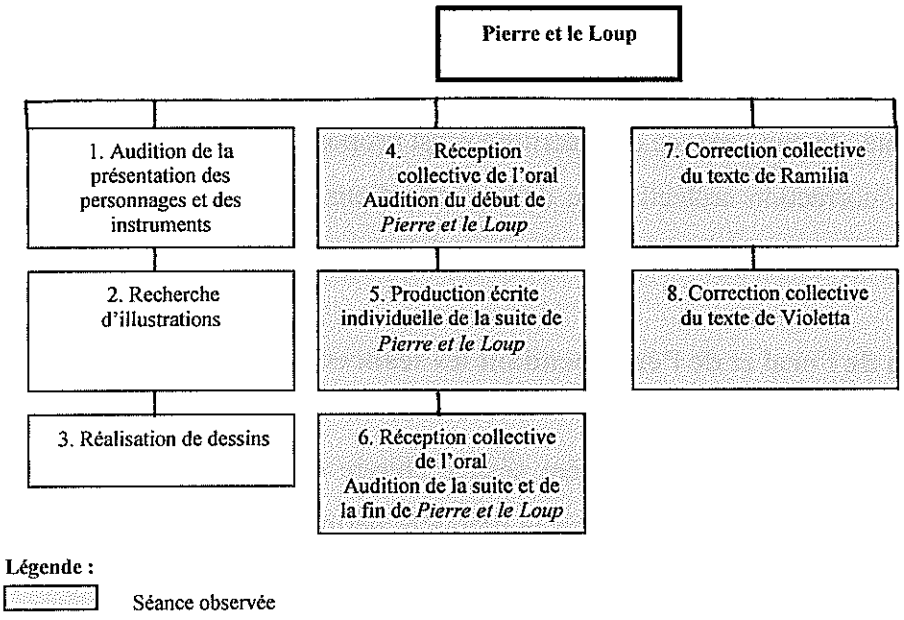
Ni la tâche (écrire une suite narrative à partir d'un document audio ou video), ni le genre textuel ne présentent de caractère de nouveauté pour les élèves.

2.1.3. L'organisation des séances observées

Les activités constatées correspondent exactement aux activités planifiées du point de vue de leur durée intrinsèque et de leur teneur. Elles ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une séquence au sens où la définit Caroline Masseron (1996) et ponctuent, en raison de multiples contretemps, une période de deux mois.

Le jeudi est le jour calendaire traditionnellement consacré à l'étude d'un genre textuel (contes, poésies diverses, fables...) en situation de réception et de production, tout comme le samedi matin est réservé au travail à partir d'un film. C'est donc le jeudi que j'ai observé, à quatre reprises, le travail de l'enseignante et des élèves. Les dominantes des activités réalisées et enregistrées sont représentées par la figure 8, première description séquentielle, fruit de mon premier travail d'interprétation :

Figure 8 : organisation des séances observées (Adrienne)



princesse aux diamants, le garçon des figues, la sorcière, le manteau de la vieille dame, la reine cruelle, prince et princesse.

Une séance d'une heure s'est déroulée hors de ma présence (séance 1) et a été consacrée à l'audition de la présentation des personnages et des instruments[32]. Les élèves ont ensuite cherché des images d'instruments dans les catalogues et ont effectué des illustrations.

Pendant la première séance observée (séance 2), huit élèves sur neuf réalisent une production écrite. Cet élève, arrivé en cours d'année, deux semaines avant le début de mes observations, adopte une posture de témoin, d'écoutant pendant ces 3 séances. D'après les propos d'Adrienne, recueillis lors d'un entretien informel, il n'est pas encore suffisamment acculturé à son nouveau contexte scolaire pour adopter une posture de sujet scripteur :

029. MP : il y avait un élève là + taber ou zaber + je ne sais plus
030. Adrienne : saber + un nouvel élève
031. MP : lui il n'a pas écrit du tout
032. Adrienne : il sait pas écrire + enfin il ne sait pas écrire le français on va dire
033. MP : même les lettres
034. Adrienne : les lettres si + si si si si parce qu'il avait appris un petit peu le français là-bas en algérie + c'est un enfant qui sait écrire couramment l'arabe + il apprend facilement à écrire + mais il n'est pas comment dire + il n'est pas suffisamment sûr de lui pour écrire + et même même même + oh je veux dire sur le plan du français oral il n'est pas suffisamment au au niveau du tout + de ce qu'on peut attendre des autres_élèves
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

Après avoir produit leur texte individuellement, lors de la deuxième séance et pendant quelques minutes, les élèves reviennent à un mode de travail collectif pour écouter la suite du conte. Aucune séance de réécriture n'est proposée. L'amélioration du texte résidera dans la correction collective de deux productions d'élèves choisies par Adrienne, d'après des critères sur lesquels je reviendrai ultérieurement.

2.1.4. La distribution de l'oral et de l'écrit pendant les séances d'écriture et de correction observées

Le temps programmé pour cette première séance couvre deux périodes soit 90 minutes. Le temps utile est de 37 minutes pour la première période puis de 35 minutes pour la seconde. Le temps d'engagement dans la tâche d'écriture est variable, mais très bref pour la majorité des élèves. 10 élèves sur 11 s'engagent dans la tâche d'écriture au milieu de la première période : 6 élèves (4 individuellement et 2 en collaboration) écrivent pendant 4 minutes, 3 élèves travaillent pendant 8min 30s et un élève durant 9min30s. Les 6 premiers travaillent en silence puis 3 d'entre eux lisent à haute voix

[32] Les personnages de *Pierre et le loup* sont présentés au début du conte, associés à un instrument de musique (cf. annexe 79, p. 344).

leur production, validée par Adrienne tandis que quatre autres élèves poursuivent leur travail d'écriture. L'élève non-scripteur est aussi invité à participer à l'activité en proposant une suite à l'oral.

Tableau 24 : Scénario tabulaire de la séance n°1 de préparation à l'écriture et d'écriture (Première heure - Adrienne)

26/01/2006 11 élèves SÉANCE DE PRÉPARATION À L'ÉCRITURE ET D'ÉCRITURE 9h40 – 10h20 / 10h35 - 11h25 90 min						
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT / SUPPORTS ICONOGRAPHIQUES**	**Outils** Album-cd Lecteur de CD	Durée Temps utile **37 min**
			Première heure	**9h40 – 10h20**		
Tours de A : 104 Tours des élèves E : 126 **Mots A : 1550 E : 596**	**MT : collectif**					
	A est positionnée à droite du bureau, debout, face aux élèves, assis à des tables alignées « en rangs d'oignons ». Elle actionne régulièrement le lecteur de CD posé sur le bureau et tient l'album à la main.	001-015	**RÉCEPTION DE L'ORAL** Écoute de la présentation des personnages **ET INTERACTION**			3 min
		016-031	**INTERACTION** Captation, annonce de l'objectif de la séance			3 min 30s
		032-041	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	**A** montre l'image **2** au collectif	Image **2** Lecteur de cd	1 min
		041- 050	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	**A** montre l'image **3** au collectif	Image **3** Lecteur de cd	2 min 30s
		050-074	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	**A** montre l'image **4** au collectif	Image **4** Lecteur de cd	4 min
		074-079	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	**A** montre l'image **5** au collectif	Image **5** Lecteur de cd	1 min
		080-085	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL**	**A** montre l'image **6** au collectif	Image **6** Lecteur de cd	1 min 30s
	A s'avance vers le milieu de la classe pour accueillir l'assistante d'éducation puis sur le côté pour parler à voix basse avec **MP.**	086-096	**INTERACTION** A-Assistante d'éducation-EEE			2 min 30 s
	A est positionnée à droite du bureau, debout, face aux élèves, assis à des tables alignées « en rangs d'oignons ».	096-108	**INTERACTION**	**A** montre l'image **6** au collectif	Image **6**	2 min
		108-167	**INTERACTION** Passation de la consigne d'écriture Explicitation de la consigne Négociation des modalités de travail			3 min
	MT : individuel					
	A est assise au bureau	167		**PRODUCTION ÉCRITE INDIVIDUELLE** Sauf pour Ribal et Alexandre qui co-écrivent	Classeurs, 1 feuille par élève	4 min
	MT : collectif et individuel pour 3 puis pour un élève					
	A est debout, à droite du bureau, face aux élèves.	168-173	**INTERACTION** Reformulation des consignes			1 min
		174-178	**INTERACTION** **Violetta** lit son texte. **A** valide.	**PRODUCTION ÉCRITE INDIVIDUELLE** pour 3 autres élèves		1 min
		179-180	**INTERACTION** **Saïda** lit son texte. Reformulation de **A**, confirmation de **S** puis validation de **A.**			30 s
		180-191	**INTERACTION** Tour à tour, **Ribal et Alexandre** lisent leur texte. Validation de **A.**			2 min
		192-205	**INTERACTION** **Saber** énonce la suite de l'histoire. **A** valide.	**PRODUCTION ÉCRITE INDIVIDUELLE** pour 1 élève.		1 min
		MT : collectif				1
		206-214	**INTERACTION** **Khalid** lit son texte. **A** valide.			1 min
		215-230	**INTERACTION** **Zakia** lit son texte. **A** valide.			1 min 30 s
		231-240	**INTERACTION** **Ramilia** lit son texte. **A** valide.			2 min

Pendant cette première heure, Adrienne s'adresse uniquement au collectif en optant pour une configuration publique. Elle opte pour la paire question-réponse et n'ouvre pas d'espace de parole. Les élèves développent peu leurs énoncés (596 mots sur 2146) mais on remarque que la fréquence de leur prise de parole est satisfaisante (126 tours de parole sur 230).

Sur cette période de 37 minutes de travail effectif, la professeure consacre 33 minutes à interagir avec le groupe, le reste du temps étant dévolu au travail d'écriture individuel pendant lequel Adrienne reste au bureau. Au début de la séance, elle réactive, pendant 3 minutes la mémoire didactique par l'audition de la présentation des personnages du conte et de leurs substituts musicaux. Elle consacre ensuite un temps très bref (3min30s) à formuler la consigne d'écoute puis d'écriture de la suite de ce texte oral. Ceci enrôle les élèves dans cette tâche de réception de l'oral. Pendant un quart d'heure, ils écoutent le début du conte, lors d'une unique audition fragmentée et scandée par trois actions de la professeure : la monstration des images de l'album[33] illustrant les passages écoutés puis l'arrêt et enfin l'enclenchement du lecteur de CD. Ce sont ces manipulations techniques d'outils pluri-sémiotiques qui constituent les marques signifiantes de segmentation des données en unités praxéologiques. Adrienne fait réaliser une tâche d'écoute globale sans orienter d'entrée de jeu les élèves vers le repérage d'informations pertinentes. L'album au graphisme très épuré permet d'installer des paroles de lecteurs sur la trame imagée fournie.

Cette tâche de réception de l'oral prescrite aux élèves fait partie du répertoire des professeurs de français langue étrangère, et plus largement de celui des professeurs de langues vivantes étrangères d'autant que le support, produit culturel renommé, est un document authentique, type d'outil recommandé par l'institution. La tâche est standardisée par niveaux par le CECR qui recommande de proposer aux apprenants de « courts passages » (A2) et des « récits courts » (B1). De même, c'est sur un texte oral que prend appui la tâche d'écriture prescrite par Adrienne, à la différence des pratiques d'écriture de suites de textes courantes en collège dans les classes dites « ordinaires » et qui exigent la prise en compte d'indices textuels prélevés à la lecture du texte-source écrit.

À cette écoute segmentée se greffe invariablement le questionnement d'Adrienne qui, pendant des pauses-bilans, vérifie la compréhension des élèves en les interrogeant sur

[33] Prokofieff, 2001, *Pierre et le loup,* Didier Jeunesse.

l'identité des actants et sur leurs actions, tout en organisant des mises en relation iconiques avec les illustrations de l'album. Elle leur soumet d'autres signes visuels et convergents pour guider leur interprétation. Du point de vue de la réception de l'oral, le système phonologique ne posant apparemment pas de problème, c'est la compréhension des valeurs fonctionnelles et sémantiques des structures linguistiques véhiculées qui est vérifiée. Les échanges portant sur la lecture de l'image rendent le récit davantage intelligible, ainsi que les reformulations d'Adrienne qui nomme les personnages, les actions et stabilise périodiquement l'histoire comme l'enchaînement des événements qui la composent. Ces activités de réception de l'oral et de lecture monstrative de l'image possèdent une forte valeur de captation de l'attention d'autant que le récitant, Michel Galabru, utilise des procédures d'accentuation dramatique pour construire les significations. En outre, Adrienne fait fréquemment appel à la stratégie de prédiction des élèves en leur demandant de déduire, des éléments compris la suite du récit enregistré : autant de gestes didactiques qui préparent les élèves à s'engager dans l'activité de production écrite à venir. Après le temps consacré à l'écriture, cette première heure s'achève par la lecture à haute voix des productions, réalisée par leurs auteurs ; Adrienne commente brièvement chaque récit oral et les valide.

La deuxième partie de la séance, d'une durée de 35 minutes, est uniquement dédiée à des activités de réception et d'interaction orales. Dans le but de créer une culture commune, Adrienne organise l'audition de la suite originale du conte. Comme l'indique le tableau 2, l'enseignante interagit systématiquement avec ses élèves après une activité de réception d'un extrait de la bande-son correspondant à chaque page de l'album. Après chaque audition, elle pointe des éléments iconographiques à fonction d'ancrage, questionne les élèves sur les circonstances et les actions en leur demandant de reformuler le récit ou le discours des personnages.

Tableau 25 : Scénario tabulaire de la séance n°1 de préparation à l'écriture et d'écriture (Deuxième heure - Adrienne)

26/01/2006 11 élèves SÉANCE DE PREPARATION À L'ÉCRITURE ET D'ÉCRITURE 9h40 – 10h20 / 10h35 - 11h25 90 min						
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils**	**Durée Temps utile 35 min**
Deuxième heure				**10h35 – 11h25**		
	MT : collectif					
Tours de A : 276 **Tours des élèves : 106** **Mots A : 1458 E : 497**	A est positionnée à droite du bureau, debout, face aux élèves, assis à des tables alignées « en rangs d'oignons ». Elle actionne régulièrement le lecteur de CD posé sur le bureau et tient l'album à la main.	240-242	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	A montre l'image **6** au collectif	Image **6** Lecteur de CD	1 min
		243-248	**RÉCEPTION DE L'ORAL** **INTERACTION**	A montre l'image **7** au collectif A dessine un arbre au tableau.	Image **7** Lecteur de CD	1 min
		248-250	**INTERACTION**	A montre l'image **8** au collectif	Image **7**	20 s
		251-268	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	A montre l'image **8** au collectif	Lecteur de CD	2 min 30s
		269-273	**RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	Album fermé posé sur le bureau	Lecteur de CD	40 s
		274-287	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	Album fermé posé sur le bureau	Lecteur de CD	1 min 30s
		287-305	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	A montre l'image **9** au collectif	Image **9** Lecteur de CD	3 min
		306-317	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION** A demande aux élèves d'imaginer oralement la suite	A montre l'image **10** au collectif	Image **10** Lecteur de CD	1 min
		318-343	**INTERACTION**	A tient l'album ouvert à l'image **10**	Image **10**	1 min 30s
		344-352	**INTERACTION ET RÉCEPTION DE L'ORAL**	Album fermé	Lecteur de CD	1 min
		353-366	**INTERACTION**	A ouvre l'album au tour 356 sur l'image **10**	Image **10**	1 min
		366-395	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL INTERACTION**	A montre l'image **11** au collectif A complète le dessin de l'arbre au tableau. A écrit « chat » et « oiseau » au tableau	Image **11** Lecteur de CD	4 min
		396-436	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL ET INTERACTION**	A montre l'image **12** au collectif	Image **12** Lecteur de CD	5 min
		437-455	**RÉCEPTION DE L'ORAL ET INTERACTION**	A montre l'image **13** au collectif	Image **13** Lecteur de CD	1 min 30s
		455-491	**RÉCEPTION DE L'ORAL ET INTERACTION**	A montre l'image **14** au collectif	Image **14** Lecteur CD	5 min
		492-543	**RÉCEPTION DE L'ORAL ET INTERACTION**	A montre l'image **15** au collectif	Image **15** Lecteur CD	3 min

Cette séance d'audition du conte et d'écriture de sa suite est suivie de deux séances de révision textuelle collective. Le témoignage de la professeure recueilli lors d'un entretien montre qu'elle a choisi les deux textes en raison du caractère heureux du dénouement de l'histoire :

040. Adrienne : c'est le côté comment dirais-je sentimental + non pas par rapport aux_élèves parce que sans ça j'aurais choisi tous + {@ tous + tous les textes de / enfin je veux dire le texte de chaque élève} mais parce ce que ce sont des_enfants qui ne veulent pas qu'une histoire se termine mal + et donc pour eux il était inconcevable d'imaginer que le PAUVRE petit_oiseau ou que le pauvre canard allait se faire manger par le chat + donc il fallait + il ne fallait pas non plus que le chat soit méchant + ça n'entrait pas dans leur fonctionnement + comment dirais je + mental de ce que doit être un conte + parce que la plupart des contes se termine bien + sauf évidemment la petite marchande d'allumettes + pour eux c'était inimaginable que des animaux + comme ça + qu'il y en ait un pour tuer les_autres + donc là là il ne faut pas manger l'oiseau ni le canard mais jouer avec eux + et qui transparaît dans leur texte + et c'est ça que j'ai privilégié + parce que ça n'est pas terre à terre *(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89).*

Le vocabulaire employé pour apprécier le texte ne comporte pas de termes spécialisés, issus de la linguistique, de la pragmatique ou de l'analyse textuelle. Le choix d'Adrienne, découlant d'une aperception immédiate, sélectionne des textes présentant les caractéristiques pragmatico-énonciatives du conte. Au cours de l'entretien, la professeure n'a pas signalé de problème d'organisation textuelle : ce qui peut signifier que cette production respecte, pour elle, des normes minimales de composition. L'activité de révision visera alors à transformer publiquement deux textes qui, livrés au élèves, pourront être d'entrée de jeu modélisants du point de vue de leur adéquation à la consigne et de leur respect des modalités énonciatives.

Ce n'est que cinq semaines après l'écriture qu'Adrienne organise une première séance de correction du texte de Ramilia. Des animations, des sorties et surtout les vacances scolaires ont occupé plusieurs jeudis, jours calendaires réservés à l'écriture. Entre la séance d'audition et d'écriture de la suite et celle de correction, le groupe n'a effectué aucune tâche en relation avec le texte produit ou l'œuvre abordée. La configuration adoptée est publique, la professeure se tient successivement dans deux lieux stratégiques :

- sur la scène frontale, face aux élèves et le dos au tableau pour s'adresser au collectif,
- près du rétroprojecteur, face au tableau, pour effectuer des modifications sur le texte (cf. annexe 82, p. 369).

Le temps utile, d'une durée de 35 minutes, est essentiellement consacré à la révision collective de la production textuelle (31 minutes) selon les commentaires oraux de l'enseignante ou des élèves activant des composantes du savoir relatif à l'écrit sur lesquelles je reviendrai ultérieurement. Cette phase est encadrée de deux brèves séquences interactionnelles vouées à la gestion de la tâche (introduction et clôture de l'activité).

Tableau 26 : Scénario tabulaire de la séance n° 2 – Correction collective du texte de Ramilia (Adrienne)

09/03/2006 8 élèves CORRECTION COLLECTIVE DU TEXTE DE RAMILIA 10h40-11h30						50 min
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils**	Durée Temps utile **35 min**
MT : collectif						
Tours de A : 146 Tours des élèves : 173 **Mots de A : 3004 Mots des élèves : 666**	**A** se tient à droite du bureau, face aux élèves assis à des tables placées « en rangs d'oignons » , et tourne le dos au tableau. **A** se place au deuxième rang au tour 4, face au tableau à droite du rétroprojecteur. **Saïda**, placée à gauche du rétroprojecteur, se lève ponctuellement pour corriger les erreurs sur le transparent.	001-012	**INTERACTION RÉCEPTION DE L'ORAL** - installation du transparent - annonce de la consigne de lecture et d'écoute - lecture par **A**. - réactivation de la mémoire didactique collective	- Les élèves lisent silencieusement le texte projeté	Rétro-projecteur, transparent supportant le texte de Ramilia 1 photocopie du texte par élève. Les élèves reportent des modifications sur leur photocopie	3 min
		013-024	**INTERACTION** Lecture par **A** et révision collective microstructurelle et macrostructurelle d'un énoncé	Correction sur le transparent par **Saïda.**		1 min
	A s'assied à droite du rétroprojecteur. **Ramilia** , à droite du rétroprojecteur, se lève pour corriger	024-052	**INTERACTION** Révision collective micro-structurelle d'un énoncé	Correction sur le transparent par **Ramilia**		3 min
	A se lève pour corriger sur le transparent.	052-080	**INTERACTION** Révision collective micro-structurelle d'un énoncé	Correction sur le transparent par **A**		3 min
	Deux élèves extérieures au groupe entrent dans la classe. **A** remplit le cahier d'appel en restant assise à sa place.	081-083	**INTERACTION EXTERNE**	**A** remplit le cahier d'appel	Cahier d'appel	3 min 30s
	A se lève pour corriger sur le transparent	083-089	**INTERACTION** Révision collective micro-structurelle d'un énoncé	Correction sur le transparent par **A**	Rétro-projecteur, transparent supportant le texte de **Ramilia** Les élèves reportent des modifications sur leur photocopie	1 min
	A se lève pour corriger sur le transparent	090-120	**INTERACTION** Révision collective micro-structurelle de plusieurs énoncés	Correction sur le transparent par **A**		3 min 30s
	Les deux élèves extérieures au groupe reviennent dans la classe. **A** signe le cahier d'appel en restant assise à sa place.	121-125	**INTERACTION EXTERNE**	Correction sur le transparent par **A**		2 min
	A se lève pour corriger sur le transparent	126-294	**INTERACTION** Révision collective micro-structurelle de plusieurs énoncés couvrant la totalité du texte	Correction sur le transparent par **A**		7 min
	A se tient debout à droite du rétroprojecteur	294-297	**INTERACTION PUIS LECTURE** de la totalité du texte corrigé par une observatrice			3 min
		298-306	**INTERACTION ET REFORMULATION DE A**	Correction sur le transparent par **A** **Violetta** inscrit une correction sur une feuille et la montre à **A**.		2 min
		307-312	**INTERACTION** Proposition de correction d'une élève			2 min
		312-330	**INTERACTION** Echange appréciatif sur l'histoire			1 min

Deux semaines plus tard, la professeure organise la révision collective du deuxième texte qui s'effectue sur deux périodes comme l'indiquent les tableaux 4 et 5. Le temps utile total est de 35 minutes 30 secondes et, comme précédemment, la phase de révision est encadrée de deux séquences interactionnelles très brèves pour introduire la tâche (1 min 13s) et la clôturer (2 min 30 s). Un changement survient dans les rôles : c'est un élève qui demande et obtient le rôle de correcteur-scripteur et qui porte, à la craie, les modifications du texte projeté, cette fois directement, sur le tableau noir sans recourir au support de l'écran. Les modifications sont récapitulées et inscrites sur le transparent en fin d'activité par Adrienne.

Tableau 27 : Scénario tabulaire de la séance n°3 – Correction collective du texte de Violetta (Adrienne)

26/03/2006 9 élèves CORRECTION COLLECTIVE DU TEXTE DE VIOLETTA 10h40-11h25						**45 min**
Volume et tours de parole pendant les échanges collectifs	**Modalités de travail et occupation de l'espace** *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils**	Durée Temps utile **30 min**
MT : collectif						
Tours de A : 166 **Tours des élèves :** 185 **Mots A :** 3247 **E :** 855	Le texte est projeté au tableau sur l'écran. **A** se place au deuxième rang au tour 4, assise face au tableau à droite du rétroprojecteur.	001-030	**INTERACTION** Réactivation de la mémoire didactique collective		Rétro-projecteur, écran transparent supportant le texte de **Violetta.** 1 photocopie du texte par élève. Les élèves portent des modifications sur leur photocopie.	1 min 13s
		030-063	**INTERACTION** Lecture du texte par **Ribal**			2 min 20s
		064-079	**INTERACTION** Révision collective microstructurelle. Correcteur privilégié : **Ribal**	Correction sur le transparent par **A**		1 min
	Sur la demande d'un élève, l'écran est relevé, le texte projeté au tableau. **Ribal** se déplace au tableau.	080-090	**INTERACTION** Révision collective microstructurelle. Correcteur privilégié : **Ribal**	Correction sur le transparent par **A**		1 min
		090-126	**INTERACTION** Révision collective macrostructurelle et microstructurelle. Correcteur privilégié : **Ribal**	Correction sur le transparent par **A**. Correction au tableau par **Ribal.**		2 min 20s
	Un surveillant entre dans la classe et donne à **A** une feuille d'appel qu'elle remplit. Il sort au tour **130. A** se place au deuxième rang au tour 4, assise face au tableau à droite du rétroprojecteur. **Ribal** est placé au tableau.	127-146	**INTERACTION** Révision collective macrostructurelle et microstructurelle. Correcteur privilégié : **Ribal**	Correction au tableau par **Ribal.**		1 min 30s
	A est placée au deuxième rang au tour 4, assise face au tableau à droite du rétroprojecteur. **Ribal** se tient au tableau.	147-166	**INTERACTION** Lecture partielle du texte par **Alexandre.** Révision collective macrostructurelle et microstructurelle. Correcteur privilégié : **Ribal**	Correction au tableau par **Ribal.**		3 min 30s
		167-314	**INTERACTION** Suite de la lecture par **A**. Puis lecture fragmentée de **A** et révision collective macrostructurelle et microstructurelle. Correcteur privilégié : **Ribal**	Correction au tableau par **Ribal.** **A** reporte les corrections sur le transparent		16 min

Tableau 28 : Scénario tabulaire de la séance n°3 de correction du texte de Violetta (Deuxième heure) (Adrienne)

26/03/2006 9 élèves CORRECTION COLLECTIVE DU TEXTE DE VIOLETTA					
Modalités de travail et occupation de l'espace *M/Elèves*	**Tours**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ORAL**	**Mode (ou canal) d'orientation de l'activité de l'enseignante et des élèves ECRIT**	**Outils**	Durée Temps utile **5 min 30s**
A est placée au deuxième rang au tour 4, assise face au tableau à droite du rétroprojecteur	315-343	**INTERACTION** Lecture du texte par **Alexandre**	A reporte la suite des modifications sur le transparent	Rétro-projecteur, écran transparent supportant le texte de **Violetta.** 1 photocopie du texte par élève.	3min
	343-355	**INTERACTION** Échange appréciatif sur l'histoire			2 min 30s

Deux textes d'élèves sont donc choisis par la professeure pour être projetés et corrigés collectivement (cf. annexes 81 et 87, p. 368 et 431). Cette activité rappelle la pratique du « toilettage » des textes dans les écoles Freinet[34]. Les deux séances de correction s'attachent essentiellement au niveau microstructurel et macrostructuel du texte, comme le montre les relevés des opérations effectuées sur le texte de Ramilia (cf. annexe 83, p. 397) et sur le texte de Violetta (cf. annexe 86, p. 429). Je m'attache dans la suite de cette étude à la première séance de correction, celle du texte de Ramilia.

Comment la professeure gère-t-elle les interactions entre l'oral et l'écrit pendant les séances de correction de la productions de Ramilia ?

2.1.5. Mise en scène orale des écrits des élèves

2.1.5.1. Le texte de Ramilia

Le témoignage de la professeure, recueilli lors d'un entretien[35], montre qu'elle a choisi ce texte-support en raison du dénouement heureux de l'histoire, du caractère généreux du personnage.

040. Adrienne : ah c'est le côté comment dirais-je sentimental + non pas par rapport aux_élèves parce que sans ça j'aurais choisi tous + {@ tous + tous les textes de / enfin je veux dire le texte de chaque élève} mais parce que ce sont des_enfants qui qui ne veulent pas qu'une histoire se termine mal + et donc pour eux il était INconcevable d'imaginer que le PAUVRE petit_oiseau ou que le pauvre canard allait se faire manger par le chat + donc il fallait + il ne fallait pas non plus que le chat soit méchant + ça n'entrait pas dans leur fonctionnement :: + comment dirais-je + mental de ce que doit_être un conte + parce que la plupart des contes se terminent bien + sauf évidemment la petite marchande d'allumettes + pour eux

[34] Voir photo numérique (annexe 88, p. 432).
[35] Cf. annexe 89, p. 433.

c'était inimaginable que des animaux + comme ça + qu'il y en ait un pour tuer les_autres + donc là là il ne faut manger l'oiseau ni le canard mais jouer avec eux + et c'est ça qui transparaît dans leur texte + et c'est ça que j'ai privilégié + parce que ça n'est pas terre à terre
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

Il est à noter qu'elle valorise, d'entrée, un texte qui présente les caractéristiques pragmatiques et énonciatives du conte, témoignant de son appartenance au genre.

Le texte source, dont le volume textuel est de 126 mots, est proposé dans sa version originale, non orthographiée avant la séance, par la professeure. Il a été réalisé en 15 minutes, et lu ensuite par Ramilia, son auteure, à l'ensemble de la classe. L'écrit, première et dernière production de l'élève, a été dactylographié par la professeure, en respectant la mise en page de l'élève. Ce texte ne donne pas à voir les cheminements de sa fabrication : ni biffures, ni ratures, ni opérations de réécriture sont décelables.

Voici le texte tel qu'il apparaît sur le transparent :

« Le chat il avait très très faime puis il voulait atrape l'oiseau appres il a atrape les zele de l'oiseau et Pierre il a sauve la vie de l'oiseau et le chat il est parti et le pouvre oiseau il pouve
pas voler il était très très trist il pouve pas chante et pas sifle. Et un jour Pierre il a demande a la lune pour que son amie il chante ou sifle tout les matin.
Le matin le pouvre l'oiseau il a essayer de voler puis il a reusi de voler et il a chente et sifle
Et Pierre il éaite très très contonte avec son petit l'oiseau et le chat il est venu de se excuse devant le chat. »

Quels problèmes présente cette production ? J'ai retenu pour l'analyse de ce texte d'élève, la démarche proposée par le groupe EVA (1991) qui retient les entrées suivantes :

- **le niveau pragmatique-énonciatif** : le texte est thématiquement reconnaissable comme produit scolaire, écrit bref mais textuellement et discursivement achevé, informativement dense, qui se présente comme une tentative de récit classique, donnant à voir les connaissances du scripteur, relatives à la structure d'une histoire, à l'intérêt dramatique suscité par la rencontre entre le chat et l'oiseau, à l'insertion de paroles rapportées. La production montre aussi que l'auteure a bien intégré les principales caractéristiques du conte comme genre discursif, ancré dans un univers merveilleux, aux dimensions spatio-temporelles peu déterminées.
- **le niveau textuel ou transphrastique** : du point de vue de la structure générale de la narration, on peut qualifier cette production de « récit », texte dont la progression thématique et les enchaînements ne posent pas problème à la lecture. S'inscrivant dans le système temporel du passé, fortement structuré par les connecteurs temporels, le texte

présente deux occurrences de « puis », une de « après », sept occurrences de « et », ainsi que deux indicateurs de temps « et un jour », « le matin ». L'usage des connecteurs temporels est pertinent ; seul le premier énoncé présente une juxtaposition de trois actions non articulées ainsi que 4 occurrences du connecteur « et ». L'alternance imparfait/passé composé est bien maîtrisée. La ponctuation, marque de mesure, est réduite : on note l'absence de virgules mais les 4 majuscules initiales sont réalisées ainsi que 3 points terminaux sur 4, employés de façon conventionnelle pour borner des énoncés complets. Le deux points tracés à l'intérieur du texte correspondent à des frontières de phrase,[2] marquent une péripétie importante, celle de la demande de Pierre, adressée à la Lune, adjuvant.

- le niveau phrastique :

Du point de vue syntaxique, on observe que **R** respecte certaines régularités syntaxiques même si le degré de développement de son interlangue ne lui permet pas encore de satisfaire à toutes les conventions du code écrit, notamment pour ce qui concerne les constructions verbales.

- le niveau infraphrastique :

La segmentation en mots graphiques ne pose pas de problème : l'élève utilise le blanc typographique comme une marque scripturale spécifique et les groupes rythmiques du continuum oral sont organisés selon les découpages de l'écrit. La dimension langue étrangère influe peu sur la segmentation, puisque l'on ne décèle qu'un seul problème de découpage spécifique à la langue française dans le syntagme « les zele ». Les formes lexicales sont graphiquement stables puisque le texte ne présente pas de variables pour le même élément lexical, à l'exception de « chante/chente ». La correspondance phonie-graphie présente quelques lacunes : certains sons ne sont pas transcrits, notamment en raison de l'absence d'accents graves et aigus : 1 accent grave au lieu de 2, 1 accent aigu au lieu de 7, car la graphie « e » semble remplacer la graphie « é » en terminaison des participes passés, mais peut-être s'agit-il simplement d'un oubli calligraphique.

On relève quelques erreurs de traitement des voyelles, des erreurs concernant le rapport phonie/graphie, ainsi qu'une erreur relative au traitement d'une consonne :

Tableau 29 : Classement des erreurs du texte corrigé (Adrienne)

Traitement des nasales	Traitement des consonnes	Traitement des voyelles
Contonte/contente	Réusi/réussi	Faime/faim
Chente/chanté		Atrape/attraper
		Les zele/les ailes
		Sauve/sauvé
		Pouvre/pauvre
		Chante/chanter
		Sifle/siffler
		Excuse/excuser
		Chente/chanté

Après ce rencensement, on peut dire que l'élève possède déjà une bonne connaissance des codes scripturaux : 29 mots sur 52 ont fait l'objet d'un apprentissage personnel, ont été mémorisés et sont employés de façon pertinente.
Du point de vue morphologique, il est possible que la convention scripturale de la marque du pluriel dans le syntagme nominal n'ait pas encore été intériorisée par l'auteure : on note deux occurrences où la marque du pluriel se limite au déterminant, dans le syntagme nominal : « les zele, tout les matin ». Les marques du genre féminin, sont fautives, le graphème « e » étant un indice difficilement interprétable pour l'adjectif « contonte » et peut-être dû à la proximité du syntagme « la Lune » dans le contexte, pour « son amie ».

Il s'agit d'améliorer collectivement le texte de Ramilia pour aboutir à un produit scriptural fini. Comment la professeure gère-t-elle les modalités sémiotiques à l'œuvre pendant cette séance ?

2.1.5.2. Les interactions entre l'oral et l'écrit pendant la correction du texte de Ramilia

Dans le cadre de cette séance, l'inscription des énoncés corrects est prise en charge par une élève volontaire qui les note sur le transparent. Mais c'est la professeure qui est majoritairement à l'initiative du signalement des problèmes. Après avoir lu ou fait lire à voix haute un segment par un élève sur le texte projeté, elle signale onze fois les problèmes en demandant au groupe une reformulation. À sept reprises, elle pointe l'erreur et prend en charge la correction qu'elle inscrit elle-même sur le transparent. Les élèves, quant à eux, initient quatre séquences interactionnelles pour signaler des dysfonctionnements.

Lors de cette interaction-cours, ce sont essentiellement des composantes de savoir macrostructurelles et microstructurelles[36] qui sont activées. Ce qui semble logique, étant donné les caractéristiques du texte choisi.

Ces composantes de savoir sont présentes dans les énoncés reformulés. En effet, l'enseignante sollicite des reformulations de la part des élèves en utilisant différentes stratégies relevant de diverses formes d'étayage :

- l'étayage métalinguistique :

100. Adrienne : TRÈS BIEN + donc tu vois ramilia + alors heureusement pierre est_arrivé et
101. Ramilia : euh comment dire ? euh le chat il a eu peur
102. Saïda : il est parti
103. Adrienne : bon :: virgule + alors pierre est_arrivé + virgule *(La professeure trace une virgule après « arrivé »)* le chat a eu peur + mais c'est + dites donc les_élèves c'est vraiment très très très bien + alors heureusement pierre est_arrivé + le chat est_a / NON pas le chat ! pardon + oui c'est ça c'est ça + oui c'est ça + oh :: [le chat a eu peur] *(La professseure écrit « Le chat a eu peur »)* le chat a eu peur + et ensuite [il est parti] + le chat a eu peur + il est parti comment ? tranquillement ?
104. Violetta : il est + il a couru
105. Adrienne : il a couru ! comment ça s'appelle quand quelqu'un \
106. Violetta : il s'est sauvé !
107. Adrienne : TRÈS BIEN + le chat a eu peur *(La professeure efface « est parti »)* + [il s'est sauvé]
(Séance du 9 mars 2006 ; annexe 82, p. 379)

En 100, Adrienne encourage Ramilia en soulignant que l'élève a réussi à répondre à une sollicitation antérieure. L'enseignante répète un énoncé corrigé en 96. En 101, Ramilia initie un nouveau thème en proposant un énoncé avec dislocation à gauche du syntagme « le chat ». Un commentaire métadiscursif met en valeur son travail réflexif. En 102, Saïda complète l'énoncé de Ramilia par chevauchement. En 103, Adrienne corrige l'énoncé de Ramilia puis le note. Elle répète la proposition de Saïda et l'inscrit pour valider. Puis, se ravisant, elle sollicite une reformulation de « il est parti » par deux questions appelant des circonstances.

Pour aider les élèves à corriger le texte projeté, il arrive que l'enseignante mobilise des codes non-verbaux :

087. Adrienne : alors on y va + on recommence + il voulait attraper l'oiseau + il a saisi les_ailes de l'oiseau *(La professeure grimace et hausse les sourcils)*
088. Violetta : non il a saisi + les_ailes + non + il a saisi (SES_ailes)

[36] D'après Kristine Balslev et Olivier Dezutter, les composantes de savoir activées sont les suivantes : « celles concernant les spécificités du français écrit, l'appréciation du texte, la gestion didactique, le composantes métalinguistiques, la structure – à savoir les composantes superstructurelles (pragmatique, cohérence, planification et mise en page), les composantes macrostructurelles (organisateurs de connexion, organisateurs de cohésion verbale, syntaxe), les composantes microstructurelles (orthographe et lexique) » (Balslev et Dezutter, 2008, p. 178).

089. Adrienne : TRÈS BIEN + bravo + très bien violetta + donc il a saisi [ses_ailes] *(La professeure efface la graphie « zele » et écrit « ses ailes »)* ++ et on enlève + de l'oiseau + d'accord ? *(La professeure efface « de l'oiseau »)* bien merci + donc je répète + il voulait attraper l'oiseau + il a saisi ses_ailes + saisir c'est empoigner *(La professeure empoigne Ramilia assise à sa droite)* comme ça + par exemple je je saisis ramilia + d'accord ?
(Séance du 9 mars 2006 ; annexe 82, p.378)

En 087, Adrienne enrôle le groupe, planifie la tâche et répète les deux énoncés précédemment reformulés. Elle signale la présence d'un dysfonctionnement par une mimique faciale, ce qui déclenche l'intervention de Violetta. L'élève reformule l'énoncé en supprimant la répétition du syntagme « l'oiseau » et en introduisant l'adjectif possessif « ses ». En 089, Adrienne félicite Violetta à trois reprises, entérine la proposition par le marqueur « donc « , répète l'énoncé puis l'inscrit. La professeure remercie à nouveau, formule un commentaire métadiscursif et répète les deux énoncés. Sans que le groupe la sollicite, elle donne de nouveau une définition du verbe « saisir » par synonymie avec « empoigner » et l'accompagne d'un geste à intention ludique.

La lecture approfondie de la transcription révèle que la professeure emploie une seule fois un terme de métalangage[37] désignant un temps :

187. Adrienne : [...] alors et il chante et il siffle + alors puisque c'est le passé composé il faut continuer le passé composé + et
188. Saïda : (il a chanté)
189. Adrienne : *(la professeure écrit silencieusement « et il a chanté et il a sifflé aussi comme d'habitude »)* voilà c'est pas mal ! on a presque terminé les élèves
(Séance du 9 mars 2006 ; annexe 82, p.386)

C'est ici une consigne professorale qui provoque la reformulation de l'élève, validée par une inscription professorale sur le transparent.

- l'étayage parallèle :

138. Adrienne. [...] bon allez on va relire tout ça les_élèves + pardon + alors + pierre est_arrivé + le chat a eu peur il s'est sauvé + mais le pauvre oiseau + mais le pauvre oiseau était blessé + il ne pouvait plus voler + il était très triste + et il ne pouvait plus chanter + ah ::: bon ça fait beaucoup de fois pouvait mais tant pis ça ne fait rien ++++ écoutez les_élèves + est ce qu'à la place de pouvait plus chanter on pourrait trouver / on ne va pas écrire pouvait + on va dire + (il ne vou ::) /
139. Ribal : (voulait pas)
140. Adrienne : oui c'est mieux il ne voulait plus chanter + il pouvait encore mais il ne voulait plus + d'accord ?

Dans cet extrait, Adrienne signale, identifie le dysfonctionnement et ébauche la réponse en demandant un achèvement. Cet étayage parallèle constitue en réalité un contre-étayage car l'ébauche livre presque la réponse.

[37] Sur l'ensemble de la transcription, la professeure emploie 5 termes spécialisés : « texte histoire conte majuscule, passé composé ».

- l'étayage parallèle, latéral et métalinguistique :

259. Ramilia : le chat il est venu d'excuser (devant l'oiseau)
260. Adrienne : # parle plus fort parce que j'ai pas compris #
261. Ramilia : le chat !
262. Adrienne : le chat + ça c'est très bon *(La professeure barre le « il » sur le transparent)*
263. Ramilia : (est + arrivé)
264. Adrienne : (est venu) + tu peux dire (est venu)
265. Ramilia : (d'excuser) \
266. Adrienne : pas pas + pas (d'excuser)
267. Violetta : euh (s'excuser)
268. Yasmina : (s'excuser)
269. Adrienne : (le chat est venu s'excuser)
270. Ramilia : (s'excuser devant le oiseau)
271. Adrienne : (devant l'oiseau) ! bon ! alors + comment il a dit le chat + il est simplement venu ? comment il a fait alors + que qu'est ce qu'il a dit le chat ?
272. Ramilia : il est arrivé
173. Adrienne : oui
274. Ramilia : il s'est mis à côté + à côté de l'oiseau
275. Adrienne : {@ oui + il s'est mis + il s'est mis à côté de l'oiseau}
276. Ramilia : et il lui a demandé de lui pardonner
277. Adrienne : TRÈS :: bien + eh bien tu vas me dire tout ça autrement + et tu vas dire + (et le chat a demandé à l'oiseau de lui)
278. Ramilia : (pardonner)
279. Saïda : (excuser)
280. Adrienne : de l'excuser ou de lui pardonner + très très bien *(La professeure écrit sur le transparent « le chat est venu demander à l'oiseau de lui pardonner »)* qu'est ce que va répondre l'oiseau ?

En 262, Adrienne corrige elle-même à l'écrit en barrant le pronom « il », caractéristique de l'oral (étayage parallèle). En 264, elle reformule l'énoncé de l'élève en proposant un synonyme (étayage parallèle). En 266, elle signale et localise un dysfonctionnement (étayage latéral). L'élève corrige au tour suivant. En 271, Adrienne corrige à nouveau un énoncé puis sollicite des compléments d'informations (étayage métalinguistique). En 277, elle demande à Ramilia une condensation et reformule elle-même la presque totalité de l'énoncé. L'élève complète par un mot puis la professeure reformule à nouveau la totalité de l'énoncé et l'inscrit.

On remarque que pendant cette séance, l'enseignante privilégie l'étayage métalinguistique ou parallèle car elle corrige fréquemment les erreurs. Pour marquer son accord, elle use de modalités verbales d'évaluation positive directe, gratifiantes pour les élèves, qui consistent en énoncés assertifs comprenant la répétition totale ou partielle de leurs propositions, accompagnée de marqueurs (« oui , bien, bon d'accord ») ou de commentaires à valeur appréciative qui flattent la face positive des élèves.

2.2. Entretiens avec Adrienne

Dans cette section, j'examine les entretiens menés avec Adrienne en fonction de deux axes : l'enseignement de l'écriture et le rôle du professeur.

L'enseignement de l'écriture

Même si les séances de correction ont privilégié les aspects linguistiques des productions, Adrienne déclare apprécier les textes et les co-évaluer avec les élèves, au plan pragmatique, créatif, symbolique et affectif :

049. MP : en production écrite + pour l'ensemble des suites de textes + de contes + qu'est ce qui te semble prioritaire à faire en séance de correction + avec les_élèves ?
050. Adrienne : en séance de correction + bon d'abord déjà voir si la rédaction le travail qu'ils_ont fourni +n n'est pas un hors sujet + ça c'est très très important + si l'enfant a montré qu'il peut faire preuve de beaucoup d'imagination+ si ::+ parce que je leur demande aussi quelquefois d'imaginer une autre histoire + qui aurait pu se dérouler dans leur pays + alors là + pouf euh évidemment + tout est là *(La professeure désigne sa tête)* mais il faut que ce soit quelque chose de fabuleux comme les contes + que ce soit assez logique + que ce soit un peu original + triste ou amusant + ça dépend + et après là seulement je reviens à la correction de la syntaxe + de l'orthographe et de la grammaire
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

Mettant en scène d'autres voix, celles d'hypothétiques psychopédagogues, Adrienne défend sa position et la nécessité de faire « trouver des fautes et les corriger », c'est-à-dire de favoriser le développement de compétences métalinguistiques chez les élèves :

006. Adrienne : c'est_un travail que je fais + à savoir faire + même si certains psychopédagogues diront que oh non non non + il ne faut pas faire ce genre de travail + si si si si + trouver des fautes et les corriger je pense + que c'est très très très formateur + voilà + que ce soit sur ses propres fautes ou les fautes d'autres personnes
(Entretien du 23 mars 2006 ; annexe 90)

Il est vrai que pour la tradition audio-orale et behavioriste, le traitement de l'erreur était exclu des processus d'enseignement et d'apprentissage entre les années 1940 et 1960 (Marquillo Larruy, 2002, p. 57). Pour les partisans de la méthode audio-orale, les apprenants risquaient de mémoriser des erreurs s'ils les « voyaient »[38], point de vue qui a influencé, à l'époque, la doxa enseignante.

Le rôle du professeur

D'après Adrienne, l'un des rôles du professeur est de montrer les erreurs et d'aider les élèves à les corriger.

[38] Martine Marquillo Larruy rappelle que des exercices de cacographie étaient très prisés au début du siècle (2002, p. 122).

025. MP : quelles sont les difficultés principales de tes_élèves là + les neuf en question + en matière de production écrite ?
026. Adrienne : ah là là + les difficultés sont d'ordre syntaxique orthographique et grammatical + c'est sûr + même si on travaille beaucoup la grammaire et la conjugaison + l'orthographe et la syntaxe dès l'instant qu'on leur demande d'écrire il ne + surtout en classe + bon ma foi ils_écrivent comme ils parlent on va dire + ils sont plus pris + je veux dire leur concentration se porte sur leur imagination et non pas sur + leur attention ne se porte pas sur l'écriture elle même + par contre si on leur montre les fautes qu'ils ont faites + si on leur montre + là ils peuvent les corriger + et en général ils_en corrigent de nombreuses et se rendent compte après qu'ils_auraient peut_être mieux fait s'ils_avaient été plus attentifs
027. MP : tu pratiques souvent cette technique + leur montrer les fautes ?
028. Adrienne : ou je les souligne + ou on les_écrit au tableau ou je vais m'asseoir à côté de l'un d'entre eux et je lui demande de corriger + la faute là + avec moi
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

3. Bilan

Les deux démarches s'appuient sur des modes de travail bien différents : d'une part, une forme collective d'activité visant à corriger des textes d'élèves projetés (Adrienne) et d'autre part, un dispositif faisant alterner travail collectif et interactions duelles professeure-élèves (Myriam). Dans une classe, il s'agit de corriger un texte achevé ; dans l'autre, la professeure interagit avec les élèves à propos de leur texte en cours d'élaboration. L'une des deux classes n'a jamais travaillé le genre textuel du conte.
Il existe cependant quelques points communs dans la gestion des interactions entre oral et écrit dans ces deux classes d'accueil. Je les mettrai en évidence après avoir donné quelques précisions sur le cadre spatio-temporel.

3.1. L'organisation spatio-temporelle

Il est clair que le volume horaire accordé à l'enseignement du français dans ces deux CLA (14 et 15 heures dans la semaine) confère plus de souplesse à l'organisation du travail, qu'en 6ème. Il est cependant très difficile, dans l'une de ces CLA, de créer une mémoire collective, en raison de la mobilité des élèves vers les cours de leur classe d'inscription. Ces migrations obligent la professeure à réinscrire constamment quelques élèves, à chaque cours, dans le vécu « partagé » de la classe. Elle doit présentifier à nouveau l'objet d'enseignement en rappelant les consignes ou distribuant des outils.

Pour ce qui concerne l'organisation de l'espace, on note que les professeures se déplacent fréquemment et aisément d'un élève à l'autre, en raison :

- d'un effectif compris entre 9 et 15 élèves,
- d'une disposition des tables en U dans une CLA, qui permet à la professeure de se placer en face de chaque élève.

Cet aménagement de l'espace facilite les interactions professeure-élève.

3.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs

À l'écrit, des fiches de vocabulaire sont dans les deux cas données aux élèves avant l'activité d'écriture : l'une est la liste des personnages de *Pierre et le loup*, associée aux instruments de musique ; l'autre est un réservoir lexical sur le thème du conte, co-construit lors d'une recherche orale collective. Comme en 6ème, les élèves disposent de leurs classeurs mais ne sont pas explicitement invités à les consulter. À la différence des quatre classes de sixième observées, aucun outil de relecture ou d'évaluation n'est co-construit avec les élèves ou ne leur est proposé.

À l'oral, les deux professeures se livrent :

- à un étayage parallèle en corrigeant les erreurs elles-mêmes et parfois en les inscrivant,
- à un étayage métalinguistique lorsqu'elles sollicitent des reformulations ou des explicitations.

3.3. La gestion des plans collectif et individuel

Il est difficile ici d'établir une comparaison entre les deux modes de gestion. C'est en effet la première fois que les élèves de Myriam écrivent un conte tandis que les élèves d'Adrienne ont déjà écrit des récits complets ainsi que des suites de contes. Le passé didactique de la CLA n° 2 justifie le choix d'une correction collective puisque la classe a déjà écrit ce genre de discours.

Cependant, dans les deux classes observées, l'hétérogénéité atteint un degré élevé. Les élèves n'ont pas tous appris l'alphabet latin ou même une langue première de nature alphabétique. Par conséquent l'acquisition des relations grapho-phonologiques est très lente pour certains d'entre eux, comme en témoignent les déclarations d'Adrienne :

029. MP : il y avait un élève là + taber ou zaber + je ne sais plus
030. Adrienne : saber + un nouvel élève
031. MP : lui il n'a pas écrit du tout
032. Adrienne : il sait pas écrire + enfin il ne sait pas écrire le français on va dire
033. MP : même les lettres
034. Adrienne : les lettres si + si si si si parce qu'il avait appris un petit peu le français là bas en algérie + c'est un enfant qui sait écrire couramment l'arabe+ il apprend facilement à écrire + mais il n'est pas + comment dire + il n'est pas suffisamment sûr de lui pour écrire + et même + je veux dire sur le plan du français oral il n'est pas suffisamment au niveau du tout + de ce qu'on peut attendre des_autres_élèves
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

Cet élève n'a pas pu écrire en même temps que les autres et la professeure a pour priorité, pendant cette période, de l'aider à développer ses compétences communicatives à l'oral, avant de l'initier à la culture écrite :
Dans l'autre classe, l'hétérogénéité atteint aussi un degré élevé et la mobilité des élèves contribue à complexifier l'organisation du travail :

091. MP. : il y a des grandes différences de niveau ?
092. Myriam : ah oui oui oui + énormes
093. MP : et d'âge ?
094. Myriam : onze à dix huit + je vais devoir en tenir compte aussi + les_âges les sexes + pas évident + je vais mettre des filles ensemble des garçons ensemble + et garder à peu près la même tranche d'âge + tout en sachant que les binômes ne pourront pas être suivis tout le temps car les_élèves ne sont pas là tout le temps et qu'il y en a qui viennent qui partent
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

Aussi Myriam accompagne-t-elle individuellement ses élèves dans l'écriture. C'est également le choix qu'a fait Adrienne lors des séances antérieures, comme elle l'a déclaré lors d'un entretien informel.

3.4. Les modèles d'enseignement de l'écriture décelables grâce à l'observation des pratiques et à la conduite des entretiens

Pendant les séances de correction, j'ai observé que les enseignantes accordaient la priorité aux aspects linguistiques du texte, ce qui est d'ailleurs conseillé dans le document institutionnel *Le français langue seconde* publié en 2000. La tâche prescrite au professeur est de réaliser ce que Robb, Ross et Shortreed (1986) appellent une *correction codée* dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite les corriger : « La correction du texte se fait individuellement par autocorrection après que le professeur a matérialisé les erreurs » (M.E.N., 2000). Il est à noter que les deux professeures font preuve de beaucoup plus de créativité que les auteurs du document et mettent en place, comme je l'ai montré, d'autres formes de

correction. Le genre professionnel s'en trouve stylistiquement enrichi, comme le diraient les cliniciens de l'activité.

Mais les professeures déclarent apprécier les textes des élèves, certes, au plan linguistique, mais aussi au plan pragmatique, affectif, symbolique ainsi qu'au niveau de l'imaginaire :

049. MP : en production écrite + pour l'ensemble des suites de texte + de contes + qu'est ce qui te semble prioritaire à faire en séance de correction avec les élèves ?
050. Adrienne : en séance de correction + bon d'abord déjà voir si la rédaction le travail qu'ils_ont fourni n'est pas un hors sujet + ça c'est très très important + si l'enfant a montré qu'il peut faire preuve de beaucoup d'imagination + si :: + parce que je leur demande aussi quelquefois d'imaginer une autre histoire + qui aurait pu se dérouler dans leur pays + alors là + pof évidemment tout est là (La professeure désigne sa tête) mais il faut que ce soit quelque chose de fabuleux comme les contes + que ce soit assez logique + que ce soit un peu original + triste ou amusant + ça dépend + et après là seulement je reviens à la correction de la syntaxe + de l'orthographe et de la grammaire
(Entretien du 1er février 2006 ; annexe 89)

Il en est de même pour l'autre professeure qui pointe les aspects linguistique et pragmatique des textes :

087. MP : tu t'attends à quoi pour ces corrections ?
088. Myriam : l'absence de verbe + ou la la ponctuation si elle n'est pas présente + ou même des problèmes de contenu + mais après le contenu c'est plus difficile + parce que si effectivement la consigne n'est pas du tout respectée et si au lieu de décrire le héros ils parlent de complètement autre chose + là c'est de la réécriture + ce n'est pas de la correction
(Entretien du 25 mai 2008 ; annexe 108)

Il semble que, pour ces deux professeures, l'acquisition de la norme linguistique à l'écrit soit fondamentale[39] dans la mesure où leurs élèves intégreront l'année suivante des classes dites « ordinaires ». En effet, ils auront besoin de l'écrit pour construire des apprentissages, seront évalués à l'écrit dans toutes les disciplines et ce, dans un avenir proche. Les élèves de CLA doivent donc être sensibilisés à la norme et automatiser des procédures le plus rapidement possible, ce qui inquiète une enseignante : « En classe d'accueil, je suis complètement dans une forme d'inquiétude. Comment ça va être l'année prochaine ? » *(Entretien mené avec Myriam le 26 mai 2008, annexe 109, p. 561).*

[39] D'après Jean-Pierre Jaffré, « la maîtrise de la base phonographique d'une orthographe est un passage obligé de la littéracie » (Jaffré, 2004, p. 33).

Bilan conclusif de la partie 3

Quels peuvent être les apports de la comparaison de ces six études à une réflexion sur la gestion professorale des interactions entre l'oral et l'écrit dans une telle situation d'enseignement ? C'est ce que je vais tenter de mettre en évidence en dégageant les points communs mais aussi les divergences entre les pratiques constatées dans les deux contextes d'enseignement.

Les points de convergence

- Au niveau des interventions orales des enseignantes : une priorité effective donnée à la reformulation du sujet et des consignes d'écriture pour favoriser l'intercompréhension.
- L'impact de l'organisation de l'espace sur les modalités d'interaction et les formes sociales d'activité mises en œuvre.
- La mise à disposition d'outils médiateurs : les enseignantes proposent aux élèves des outils de référence écrits, figés et centrés sur le genre, tout en cherchant de manière empirique à en construire pour faciliter l'auto-évaluation. Conçues en vue du collectif, ces médiations produisent des effets de manière différenciée selon les élèves (grilles critériées en 6ème et feuille de route en CLA). L'emploi de ces outils médiateurs amène les élèves à valider des savoirs et des savoir-faire qu'ils sont censés maîtriser.
- Des difficultés à gérer conjointement le travail collectif et les avancées individuelles. Les sujets et les consignes d'écriture s'adressent au collectif. De même, les outils sont construits par les professeurs en vue du collectif.
- Des traces de conflits de modèles » (Nonnon, 2007, p. 78), notamment entre les modèles disciplinaires déclarés lors des entretiens (ateliers d'écriture en CLA) ou dans les écrits professionnels (situation-problème en sixième) et les modèles mis en acte qui témoignent d'une sédimentation de références disciplinaires (production critériée, co-évaluation en sixième ; écriture à contraintes, recherche de vocabulaire par centre d'intérêt en CLA).

Les caractéristiques de la mise en œuvre en classe d'accueil

- Une tradition moins contraignante de formalisation de la préparation et de la conception de séquences.

- Une gestion du temps plus souple qu'en 6ème, en raison du volume horaire attribué à l'enseignement du français en CLA.
- L'absence de grilles critériées.
- À l'oral : des interventions professorales qui privilégient la correction des productions au plan linguistique en vue de sensibiliser les élèves à l'importance de la norme écrite.
- Des temps de lecture à voix haute prise en charge par les élèves pour vérifier les bonnes conditions de réception du texte et la compréhension des consignes.
- De fréquentes prises en charge de la correction linguistique par les professeures à l'oral comme à l'écrit.
- L'utilisation de codes non-verbaux (gestes, mimiques faciales).
- Une absence de notation de la performance, autorisée par un volume horaire conséquent (15 heures de français).

Les caractéristiques de la mise en œuvre en classe de sixième

- Le modèle de la séquence, élément structurant où l'écriture, en position finale, a une fonction évaluative.
- L'importance centrale donnée aux grilles critériées, à la fois aides, outils de modélisation de l'écriture et outils d'évaluation.
- L'instauration d'une forme sociale de travail en binômes où les interventions des pairs sont censées étayer le travail de l'élève-scripteur.
- La dimension encyclopédique dans les tâches d'écriture, notamment à travers l'importance du vocabulaire référentiel, lié aux objectifs culturels du collège.

Notons que dans la classe de 6ème en grande difficulté (classe de Sarah dans un établissement classé en RAR), la mise en œuvre de la séquence est beaucoup moins contrainte par le travail de planification de l'enseignante que dans les autres classes de 6ème. De même, la professeure aménage le milieu ou change de lieu de travail pour pouvoir interagir individuellement avec les élèves comme le fait l'enseignante de la CLA n° 1 (Myriam).

Que nous apportent les déclarations de pratiques d'un panel plus vaste ? La quatrième partie de cette recherche permet de mettre en perspective les pratiques constatées de ces six enseignantes, grâce aux déclarations de 84 professeurs de 6ème et de 25 professeurs exerçant en classe d'accueil.

PARTIE 4
ANALYSE DES PRATIQUES DÉCLARÉES DANS 109 QUESTIONNAIRES

SOMMAIRE

Chapitre 10
Analyse des réponses des professeurs de 6ème 449

Chapitre 11
Analyse des réponses des professeurs de classe d'accueil 485

Bilan conclusif 527

Introduction de la partie 4

Pour cerner les pratiques d'enseignement de l'écriture en 6ème et en classe d'accueil ainsi que des démarches d'aide à l'amélioration des textes, j'ai choisi de tenir compte de discours d'enseignants sur leurs pratiques.

Mon enquête par questionnaires vise à établir un état des lieux témoignant de régularités et de similitudes entre les déclarations de pratiques des enseignants de 6ème puis entre celles des professeurs de classes d'accueil. Se fondant sur 109 questionnaires renseignés, elle n'est pas représentative au sens statistique du terme[1]. Elle vise à dresser un constat et non pas à valider un modèle explicatif préalablement établi.

Les *chapitres 9* et *10* s'intéressent aux outils médiateurs mis en service par les professeurs, aux tâches proposées, à l'organisation du temps réel ainsi qu'à l'organisation du travail des élèves au plan individuel et au plan collectif. Un *bilan conclusif* propose une discussion des résultats obtenus.

[1] L'usage dans le domaine des sciences humaines etsociales est de retenir un échantillon variant entre 100 et 1000 individus, la taille minimale devant être supérieure à 30 individus. Comme nous le verrons ci-après, j'ai travaillé à partir de 84 questionnaires renseignés par des professeurs de 6ème et 25 questionnaires renseignés par des professeurs de CLA.

CHAPITRE 9
ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS DE 6ème

La main et l'esprit seuls ne peuvent tout accomplir sans aide et sans les outils qui les perfectionnent. Or le langage et les principes selon lesquels nous l'utilisons figurent au premier rang de ces aides et de ces outils (Francis Bacon).

Rappelons que sur 265 questionnaires distribués, 84 me sont revenus complétés, soit un taux de participation de 31%. Ils proviennent de 11 bassins de formation sur les 14 que compte l'académie de Lille. Le but principal de cette analyse est de mettre au jour quelques grandes tendances, voire quelques invariants, dans la gestion professorale des interactions entre oral et écrit.

Après la présentation de l'échantillon au point de vue démographique, statutaire et professionnel, mon analyse s'organise autour de deux grandes questions :
Que disent les professeurs de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et de leurs démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves ? Comment s'articulent l'oral et l'écrit dans les activités qu'ils déclarent mettre en place ?

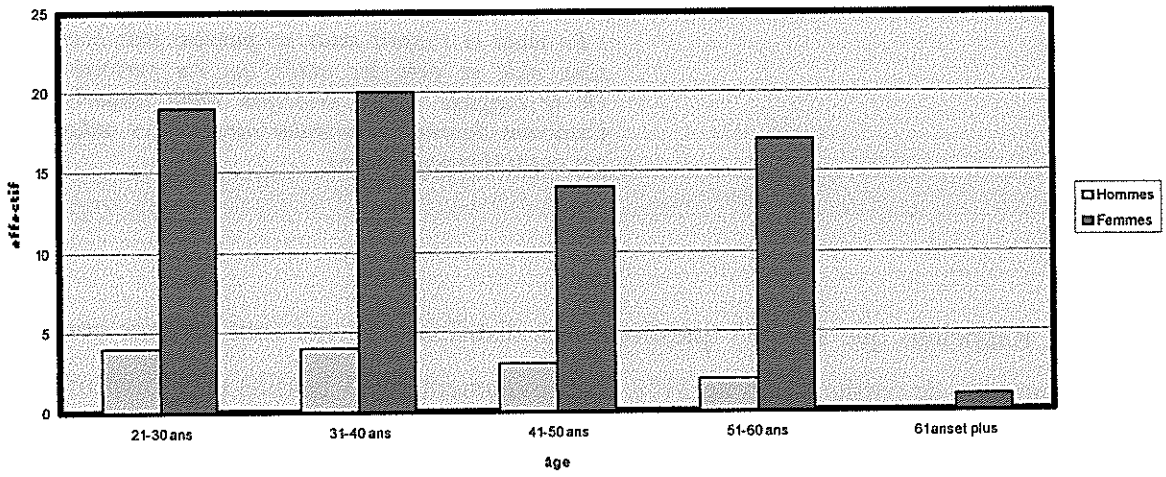
1. Caractéristiques des répondants et contextes d'enseignement

Cette section présente les caractéristiques des enseignants investigués du point de vue démographique, statutaire et professionnel. Elle précise ensuite les contextes d'enseignement concernés.

1.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique

Figure 9

Répartition des répondants par âge

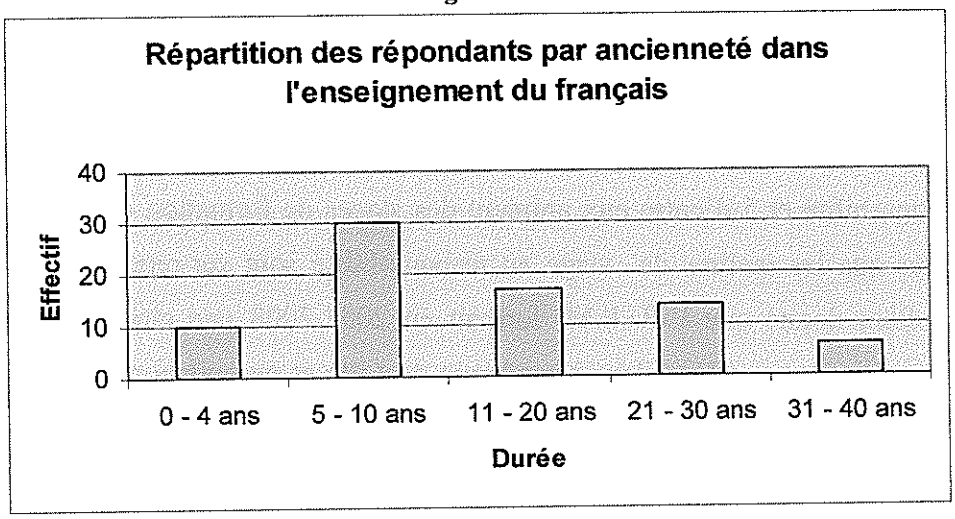


Ce graphique souligne qu'en termes de pourcentage, 84,5 % de femmes constituent la population enquêtée. C'est la discipline enseignée qui semble influer sur le degré de féminisation du groupe. En effet, l'ensemble des professeurs de l'enseignement secondaire public français, toutes disciplines confondues, compte 57,2 % de femmes, d'après une étude[1] de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques, publiée en ligne (2007).

L'ancienneté déclarée dans l'enseignement de la discipline est proportionnelle aux âges des répondants. Les professeurs n'ont pas connu d'autre véritable métier avant leur entrée dans l'Éducation Nationale. À la lecture des réponses, on s'aperçoit que les trajectoires socio-professionnelles sont linéaires et construites uniquement autour de la fonction d'enseignement.

[1] « Personnels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur par type d'établissement », étude de l'INSEE (2007). Disponible sur Internet : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon07137

Figure 10



Les parcours témoignent de quelques variations géographiques ou disciplinaires : 12 enseignants ont une expérience de mobilité professionnelle à l'international, surtout dans les pays du Maghreb et 12 autres ont enseigné des disciplines voisines avant d'intégrer la discipline « Lettres Modernes » : 2 ont exercé en tant que professeur des écoles, 5 ex-P.E.G.C. (Professeurs d'Enseignement Général des Collèges) ont enseigné l'anglais ou l'allemand, 3 ont été chargés de cours en Français Langue Étrangère et deux enseignantes ont donné des cours d'histoire et d'histoire de l'art.

Je précise que l'échantillon présente une majorité de professeurs qu'il est possible de considérer encore au seuil d'une carrière qui durera une quarantaine d'années… Cette majorité est composée de débutants (10 d'entre eux déclarent 4 ans ou moins de 4 ans d'ancienneté) et de 30 « jeunes profs »[2] dont l'ancienneté s'échelonne entre 5 et 10 ans. Le paramètre de la durée de l'expérience professionnelle est à garder en mémoire car il sera peut-être opératoire pour expliquer ponctuellement des déclarations de pratiques.

1.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel

61 enseignants ont été titularisés après 1991 et ont, par conséquent, bénéficié d'une formation initiale dispensée par l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais, établissement d'enseignement supérieur et de recherche chargé de transmettre une culture professionnelle commune. Quant aux grades, le panel est composé de 2 agrégés de

[2] Syntagme courant dans le vocabulaire professionnel, qui apparaît dans des intitulés de stage de formation continue.

Lettres Modernes, 3 bi-admissibles à l'agrégation de Lettres, 6 certifiés de Lettres Classiques et 67 certifiés de Lettres Modernes. Comme je l'ai signalé antérieurement, 15 enseignants sur les 84 investigués remplissent des missions de formation : une enseignante est maître de stage de pratique accompagnée, 14 professeurs sont maîtres de stage en responsabilité et 5 d'entre eux animent des stages de formation continue. On peut considérer que les maîtres de stage en responsabilité sont sur-représentés dans mon corpus, étant donné que l'I.U.F.M. formait en 2007-2008 une cinquantaine de stagiaires[3] pour le niveau collège dans l'académie de Lille et ne collaborait de ce fait qu'avec une cinquantaine de maîtres de stage, cette année-là. 91% des enseignants de cet échantillon disent avoir participé à des stages de formation continue mais très peu ont suivi pendant leur carrière des modules problématisant l'enseignement de l'écriture, comme le montrent les intitulés des stages cités à la question **71**[4] : « Lecture-écriture » (1 réponse), « Écriture longue » (1 réponse) ; « Écrire avec les élèves en difficulté » (3 réponses). Une seule enseignante, par ailleurs formatrice associée à l'I.U.F.M., fait partie d'un groupe de recherche.

1.3. Contextes d'enseignement

Les réponses font état de contextes d'enseignement variés, implantés dans des territoires sociologiquement différenciés par l'institution : 56 informateurs enseignent en milieu urbain dont 20 en Réseau d'Éducation Prioritaire (R.E.P.) et 9 en Réseau Ambition Réussite[5] (R.A.R.). 28 enseignants travaillent en milieu rural dont 3 en R.E.P. Les divisions sont composées en moyenne de 23 élèves : les classes les moins chargées accueillent 20 élèves, la plus importante comptabilise 28 élèves.

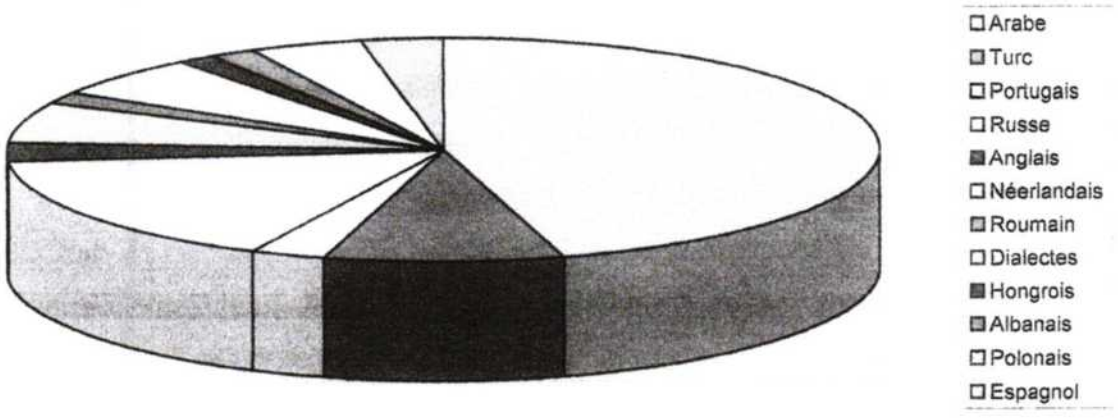
Au plan linguistique et culturel, 30 enseignants mentionnent le français comme langue maternelle, précision qui, pour les autres sondés, paraît superflue. 43 professeurs signalent le multilinguisme de leurs élèves ou plus simplement les rencontres que ceux-

[3] Cf. La rubrique disciplinaire « Lettres » du site officiel de l'I.U.F.M. Nord Pas-de Calais, qui affiche, de 2007 à 2009, trois groupes de formation pour le collège.
[4] Question **71** : « Quel(s) type(s) de formation professionnelle (stages) et/ou universitaire et/ou associative avez-vous suivi(s) après votre titularisation ? Si possible, pouvez-vous nommer quelques stages et leurs organismes ?
[5] La relance de la politique de l'éducation prioritaire, en septembre 2006, s'est notamment traduite par la création de 249 réseaux « ambition réussite » (R.A.R.) dans le secteur public en France métropolitaine et dans les DOM. Trois quarts des élèves des collèges RAR sont issus des catégories sociales défavorisées et un tiers a un fort retard scolaire en début de sixième (Stefanou, 2009).

ci ont pu faire avec les langues et les cultures, indicateurs de la richesse de leurs biographies langagières. Ces résultats ne sont absolument pas liés à l'inscription des établissements d'exercice en R.E.P. ou en R.A.R. : 30 réponses qui émanent de professeurs affectés dans des collèges urbains et non classés citent des langues étrangères ou régionales.

Figure 11

Langues-cultures étrangères signalées



Les quatre langues-cultures les plus souvent désignées sont : le français langue maternelle (49), l'arabe (31 occurrences dont la présence s'explique par l'histoire de l'immigration dans le Nord Pas-de-Calais), le russe (11 occurrences) puis le turc (7 occurences). L'anglais, le néerlandais, le roumain, le portugais, l'espagnol, l'italien, les créoles antillais, les langues africaines, le hongrois sont minoritaires (1 à 4 occurrences par langue). 5 documents mentionnent les patois et dialectes locaux (ch'ti, patois boulonnais…) qui sont peut être davantage présents dans les classes, mais qui ne sont pas systématiquement considérés comme des langues-cultures par l'ensemble des professeurs. À la question posée[6], une seule réponse valorise le potentiel plurilingue des classes et de la richesse des expériences de vie diversifiées des élèves :

> Grande diversité culturelle : arabe, turc, russe, italien, etc. Lors de mon année de stage, 17 nationalités différentes étaient représentées dans ma classe de 6ème. Cela peut apporter une grande richesse et être un moteur pour la classe (*Certifiée de Lettres Modernes, Maîtrise de Lettres Modernes, 5 ans d'ancienneté, REP, collège en milieu urbain*).

On peut d'ailleurs souligner le degré de prise de conscience des enquêtés en ce qui concerne le multilinguisme et la pluriculturalité des classes dans la mesure où seulement 11 enseignants sur 84 ne répondent pas à la question précitée.

[6] Question **11** : « Quelles sont les langues-cultures d'origine de vos élèves ? ».

C'est donc un panel assez varié du point de vue démographique, composé de professeurs[7] exerçant dans des contextes socialement et culturellement diversifiés, qui constitue mon échantillon.

Avant d'étudier les déclarations de pratiques, il sera utile d'analyser des données d'ordre pratique et matériel dans le but de cerner les ressources utilisées par mes informateurs[8] pour traiter les recommandations institutionnelles. Ces moyens d'enseignement orientent l'activité de planification de l'enseignant dans la phase préactive et témoignent des références épistémologiques et didactiques qu'ils sélectionnent ou auxquelles ils sont exposés. Autant de références qui alimenteront les modèles disciplinaires qu'ils convoquent lors de leur action d'enseignement et qui peuvent émerger dans leurs réponses aux questionnaires.

2. Enseignement de l'écriture

Cette section s'attache aux ressources mobilisées par les professeurs puis à la gestion professorale de leurs interventions médiatrices à l'oral et à l'écrit dans le domaine de l'enseignement de l'écriture.

2.1. Ressources professionnelles des enseignants et rapports déclarés aux textes officiels

Le choix du matériel utilisé pour travailler les objets d'enseignement informe sur le rapport que les enseignants entretiennent avec les différents moyens disponibles, et indirectement avec les objectifs du programme. C'est pourquoi la question **15** demande aux répondants d'ordonner des ressources professionnelles : « Quelles ressources utilisez-vous pour construire vos cours ? (Choisissez 6 items, à classer du plus important au moins important) ». La palette de moyens d'enseignement à choisir comprend des ressources publiées sur Internet, les programmes de 6ème, les manuels

[7] Plutôt de professeures.
[8] J'utiliserai à plusieurs reprises le terme « informateurs » pour désigner les « répondants ». Pour l'édition 2010 du *Nouveau Petit Robert*, un informateur est « une personne qui fournit au chercheur des données sur sa communauté, son expérience » (p. 1328).

scolaires, les documents d'accompagnement des évaluations de 6ème, les documents produits et proposés par les collègues de l'établissement d'exercice, les revues spécialisées, les outils diffusés dans le cadre de la formation des enseignants, autant de courroies de transmission de la culture professionnelle. Le traitement statistique des données, réalisé avec le logiciel « Le Sphinx », montre que c'est l'ordonnancement suivant qui est le plus fréquemment choisi :

Rang 1 : les programmes de sixième

Rang 2 : les manuels scolaires

Rang 3 : les ressources sitographiques

Rang 4 : les revues spécialisées

Rang 5 : les documents produits par les collègues de l'établissement

Rang 6 : les outils diffusés dans le cadre de la formation des enseignants

La plupart des professeurs de français utilisent plusieurs types de moyens d'enseignement, citant un grand nombre de titres de manuels scolaires[9] et quelques ressources numériques. Weblettres est le site le plus souvent nommé (27/84), à la différence du site disciplinaire académique (2/84). D'autres sites sont indiqués une ou deux fois dans le corpus : *Educnet* (site ministériel), *La Bourse aux séquences, Dictame* (site associatif), *Passages* (site institutionnel de ressources de l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais issu d'un projet P.O.P.I.M[10].). Quant aux revues disciplinaires, ce sont des publications professionnelles livrant des plans et descriptifs de séquences ou de projets pédagogiques qui sont le plus souvent consultées : *L'École des Lettres* (39/84) et la *NRP*[11] (37/84). Les revues spécialisées de la discipline semblent peu lues ou peu connues des enseignants, que ce soit *Pratiques* (citée une fois), *Le Français aujourd'hui* (citée une fois) ou *Recherches* (citée deux fois). Ces résultats rejoignent les constats d'Anne Barrère pour qui « les enseignants devenus pédagogues n'en sont pas pour autant favorables à l'acquisition d'une culture pédagogique livresque » dans la mesure où « à l'exception d'une infime minorité d'enseignants, la pédagogie ne se lit pas » (2002, p. 83). Les documents provenant d'échanges entre pairs (collectifs de travail internes aux établissements scolaires ou collectifs construits en formation) arrivent aux derniers rangs ; il faut préciser que seulement 4 répondants déclarent, au fil du

[9] Les manuels les plus fréquemment cités sont *À Suivre* (Belin), *Fleur d'encre* et *Texto collège* (Hachette).

[10] P.O.P.I.M. : Production d'Outils Pédagogiques Informatiques et Multimédia.

[11] Nouvelle Revue Pédagogique.

questionnaire, construire des ressources en collaboration avec leurs collègues. La production collective d'outils ou même le simple échange de supports et d'activités ne semble pas faire partie des habitus de ce panel, à l'exception de deux enseignantes qui travaillent régulièrement en binômes et ont d'ailleurs renseigné ensemble le questionnaire (n° 57 et n° 58). Les données construites ne permettent pas d'identifier les causes de ce mode individuel de travail, fréquemment décelable dans les discours des professeurs. D'ailleurs, dans l'ensemble du questionnaire, la notion de travail en équipe pédagogique n'apparaît jamais dans les réponses aux questions ouvertes[12]. Il est probable que cette habitude de travail solitaire, cette organisation individualisée du travail enseignant découle d'une tradition professionnelle disciplinaire ou soit liée à l'autonomie accordée aux professeurs de français dans leur réflexion curriculaire. Par ailleurs, le principe de liberté pédagogique entraîne peut être le fait que toute collectivisation soit perçue comme une contrainte.

Pour ce qui concerne les textes institutionnels, les programmes de 6ème arrivent en tête du classement, ce qui n'a rien de surprenant puisqu'ils représentent une référence obligée, incontournable de la culture professionnelle des fonctionnaires de l'Éducation Nationale. Mais on ne peut pas dire que ce sont des ressources évoquées par de nombreux répondants en matière d'enseignement de l'écriture. À la question « Pour vous, les différents textes officiels régissant l'enseignement du français en 6ème depuis 1970 ont-ils contribué à une évolution du rôle de l'enseignant ? », 48 personnes choisissent l'item « sans opinion », 8 ne répondent pas et 9 donnent une réponse négative. 19 professeurs (dont 5 formateurs chargés d'accompagner la mise en œuvre des prescriptions) répondent positivement. Quatre d'entre eux justifient leur réponse en citant la réécriture et le rôle du brouillon, mais sans expliciter les interventions de l'enseignant. Rappelons que les documents d'accompagnement des programmes soulignent son rôle d'auteur d'annotations :

> Les principaux travaux d'écriture font l'objet de comptes-rendus en classe. Le professeur met en valeur les réussites, donne des explications et propose des exercices sur quelques points qui n'ont pas été assimilés. Il retient en priorité, en 6ème, ceux qui ont trait au discours narratif. Les élèves peuvent être invités à une reformulation individuelle de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte des annotations du professeur : celles-ci ne sont donc pas trop abondantes, mais doivent être très explicites (M.E.N, 1996).

[12] C'est ce qu'ont montré également d'autres recherches (Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset D. et Tardif M. (éds), 2007, *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck Université).

En résumé, pour les professeurs de français enquêtés, les programmes et instructions sont des éléments régulateurs du travail tout comme des ressources indispensables, mais seulement 6 d'entre eux livrent spontanément des indices de l'histoire prescriptive de l'enseignement de l'écriture au collège en mentionnant par exemple, l'importance donnée au brouillon dans les documents d'accompagnement de 1996. Les sondés semblent entretenir, en majorité, un rapport distancié et modulé aux injonctions institutionnelles tout en ayant conscience de leur responsabilité professionnelle et de leur rôle de médiateur. En fait, ceci peut montrer que les enseignants s'intéressent surtout à l'espace d'autonomie dont ils disposent pour adapter les préconisations officielles à leur contexte, les pratiques d'enseignement n'étant pas simplement le reflet de ce qui est recommandé.

Que font-ils de leur marge de manœuvre ? Comment pilotent-ils les tâches du point de vue de leur chronologie et de la gestion du temps ?

2.2. Positionnement et durée de l'aide à l'amélioration

L'organisation de la temporalité ainsi que la place que les enseignants confèrent à l'écriture et à l'amélioration de l'écrit dans une séquence renseignent sur les modèles auxquels ils se réfèrent implicitement. Les répondants déclarent organiser en moyenne 8 séquences par an. Des tendances très nettes se dégagent au niveau de la place de la séance d'écriture dans la séquence et de celle des activités d'amélioration de textes. Même si une activité orale collective ou semi-collective prépare parfois, comme je le développerai ultérieurement, la production écrite, le premier jet résulte, pour la plupart des enquêtés, d'une commande d'écriture individuelle, non coopérative, à l'exception de deux enseignants qui proposent une écriture en binômes. La place de la séance d'écriture dans la séquence n'est pas déclarée sujette à des variations intra-individuelles dans la mesure où les enseignants ne cochent qu'une seule possibilité. Comme le montre le tableau 30, la plupart des enseignants placent la séance de production de texte narratif en fin de séquence.

Tableau 30 : place de la séance d'écriture (6ème)

Place de la séance	Non réponse	Début de séquence	Milieu de séquence	Début et fin de séquence	Milieu et fin de séquence	À n'importe quel moment de la séquence	Fin de séquence	Total
Nombre d'enseignants	5	3	1	22	3	11	36	81

On peut supposer que l'écriture assure, à la fin de ces parcours séquentiels, une fonction évaluative. Ainsi, elle constitue le support privilégié du contrôle de connaissances en orthographe, grammaire, lecture, comme le suggèrent les *Accompagnements* de 1996 et comme le recommandaient aussi les programmes de 1985 pour la rédaction. Un répondant illustre cette fonction en déclarant que la production écrite sert à « réinvestir les séances mais en même temps à en construire ». Les données chiffrées confirment que peu de professeurs se détachent de cette tradition : seulement 11 enseignants, dont les choix semblent anticiper les programmes de 2008[13], n'accordent pas de place fixe aux activités d'écriture. 7 d'entre eux emploient cependant les termes « réinvestir, valider, évaluer » pour définir le rôle d'une séance d'écriture placée en cours de séquence comme dans l'énoncé suivant : « en cours de séquence pour valider certains acquis et préparer d'autres points abordés ultérieurement »[14]. En outre, l'examen de l'ensemble des réponses révèle que les séances consacrées à l'amélioration de ces textes se situent le plus souvent après les séances d'écriture, sauf lorsque le professeur a besoin de temps pour annoter ou même corriger les premiers jets hors du temps scolaire. Un temps dit « de correction » est en effet nécessaire ainsi qu'en témoigne un informateur :

> Il faut parvenir à corriger le premier jet très rapidement pour que l'activité d'amélioration[15] suive de près le premier travail. C'est parfois impossible (*Certifié Lettres Modernes, Maîtrise de Lettres Modernes, 4 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

Un autre professeur renchérit en soulignant l'importance grandissante de certaines tâches administratives désormais attribuées au personnel enseignant :

> … le travail administratif (« le hors cours » est de plus en plus conséquent : cela ne permet plus de relever systématiquement les écrits, de les corriger/annoter et de prévoir le cours suivant, de faire à nouveau travailler les élèves sur leur texte) (*Certifié Lettres Modernes, 5 ans d'ancienneté, collège en milieu rural*).

Par ailleurs, le professeur peut décider, pour des raisons didactiques, d'intercaler une ou plusieurs autres séances entre l'écriture et la séance consacrée à l'amélioration.

---

[13] « L'entraînement à l'écrit porte sur tous les faits d'écriture, ponctuels ou globaux, qu'il s'agisse d'énoncés brefs – une phrase – ou de textes complets. Cet entraînement est constant et intervient à différents moments dans l'organisation de la classe de français. Toute séance d'analyse de textes littéraires comporte avant la séance, pendant, à la fin ou après, des travaux d'écriture » (M.E.N., 2008, p. 3).

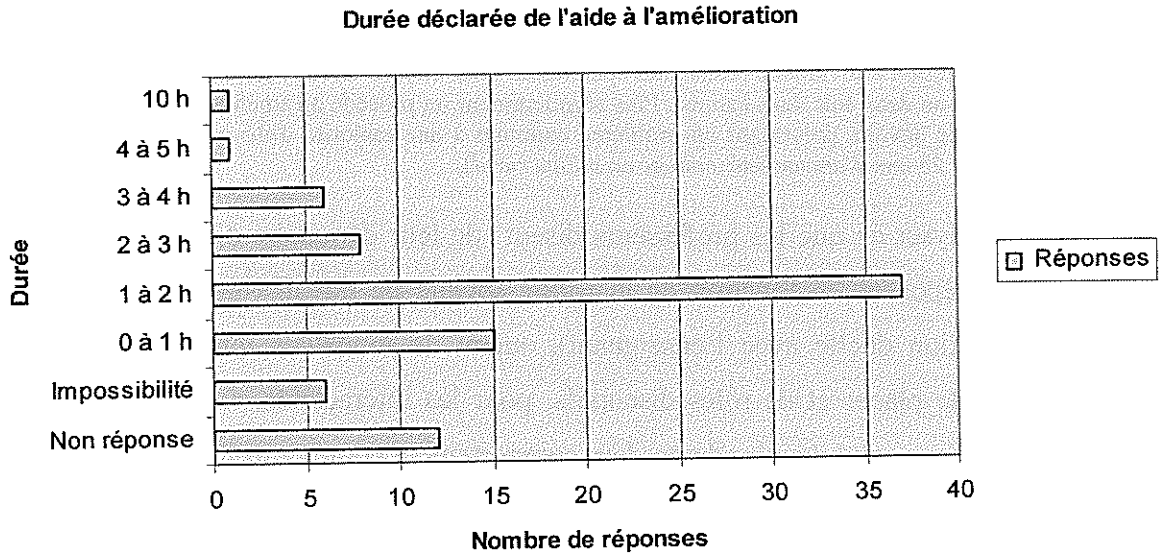
[14] Réponse du document 48 à la question **29** : « À quel moment d'une séquence (unité) proposez-vous le plus fréquemment l'écriture d'un texte narratif à vos élèves ? Si vous avez choisi la mention « à un autre moment », pouvez-vous préciser lequel ? ».

[15] On peut s'interroger ici sur l'activité des élèves : en quoi cette activité qui suit le travail de correction de l'enseignant est-elle une activité d'amélioration ?

Cette pratique est néanmoins rarement mentionnée dans le corpus : 13 répondants déclarent qu'une séance de lecture ou d'outils de langue est régulièrement réalisée dans cet espace. Aucun questionnaire ne mentionne de projets d'écriture longue ou ne fait état de plusieurs réécritures successives ou même de situations d'écriture différée. L'activité d'amélioration, quand elle a lieu, semble faire l'objet d'une seule séance de durée variable.

Au plan de la gestion de la temporalité, j'observe une grande disparité dans les déclarations, même si les enseignants n'ont pas toujours été dans la capacité de fournir des indications précises sur la durée de l'activité d'amélioration sur une séquence :

Figure 12



12 n'ont pas répondu et 6 se sont déclarés dans l'impossibilité d'évaluer la durée du travail effectif en classe. Sur les 73 professeurs qui détaillent les obstacles rencontrés[16], 34 citent le « temps » ou l'insuffisance du temps légal, volume horaire consacré à la discipline « français », parfois lié dans les réponses au traitement des hétérogénéités et à l'annualité d'un programme disciplinaire chargé. Ce manque est compensé dans 5 questionnaires par une interaction élève-professeur menée pendant les pauses récréatives ou lors des heures dites « de remédiation ».

De fait, la majorité des enseignants (52) déclare consacrer aux activités d'amélioration des productions écrites une durée s'échelonnant d'une demi-heure à deux heures. On

[16] Réponses à la question **53** : « D'après vous, quels obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une activité d'amélioration de textes ? ».

pourra alors se demander si la variable « temps » est corrélée aux modes d'organisation du travail.

Que disent les enseignants du pilotage de ces activités ? Quels modes d'organisation pédagogique déclarent-ils mettre en œuvre ?

2.3. Modalités d'organisation pédagogique et outils de travail

Même si la plupart des réponses à la question **53** montrent que les activités d'amélioration des premiers jets sont coûteuses en temps, 58 professeurs déclarent en conduire à chaque séquence. Mais les modalités choisies et la durée consacrée varient pendant l'année comme le souligne ce témoignage :

> L'amélioration individuelle (consignes spécifiques pour chaque devoir) est un dispositif lourd et utilisé une ou deux fois dans l'année. Plus régulièrement on procède à l'amélioration collective de passages de devoirs présentant un problème commun à une majorité d'élèves (*Certifiée Lettres Modernes, 28 ans d'ancienneté, collège en milieu rural*).

Pour analyser ce que les professeurs disent de leur démarche d'aide, j'ai choisi d'étudier les réponses en fonction de la forme sociale de travail (binômes, groupes, collectif, situation duelle avec l'enseignant), autant de modalités qui entraînent des changements de places et de rôles discursifs, pour les interactants, autant de formats auxquels les élèves vont devoir adapter leur comportement communicatif.

2.3.1. Modalités d'organisation pédagogique

82 enseignants ont livré des données au sujet des modalités d'organisation pédagogique. D'une part, ces informations témoignent de la volonté ou de la nécessité de diversifier parfois les modes d'interaction lors de la même séance et d'autre part, elles rendent compte de la variabilité intra-individuelle des pratiques au fil de l'année scolaire :

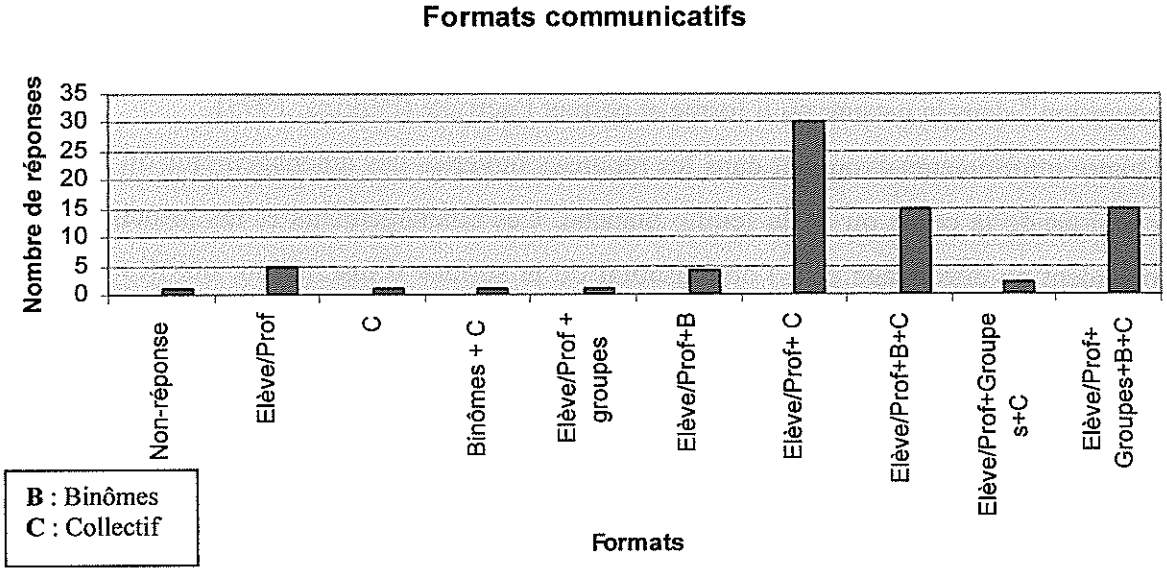
> Cette activité correspond pour moi au tonneau des Danaïdes. Dès lors, aucun dispositif n'a grâce à mes yeux dans la mesure où s'il n'est pas inutile, il n'est guère non plus suffisant (*Certifiée Lettres Modernes, DEA d'analyse littéraire, 4 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

Ainsi, 73 professeurs cochent plusieurs modes d'organisation pédagogique, ce qui corrobore le fait qu'ils changent de format au fil des séquences ou utilisent plusieurs

formats au sein de la même séance. J'en induis que les formes de travail sont extrêmement diversifiées et qu'à l'instar de l'informateur précédent, les enseignants ne considèrent pas qu'un dispositif puisse être plus performant qu'un autre.

Notons que les descriptions sollicitées des dispositifs favoris (réponses à la question **49**[17]) ne convoquent pas toujours l'ensemble des modes d'organisation pédagogique cochés par leurs auteurs, ce qui confirme la diversité des modalités de mise en oeuvre à l'échelle annuelle ainsi que leur degré variable de complexité interne.

Figure 13



Si l'on fait la somme des données chiffrées[18], on se rend compte que c'est l'interaction duelle élève-professeur qui est la plus souvent citée (67). Lorsqu'ils décrivent leur dispositif favori, 20 professeurs signalent aussi les déplacements qu'ils font en classe pour dialoguer avec chaque élève

> Autocorrection des élèves à l'aide des remarques écrites mais aussi de dialogues individuels. Le professeur se déplace et "rencontre" chaque élève / Questionnement libre pour les élèves (*Certifiée Lettres Modernes, 7 ans d'ancienneté, REP*).

Viennent ensuite les échanges collectifs (56), réactions à la parole magistrale, le travail en binômes (40) et, en dernière position, le travail de groupes (25). L'organisation d'interrelations entre les élèves semble donc moins fréquente que celle d'interactions centrées sur l'enseignant ou intégrant sa participation.

---

[17] « Pouvez-vous décrire plus précisément le dispositif d'amélioration que vous préférez utiliser ? (Chronologie, activités, modalités...) ».

[18] Cf. les réponses aux questions **37** (« Qui réalise par la suite le travail d'amélioration du premier jet ») et 44-45 (« En classe : l'amélioration du premier jet d'un texte narratif s'accompagne-t-elle d'activités orales ? Si oui, lesquelles ? »).

Autour de quels objets sémiotiques va s'organiser le travail des élèves et celui de l'enseignant ?

2.3.2. Supports et outils scripturaux

Les supports matériels et les outils exercent une médiation dans le travail didactique. Co-gérés par l'élève et l'enseignant, qui impose parfois leur usage, ils exercent des contraintes tout en ouvrant des possibles.

En premier lieu, les supports d'inscription structurent les discours, et leurs caractéristiques contribuent à créer le milieu d'apprentissage qui participe à la cognition[19] dans la mesure où il forme et permet l'activité (Perkins, 1993).

Quatre informateurs évoquent dans les réponses ouvertes des aménagements du format classique de la copie ou de la feuille blanche. Ces aménagements et les principes qui président au découpage et à l'organisation de la surface d'inscription, ont des enjeux pragmatiques, pédagogiques et aussi cognitifs. Les supports formels aménagés engagent, contraignent et modalisent des types d'échanges et des rôles énonciatifs :

- le support A3 qui stocke et donne à voir la ou les reformulations successives, partage l'espace d'inscription dans la mesure où il propose successivement à l'élève des zones de texte définies, l'invitant à une réécriture :

> Ils laissent au préalable une bonne marge à droite de la feuille : 2/3 pour le premier jet et 1/3 pour l'amélioration et ils réécrivent dans cette partie pour étoffer tel ou tel paragraphe (*Certifiée Lettres Modernes, Maîtrise Lettres Modernes, 5 ans, collège en milieu urbain).*

- le format classique aménagé pour faciliter l'inscription de modifications, en marge et dans le corps du texte :

> L'espace nécessaire a été prévu : marge grandie, rédaction une ligne sur deux (*Certifié Lettres Modernes, collège en milieu rural).*

- un support apparemment valorisé dans la micro-culture de la classe : « le cahier d'écrivain » (Certifié Lettres Modernes, 9 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP). Cette appellation témoigne de la dimension culturelle des pratiques enseignantes. Elle évoque en effet les pratiques des militants de l'ICEM Pédagogie Freinet, dans la

[19] [...] person-plus situations have emergent characteristics that substantially change the information-processing capacities of the system and that warrant investigation and understanding (Perkins, 1993).

mesure où, à partir du cycle 2, chaque élève des écoles Freinet a son « cahier d'écrivain» avec ses textes personnels (Bachy, Thorel, Vassort, 2007, p. 75).

- un support-particulier et nouveau dans l'académie préconisé par une Inspectrice Pédagogique Régionale dans son secteur : il s'agit, selon l'informatrice, du "fameux cahier d'écriture, petit cahier où on écrit son premier jet, son deuxième jet, son premier brouillon, son deuxième brouillon avant le résultat final sur la copie ramassée ». À la fois support d'exercice et de stockage, ce support érigé en outil d'apprentissage rassemble les écrits intermédiaires, garde en mémoire les étapes du processus de rédaction et confère par conséquent une valeur certaine aux brouillons successifs.

Pour ce qui concerne l'inscription numérique, on se rend compte que le traitement de textes est encore rarement employé d'après les discours des professeurs. Il intervient surtout lorsque l'activité d'écriture est terminée. 5 enseignants l'utilisent en vue de valoriser le produit fini par l'édition de la version finale et sa publication sur papier ou en ligne : saisie, mise au net, impression de livrets et diffusion, publication des réalisations sur le site du collège ou sur des blogs (2) :

> Saisie informatique et publication sur le site du collège / Mise en images et sons des productions puis mise en ligne des montages sur le site du collège. (Utilisation du logiciel de montage sonore Audacity et des logiciels de montage video en licence libre) (*Certifié Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, 18 ans d'ancienneté, collège en milieu rural*).

2 professeurs remplacent le stylo par le clavier tout au long du processus rédactionnel. L'outil exige de la part du professeur une véritable acculturation numérique mais il semble que les effets de ce médium d'écriture soient appréciés car il facilite et favorise les opérations génétiques[20] (remplacement, déplacement, insertion, suppression) :

> Je découvre la classe pupitre (salle d'ordi), très intéressante pour différencier l'aide / la remédiation en vue de l'amélioration des textes. (jeu des couleurs, surlignement, découpage des textes). Je sollicite de plus en plus les élèves pour qu'ils me rendent un travail tapé à l'ordinateur (on retouche plus facilement le texte). (Problème : difficile de retoucher à la maison en cas d'absence d'ordi / difficulté de manipulation : je ne maîtrise pas encore la fonction « suivi des corrections » (*Certifiée Lettres Modernes, 5 ans d'ancienneté, collège-milieu urbain.*

L'activité d'écriture assistée par ordinateur est aussi envisagée mais exceptionnellement : « je vais utiliser l'an prochain des logiciels d'écriture de contes »

[20] Rappelons que Claudine Fabre-Cols, s'inspirant du courant linguistique de la critique génétique, montre que les brouillons sont le lieu d'opérations linguistiques distinctes : ajout, suppression, remplacement et déplacement (2002).

(*Certifiée Lettres Modernes, maîtrise FLE, 9 ans d'ancienneté, collège classé en REP*).
L'utilisation du traitement de textes est loin d'être intégrée dans les modèles dominants de mon échantillon.

Les discours oraux et écrits, accompagnés d'activités d'ordre différent, s'appuient sur d'autres instruments, parties intégrantes de l'univers disciplinaire.
Du côté des écrits ressources, 72 professeurs proposent des outils langagiers pendant les séances d'écriture et d'amélioration. Il s'agit essentiellement de dictionnaires de langue (61), du classeur ou du cahier contenant l'ensemble des cours (32), de précis de conjugaison (25) ou de manuels scolaires (18), caractéristiques tangibles de l'univers disciplinaire. L'écrit déjà là joue ainsi régulièrement un rôle de référence et peut rappeler des apprentissages effectués antérieurement ou, à l'inverse, être consulté pour une recherche. En revanche, les ressources numériques sont peu utilisées (3). Quand une phase de recherche a lieu avant ou pendant l'écriture, elle s 'appuie encore majoritairement sur des documents imprimés.
Un enseignant évoque un écrit intermédiaire construit à partir des premiers jets. Il s'agit du réservoir de mots de la classe, liste de lexèmes élaborée par le professeur d'après les ressources langagières du groupe. Ce savoir commun partagé est probablement institutionnalisé afin d'endosser le rôle de référentiel collectif :

> Les élèves écrivent seuls au début de la séquence. Je ramasse les textes collés sur une feuille A3 pour construire le réservoir de mots de la classe et je les annote (*Certifiée Lettres Modernes, DEA, 30 ans d'ancienneté, partenaire de formation, collège en milieu urbain*).

On constate que ce sont les banques de textes qui sont le plus rarement mises à disposition des élèves : 7 questionnaires seulement mentionnent des textes, données langagières « exogènes » à réutiliser, qui pourraient favoriser l'intertextualité et l'interdiscursivité (Bouchard, 2005c, p. 95) comme dans les ateliers d'écriture décrits par Claudine Oriol-Boyer (1986). Les professeurs de mon échantillon semblent rarement encourager leurs élèves à écrire en s'appuyant sur des textes-sources. Les outils mis à disposition sont essentiellement des ouvrages de référence sur la langue.
Par contre, les enseignants déclarent assez souvent proposer des écrits structurants ou même rendre leur utilisation obligatoire. L'écriture est alors outillée et/ou critériée : l'usage de « fiches-outils » est signalé 16 fois et 12 questionnaires indiquent l'emploi de grilles d'auto-correction et/ou d'évaluation et/ou de relecture qui renvoient à un ensemble de critères imposés par le professeur ou co-élaborés (2). Ces grilles, qui

comportent une dimension contractuelle, vont cadrer les échanges de l'élève avec le professeur, les pairs ou encore avec lui-même. Elles peuvent guider une ou plusieurs phases de la production (écriture, révision, réécriture) mais aussi servir à une évaluation intermédiaire ou à une évaluation finale :

> J'emploie des tableaux (« barèmes ») que j'agrafe au travail de l'élève. Ces tableaux reprennent les attentes, ce sont des items. Je coche des cases pour signaler que les items sont « réalisés » , « non réalisés », « en cours ». Dans l'évaluation finale ce repérage donne lieu à des points (*Certifiée Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, 12 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé en RAR).*

Cette déclaration rappelle l'utilisation circulaire des grilles et tableaux d'évaluation, dérive signalée en 1994 par Gilbert Turco, Sylvie Plane et Maurice Mas dans le N°10 de la revue *Repères :* « Les mêmes critères sont alors utilisés pour écrire, pour évaluer et pour réécrire, sans qu'il y ait évolution dans le cours du processus d'écriture » (1994, p. 68).

Un autre type d'écrits va, comme je le montrerai, jouer un rôle déterminant en vue de susciter des tâches langagières et structurer l'activité cognitive des élèves : il s'agit des inscriptions professorales notées sur les productions, parfois oralisées au cœur des interactions didactiques.

Comment, d'après les répondants, les discours oraux et écrits s'articulent-ils dans les situations et dispositifs d'aide à l'amélioration déclarés ?

3. Les interactions entre oral et écrit

3.1. La distribution de l'écrit et de l'oral dans les dispositifs décrits

Même si 59 enquêtés ont répondu à la question **51** (« Pour vous, quelles sont les expressions orales les plus efficaces pour aider les élèves à améliorer leur premier jet de texte narratif ? Quelles phrases précises utilisez-vous à l'oral pour aider les élèves à améliorer leur production ? »), leurs témoignages ne peuvent de toute évidence restituer « la réalité complexe et résistante d'une interaction scolaire réelle » (Nonnon, 2001, p. 65). Sur les documents recueillis, les énoncés sollicités relèvent du langage écrit, sont coupés de la situation dialogique, du contexte de communication, des relations entre les interlocuteurs et je ne peux pas toujours identifier la place de ces messages dans la

succession des événements sauf lorsqu'un recoupement avec les réponses à la question **49**[21] s'avère fructueux. On ne peut pas bien se rendre compte non plus de la distribution des rôles discursifs. De plus, la classe présente un système sémiotique hétérogène où les énoncés verbaux ne prennent leur fonction et leur sens qu'en relation avec des éléments prosodiques (intensité, intonations) et extralinguistiques (gestes, mimiques, orientation des regards, déplacements...) dont les enseignants ne rendent pas souvent compte dans leurs réponses ou témoignent de manière incomplète. Néanmoins, ces déclarations offrent des éléments pour comprendre comment le professeur orchestre l'oral et l'écrit, comment ces modalités se succèdent ou s'enchevêtrent dans les différentes phases des activités. On distingue dans les interactions didactiques évoquées les quatre systèmes de discours définis par Josette Rey-Debove[22] (1998, p. 14), le langage parlé, le langage écrit, le langage oralisé et le langage transcrit. Pour ce qui concerne les deux derniers systèmes, les linguistes constatent que la modalité sémiotique de l'oral accueille, de différentes manières, la modalité sémiotique de l'écrit et vice-versa (Fontanille, 2001).

Comment ces différentes modalités sémiotiques peuvent-elles interagir lors des activités d'amélioration ?

3.2. Le langage parlé ou oral spontané

L'oral spontané n'apparaît qu'une seule fois dans les descriptifs de dispositifs pour servir l'amélioration de la production. Cette modalité sert à reformuler le discours pour le rendre plus intelligible sans nécessairement reprendre les marques de l'écrit :

> "Qu'est-ce que tu veux dire (ou) que veux-tu que ton lecteur comprenne ?" L'élève s'explique oralement et, généralement, cela diffère du récit, c'est plus complet, plus clair, mieux dit ; cela amène à réécrire (*Certifiée Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Un répondant indique que les élèves peuvent aussi être amenés à développer des conduites discursives orales de narration. L'oral devient alors un objet de travail pour lui-même lorsqu'un récit oral élaboré par le collectif prépare l'écrit : « Raconter

[21] Question **49** : « Pouvez-vous décrire plus précisément le dispositif d'AMÉLIORATION que vous préférez utiliser ? (Chronologie, activités, modalités...) ».

[22] « On se trouve donc en présence de quatre systèmes de discours, et non plus de deux : 1) le **langage parlé,** directement encodé par le locuteur ; 2) le **langage écrit,** directement encodé par le scripteur ; 3) le **langage oralisé** ou discours écrit qui est parlé (comme dans la lecture à haute voix) ; 4) le **langage transcrit** ou discours parlé qui est écrit (comme dans la prise de notes) » (1998, p. 14).

l'histoire que l'on va écrire » *(Certifiée Lettres Modernes, maîtrise FLE, 7 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

L'absence quasiment totale de cette modalité est due aux contraintes que la production de l'élève, les consignes écrites, les annotations du professeur et autres écrits environnants exercent sur les échanges oraux. Dans cette situation, on peut supposer que les échanges oraux sont empreints de citations, de paraphrases, de reformulations de fragments écrits qui gardent certaines caractéristiques scripturales. L'inclusion de l'écrit dans l'oral semble être commandé par l'activité d'amélioration.

C'est en début de séance, avant l'activité d'écriture proprement dite, que se place l'oral spontané, première étape du processus de rédaction selon Bouchard et de Gaulmyn (1997b, p. 158). Il apparaît 8 fois dans les questionnaires et se place au début de la séance, avant l'activité d'écriture proprement dite. Il s'agit d'une recherche orale étayée par l'enseignant et qui peut être collective, effectuée en groupes ou en binômes. Les interactants verbalisent leurs idées sans apparemment prendre en considération l'opération de transcodage à venir :

> Les encourager /- Les valoriser même si le démarrage est difficile voire parfois superficiel / Dialoguer avec les élèves leur permet de trouver des idées (*Certifiée Lettres Modernes, 13 ans d'ancienneté, collège classé en RAR)*

De même, quatre enseignants citent le « remue-méninges » :

> Brainstorming autour du sujet. Explicitation à l'oral. Discussion pour stimuler l'imagination *(Certifiée Lettres Modernes, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu rural, REP)*

L'oral intervient aussi d'une manière davantage contraignante pour servir le travail de planification :

> - Premier jet : dialogue professeur élève / dégagement d'étapes à respecter / Travail à la maison (*Certifiée Lettres Modernes, 8 ans d'ancienneté, collège classé en REP).*
> - Bien circonscrire le sujet : réponses aux questions que se posent les élèves / Écoute de ce qu'ils envisagent / Réactions des pairs / Revoir ce qui sera nécessaire à l'écriture : lexique adéquat, ponctuation particulière. (Les activités de la séquence sont orientées en vue de la production écrite) (*Certifiée Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, formatrice associée, 27 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

Lorsque l'interaction est duelle, le travail de planification peut même être cadré étape par étape par le professeur :

> "Si tu étais le héros que ferais-tu ?, si c'était toi, que déciderais-tu ? Qu'en penses-tu ? Explique toi va jusqu'au bout de ton idée" / J'encourage avec "oui c'est bien, continue" ou je suis étonnée et je dis "ah bon ? tu crois ?" ou "Pourquoi dis-tu cela" si l'élève se trompe (*PEGC Lettres-Anglais, 20 ancienneté, collège en milieu urbain).*

Le langage parlé dans une phase d'élaboration, de suggestion et de proposition joue donc quelquefois un rôle préparatoire à l'écrit. En effet, les propositions des élèves semblent relever d'un oral spontané que les élèves auront la charge de transcrire seuls :

> - Je prépare la production écrite avec le groupe-classe. **Il n'y a pas de phrases précises** mais l'élaboration du contenu qui sera celui de la production écrite se fait collectivement. Tout ce travail se fait à l'oral et est extrêmement précieux (*Certifié Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, partenaire de formation, collège en milieu rural, REP).*
> - S'il s'agit de recherches en groupes, elles se font à l'oral (histoires élaborées à l'oral) que chacun met par écrit *(Agrégée de Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, formatrice associée, 11 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Cet oral préparatoire peut osciller entre la production textuelle et le commentaire mais les réponses décontextualisées donnent peu de précisions sur son rôle métadiscursif. Il apparaît peu dans les activités d'aide à l'amélioration et est surtout requis en tant que lanceur, en début de séance.

3.3. Le langage écrit au service de l'écrit

En matière d'enseignement de l'écriture, l'une des manifestations visibles de la symbolique du travail de l'enseignant, témoin de son rôle statutaire, est l'annotation inscrite sur la copie de l'élève. Elle focalise l'attention de l'élève, régule et oriente son action. Elle vise à définir son activité et aussi à structurer les échanges oraux.

La lecture des réponses aux questionnaires dévoile que 64 professeurs sur les 82 répondants effectifs[23] déclarent inscrire des annotations, ressources pour l'élève, soit en classe au cours de l'activité d'écriture, soit hors du temps scolaire. Les 20 absences de réponse à la question portant sur les annotations[24] sont à interpréter avec précaution, car même s'ils ne le déclarent pas explicitement, les enseignants peuvent décider de ne rien écrire sur le texte de l'élève.

La transmission de ces commentaires écrits s'effectue selon trois modalités :

- le professeur étudie les textes hors du temps de cours, rend le premier jet annoté et les élèves améliorent ou plutôt corrigent leurs textes à la maison ;
- les annotations sont inscrites en classe, pendant l'élaboration du premier jet et accompagnées ou non d'un échange oral élève-professeur,

[23] J'ai recueilli 84 questionnaires mais 2 professeurs ont déclaré ne pas mettre en œuvre l'aide à l'amélioration des textes d'élèves.

[24] Question **41** : « Quelles sont vos remarques habituelles pour commenter le premier jet d'un texte narratif ? Pouvez-vous donner quelques exemples de phrases, de signes notés et de leur signification ? ».

- les premiers jets annotés après les cours par l'enseignant, sont rendus en classe et accompagnés ou non d'échanges oraux inscrits dans différents formats communicatifs.

La première modalité n'est citée qu'une seule fois :

> Les élèves écrivent individuellement en classe, je prends les textes et je les annote. Ils améliorent chez eux. Je ramasse et je note. (*Certifiée Lettres Modernes, 4 ans d'ancienneté, collège en milieu rural).*

Dans cet exemple unique, c'est le langage écrit directement encodé par le scripteur, en l'occurrence l'écrit de la professeure à fonction transmissive, qui va orienter le travail d'amélioration de l'élève auteur. Dans tous les autres cas, l'amélioration est une action conjointe : les interactants sont en contact et l'action d'amélioration relève de l'interaction mise en œuvre dans diverses formes sociales de travail comme je l'ai montré antérieurement.

Les annotations jouent un rôle médiateur certain pour l'ensemble des professeurs interrogés, surtout pour 18 répondants qui déclarent que l'élève améliore son texte en classe, puis à la maison, en raison de l'insuffisance du temps légal. Ces professeurs mettent explicitement en place une relation entre le milieu familial et le milieu scolaire. Le dialogue pédagogique s'instaure alors en temps différé, et à l'écrit :

> Ils emmènent le premier jet corrigé et ont des priorités annotées en haut de copie, donc correction « à la carte ». Ils doivent ramener le deuxième jet corrigé et recopié lisiblement sur le deuxième brouillon (*Bi-admissible à l'agrégation de Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, formatrice associée, 32 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Dans tous les cas, les annotations ont pour visée de guider le travail de l'élève. En réponse à la question **42**[25], j'ai recueilli un corpus de 420 commentaires sur la manière d'annoter et annotations (remarques métalinguistiques, abréviations, pictogrammes et signes graphiques et paralinguistiques) et de commentaires sur les annotations, issues des répertoires de formules stockées dans la mémoire à long terme des enseignants. Pendant la lecture des résultats, il sera nécessaire de tenir compte du fait que les énoncés sont monologiques, décontextualisés, coupés de leur relation sémiotique au texte et au discours de l'élève. Même s'ils sont, de fait, totalement déconnectés du dialogue élève-professeur, même s'ils varient d'une copie à l'autre[26] et d'un enseignant

[25] « Quelles sont vos remarques habituelles pour commenter le premier jet d'un texte narratif ? Pouvez-vous donner quelques exemples de phrases, de signes notés et leur signification ? ».

[26] Le professeur ne peut que partiellement anticiper les difficultés des élèves et adapte le contenu de son intervention à son interlocuteur comme l'indique ce témoignage : « Il n'y a pas d'annotations types ; les commentaires varient en fonction de la production proposée, par rapport à la consigne donnée, par rapport aussi aux principales difficultés rencontrées par l'ensemble des élèves, et qui feront, en rapport avec les

à l'autre, il est intéressant de les analyser pour dégager les caractéristiques de l'aide que les répondants déclarent tenter apporter aux élèves pendant et en dehors du temps scolaire. On peut en effet supposer que les enseignants ont fabriqué une banque de commentaires et de signes divers, un métalangage opérationnel d'une activité de rédaction de commentaires à une autre, indépendamment du sujet donné et des productions collectées.

Quelles priorités déclarent-ils déterminer ? Et quelles sont les caractéristiques des annotations déclarées ?

➢ *Les priorités déclarées*

Un traitement quantitatif des réponses obtenues à la question **40**[27] permet de classer pour l'ensemble des questionnés les aspects prioritaires dans l'ordre suivant :

Rang 1 : respect des consignes

Rang 2 : architecture du texte

Rang 3 : réception du texte

Rang 4 : erreurs d'orthographe

Rang 5 : problèmes de grammaire de phrase

Rang 6 : problèmes de grammaire de texte

Rang 7 : étendue et pertinence du vocabulaire

Le fait de positionner le respect des consignes au premier rang renvoie au contrat pragmatique d'écriture et montre que les productions des élèves risquent d'être lues en les confrontant à des textes-modèles que l'enseignant s'est représentés avant le lancement même de l'activité d'écriture. C'est ici le travail de planification de l'élève qui semble évalué en priorité puisque les consignes sont en relation directe avec le cadrage des buts. Ainsi, la lecture de l'enseignant se déclare d'entrée de jeu évaluative, les consignes servant de référence pour la détermination de critères d'évaluation. Notons que l'item « réception du texte » arrive au troisième rang. L'ensemble des réponses obtenues aux questions portant sur les annotations (40 et 41) montre que les répondants déclarent mettre en relation leurs annotations avec la production et non pas avec l'effet qu'elles pourraient produire sur leur destinataire : l'anticipation de la

objectifs de la séquence, l'objet d'un travail sur la langue et la réécriture » (*Certifié Lettres Modernes, partenaire de formation, 11 ans d'ancienneté, collège en milieu rural, REP).*

[27] Question **40** : « Quels aspects vous semblent prioritaires à mettre en évidence ? (Choisissez quelques items et classez-les du plus important au moins important) ».

réception du commentaire par l'élève, la représentation que l'enseignant se fait de l'élève et la relation affective[28], développée ou non entre le professeur et l'élève, ne paraissent pas influencer les auteurs d'annotations. Or la rédaction des annotations s'effectue dans un cadre interactif impliquant l'élève destinataire des annotations mais absent. Cette absence pourrait inciter l'enseignant à prendre les postures suivantes : se mettre à sa place, anticiper ses réactions, et ses incompréhensions. Mais l'orientation des réponses, axée sur le fonctionnement du texte, est peut-être la résultante d'un effet de la formulation de la question **40** qui associe les priorités des annotations au niveau langagier : textuel, phrastique et infraphrastique. Il est possible que ce choix soit dicté par des impératifs temporels : précisons que deux enseignants déclarent ne pas pouvoir consacrer autant de temps aux annotations qu'ils le souhaitent :

> - Le travail administratif (le « hors cours ») qui est de plus en plus présent. Cela ne permet plus de relever systématiquement les écrits, de les corriger/annoter et de prévoir le cours suivant pour faire à nouveau travailler les élèves sur leurs textes. C'est pour moi un vrai casse-tête parfois pour trouver le temps de corriger des écrits : je trouve le temps le … samedi *(Certifié Lettres Modernes, collège en milieu rural, 5 ans d'ancienneté).*
> - Le temps de correction : il faut parvenir à corriger le premier jet très rapidement pour que l'activité d'amélioration suive de près le premier travail. C'est parfois impossible *(Certifiée Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, collège en milieu urbain classé en REP, 4 ans d'ancienneté).*
> - Impossible de corriger TOUS les brouillons *(PEGC Lettres-Anglais puis certifiée de Lettres Modernes, collège en milieu urbain classé en REP, 30 ans d'ancienneté).*

Ainsi, l'annotation individualisée des écrits intermédiaires n'est pas toujours effectuée car elle augmente le temps de travail des professeurs de français déjà très important, ne serait-ce qu'en ce qui concerne la correction et l'évaluation des écrits terminaux (Barrère, 2002, p. 146).

➢ *Les caractéristiques des annotations déclarées*

Les choix lexicaux des auteurs d'annotations montrent qu'ils s'investissent comme n'importe quel communicant sur le plan des contenus, de la relation et des formes discursives (Vion, 1992 , p. 213). Pour étudier les citations d'annotations, je m'appuie sur les 5 observations formulées par Yves Reuter à la suite d'enquêtes empiriques (1996, p. 17). Comme le chercheur en didactique du français l'avait à cette date relevé sur les copies d'élèves, on constate encore, mais cette fois-ci dans des déclarations d'enseignants qui exercent en 2007-2008 :

[28] Facteurs développés dans la thèse de Julie Robergé.

1). Une domination des remarques locales par rapport aux remarques globales comme l'indique le nombre élevé d'énoncés s'attachant aux composantes micro-structurelles (153 sur 320 énoncés non abréviatifs), qui entre en distorsion avec la priorité « respect des consignes » affichée par la plupart en réponse à la question **40**. Pour déceler cette domination des remarques locales, j'ai réparti les annotations en 5 catégories. La catégorie « Aspects pragmatico-sémantiques » renvoie au niveau sémantique de la production, au respect du sujet et au respect des consignes aux niveaux pragmatique et sémantique (Gadeau et Finet, 1991), comme par exemple les formulations : « consignes respectées », « c'est assez bien seulement il te reste à améliorer telle consigne ou telle autre consigne », « **!** : ce n'est pas vraiment le sujet, à supprimer OU peu intéressant, à supprimer ».

La catégorie « Appréciation du texte » comprend 100 annotations grâce auxquelles l'auteur de l'annotation, en l'occurrence le professeur, porte un jugement sur le texte produit ou un commentaire sur sa réception, sur les effets esthétiques. C'est le cas des énoncés : « tu as fait preuve d'initiatives intéressantes », « / Tes personnages sont vivants / L'action est intéressante ».

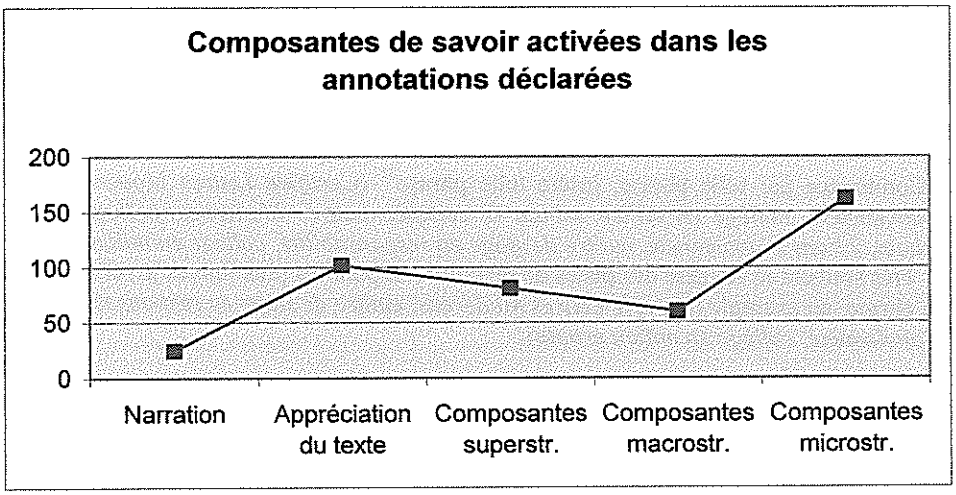
Les composantes[29] superstructurelles concernent la cohérence du texte, la planification et la mise en page comme dans les commentaires et remarques suivants : « aller à la ligne, créer un nouveau paragraphe », « Remarques ciblées sur le respect du sujet, la structure du texte, la cohérence des idées ».

Les composantes macrostructurelles regroupent les organisateurs de cohésion nominale, les organisateurs de cohésion verbale, la syntaxe : « qui est "il" ? », « R : répétition à supprimer / utiliser un synonyme ou un substitut pronominal », « construction des phrases ».

Les composantes microstructurelles s'attachent, quant à elles, à l'orthographe et au lexique : « "**O**" : orthographe lexicale ;"**g**" : grammaire ;"**p**" : ponctuation ;"**conj**" : conjugaison ;"**a**" : accords ».

[29] Les composantes superstructurelles, macrostructurelles et microstructurelles sont inspirées de l'analyse de Balslev et Dezutter (2008, p. 178).

Figure 14



2). La domination des remarques concernant la mise en texte (qualité de l'orthographe, accords grammaticaux, vocabulaire) par rapport aux remarques sur la narration ou la fiction, constatée par Yves Reuter, se vérifie dans mon corpus. Focalisant majoritairement sur les caractéristiques linguistiques du produit textuel, les professeurs détectent les dysfonctionnements dans les textes d'élèves, signalent des écarts à la norme, mais ne prennent pas position au niveau de la fiction et du rôle joué par l'imaginaire, sauf pour livrer des commentaires appréciatifs sommaires[30] (« l'action est intéressante ») ou faire appel à un développement thématique :

> Je pose des questions pour faire réfléchir l'élève sur des oublis de lieu, de temps, de personnes pour rétablir la logique du texte. Ex : Qu'est devenue la princesse ? Que fait-elle ? Où est-elle ? J'insiste sur qui, quand, quoi, où, comment, pourquoi./ « Et alors ? », « et après ? » pour pousser l'élève à aller jusqu'au bout de l'histoire (*PEGC Lettres-Anglais, 22 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Les activités de repérage, d'identification de l'erreur, d'identification de ses causes ainsi que la décision pédagogique y afférant relèvent des aspects liés à la révision dans les modèles d'écriture et renvoient au modèle de Bartlett (1982) et au modèle CDO (« Compare, Diagnose and Operate ») de Scardamalia et Bereiter (1983). Dans ces modèles comme dans mon corpus, l'enseignant compare un fragment textuel au segment attendu (repérage d'une erreur), formule un diagnostic (identification de l'erreur, éventuellement de ses causes), et rédige un commentaire qui permettra éventuellement à l'auteur du texte d'opérer une modification par la suite.

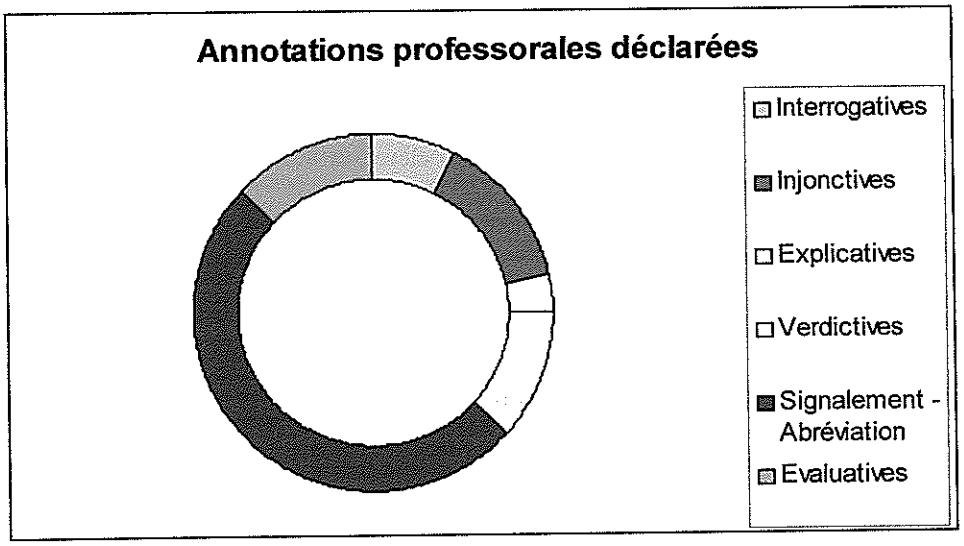
[30] Cette observation recoupe une remarque de Jean-François Halté : « les enseignants estiment ne pas avoir à s'immiscer dans le privé de leurs élèves qui sont laissés libres de leurs choix fictionnels, dans les limites imposées bien sûr par le sujet » (1984, p. 62).

Pour la majorité des enquêtés, les annotations sont des instruments de focalisation qui amènent l'élève à s'interroger sur sa production et à la modifier. Très peu de professeurs donnent de solutions, proposent des modèles à l'exception de trois répondants qui semblent livrer des phrases inductrices au cours du processus rédactionnel :

> - Commence par telle phrase, insère telle phrase[31] (*Certifiée Lettres Modernes, 28 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain & certifiée Lettres Modernes, collège en milieu urbain, 22 ans d'ancienneté, maître de stage en responsabilité, collège en milieu urbain*).
> - Très souvent je suggère des pistes de réécriture et pour les plus faibles je rédige un début de phrase en exemple (*Certifié Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, 18 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

3). La troisième caractéristique repérée par Yves Reuter, c'est-à-dire, « une domination des remarques normatives ou injonctives par rapport aux remarques explicatives » est tout à fait fondée par rapport à mon corpus comme le prouve la fréquence des déontiques et des formules impératives. J'ai réparti les énoncés en 6 catégories : les énoncés verdictifs, injonctifs et explicatifs[32] (Halté, 1984), les questions, les énoncés qui signalent des erreurs sans les expliquer (Reuter, 1996, p. 17) notamment les abréviations et les codes graphiques (pictogrammes, encadrements, soulignements), et les énoncés appréciatifs. Cette classification aboutit à la représentation graphique suivante :

Figure 15



L'abondance de signalements et de remarques injonctives montre bien que la production écrite est une activité soumise à contraintes, cadrée par :

[31] L'emploi de ces phrases probablement inductrices rappelle l'usage de « déclencheurs », pratique valorisée lors de stages régionaux de formation continue (Inisan, 1993) auxquels a participé l'informatrice. Cette pratique a été, entre autres, analysée par Claudine Garcia-Debanc qui a comparé les consignes données dans différents dispositifs et ateliers d'écriture (1996).
[32] Les énoncés verdictifs portent un jugement sans stipuler les motifs ; les énoncés injonctifs obligent à une correction. Les énoncés explicatifs livrent un constat et une explication.

- des règles procédurales :

  - Décris davantage les personnages (ici, j'ajoute des exemples) / Explique pourquoi en t'aidant de "parce que, car" / Recopie cette phrase en corrigeant et en expliquant les accords (*Certifiée Lettres Modernes, 5 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).
  - Cherche les mots soulignés en rouge dans le dictionnaire et corrige-les" *(Certifiée Lettres Classiques, 2 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP).*
  - Je propose des tâches liées à la construction du texte : ôter, ajouter, déplacer : pour ôter, je barre ; pour déplacer, je fais des flèches ; pour ajouter, je pose des questions *(Certifié Lettres Modernes, DEA d'analyse littéraire, partenaire de formation, collège en milieu urbain).*

- des préceptes définissant des normes langagières, essentiellement linguistiques, rhétoriques ou stylistiques :

  - § : marquer le début d'un paragraphe / **md** : mal dit / **fam** : familier / à développer / choisis un autre mot plus précis / souligné en zigzag : à éviter / **tps** mal choisi (le verbe mal conjugué est souligné) (*Certifiée Lettres Modernes, 6 ans d'ancienneté, collège en milieu rural*).

- des injonctions à relire les consignes imposant un thème et selon le cas l'ajout de formes discursives :

  - Hors sujet : relire la consigne d'écriture / Mode de narration à respecter » (*Certifiée Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, 31 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP).*
  - Consignes oubliées ou mal prises en compte / Si les événements d'un récit s'enchaînent trop rapidement, par ex. "ici, ajoute deux lignes qui décrivent les lieux" ou "ici, ajoute deux lignes pour expliquer les sentiments du héros". (*Certifiée Lettres Modernes, maîtrise Lettres Modernes, 22 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

Les questions sont rarement mentionnées dans les verbatim. 7 professeurs posent essentiellement des questions d'explicitation :

. « des questions qui renvoient à la grille de critères : "qui est ce personnage?", "Que lui arrive-t-il maintenant ?" ; "Comment peut-on le savoir ?" » (Questionnaire n° 12).

. « Je m'attache essentiellement aux PROBLÈMES RÉFERENTIELS (Qui parle ? À qui ? De quoi etc.) (Questionnaire n° 14)

. « que veux-tu dire ? »;" de qui parles-tu ? » (Questionnaire n° 18)

. « Qui ? » (Questionnaire n° 21)

. « crois-tu ? » (Questionnaire n° 35)

. « Qui est "il" ? » (Questionnaire n° 51)

. « De qui s'agit-il ? » (Questionnaire n° 57)

. « Je pose des questions pour faire réfléchir l'élève sur des oublis de lieu, de temps, de personnes pour rétablir la logique du texte. Ex : qu'est devenue la princesse ? Que fait-elle ? Où est-elle ? J'insiste sur qui, quand, quoi, où,

comment, pourquoi. / "Et alors ?", "et après?" pour pousser l'élève à aller jusqu'au bout de l'histoire » (Questionnaire n° 37).

Une seule question thématise la fiction : « Que peut-il encore se passer quand "citation du texte élève" ? (*Certifiée Lettres Modernes, 4 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP*). En résumé, les questions annoncées sont majoritairement catégorielles et tentent de faire préciser la référence en sollicitant des éléments identitaires.

4). La quatrième caractéristique posée par Yves Reuter (1996) est la dominante des remarques non implicatives de l'enseignant représentant de l'institution scolaire par rapport aux remarques implicatives de l'enseignant comme lecteur, tendance qui se vérifie aussi dans les verbatim. Ce déséquilibre est tout de même à signaler avec précaution car il est peut-être dû au caractère décontextualisé des réponses au questionnaire.

Cependant, il apparaît que 34 professeurs, sur les 64 ayant répondu à la question, déclarent utiliser des fragments d'écriture abréviative, et par conséquent aider l'élève à catégoriser le dysfonctionnement :

> Ces signes sont notés à la fin du cahier de cours avec leur signification et l'élève les consulte à chaque correction de devoir ou d'exercice d'expression écrite (*Certifiée Lettres Modernes, 17 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP).*

L'utilisation d'un code de correction connu de l'enseignant et des élèves permet de réduire considérablement le temps passé à la correction tout en ne mettant pas en péril la compréhension des commentaires formulés par l'enseignant sur la copie comme le précise le commentaire suivant : « Utilisation d'abréviations pour renvoyer au type d'erreurs, symboles dont les élèves possèdent la signification développée » (*Certifiée Lettres Modernes, formatrice associée, DEA de Lettres, 27 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*). Élément d'une matrice disciplinaire normative, ce répertoire opératif (codes ou marques de soulignement et d'encadrement) partagé par le professeur et ses élèves varie assez peu d'un enseignant à l'autre. Chaque signe ou symbole, néanmoins, correspond à un type d'erreurs que l'élève sait identifier. Il faut préciser que ces inscriptions signalent des erreurs, les relient à un sous domaine de la discipline français sans pour autant conseiller l'élève. À ces codes s'ajoute une appréciation générale indiquée par 18 répondants.

5). La cinquième caractéristique des annotations identifiée par Yves Reuter (1996), qui travaille sur un matériau scriptural réel, est la domination des remarques négatives sur les remarques positives. Cependant, il apparaît que les professeurs interrogés par questionnaires disent qu'ils encouragent et valorisent les élèves : le corpus contient 30 appréciations positives et seulement 16 commentaires négatifs. « J'essaie au maximum de trouver "du positif" dans leurs écrits surtout en ZEP » souligne une enseignante. Les quatre témoignages suivants confirment cette volonté de valoriser les travaux et de ne pas mettre en péril les faces positives des apprenants:

- tps : temps / orth : orthographe lexicale/Conj : conjugaison/Gram : grammaire/? : sens/Ces signes sont notés à la fin du cahier de cours avec leur signification et l'élève les consulte à chaque correction de devoir ou d'exercice d'expression écrite. Il y a ensuite les remarques positives qui mettent en évidence les réussites par rapport au sujet donné et les remarques négatives qui tentent d'expliquer comment on aurait dû faire (*Certifiée Lettres Modernes, 17 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP*)
- Donner confiance à l'élève en lui disant que ce qu'il a écrit est intéressant et le valoriser le plus possible *(Certifiée Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, 7 ans d'ancienneté, collège en milieu rural).*
- Remarques positives ou non sur les idées et le respect des consignes (oui, non, TB) Langue : erreurs soulignées et annotées (**C** = conjugaison, **O** = orthographe, **H** = Homophone...) + autres commentaires personnalisés + grille de critères (*Certifiée Lettres Modernes maîtrise Lettres Modernes, DESS FLE, 18 ans d'ancienneté*).
- Valoriser tous les aspects positifs de leur travail (*Certifiée Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, 18 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

L'attitude des enseignants est majoritairement bienveillante car ils s'efforcent de souligner les réussites.

Que peut-on dire des annotations déclarées au terme de cette analyse ? Des énoncés verdictifs et des jugements de valeur (« confus », « mal dit ») exigeant des reformulations sont encore actuellement inscrits sur les copies d'élèves, ce qui peut induire que les enseignants ne parviennent pas ou ne veulent pas formuler exactement la nature de certains dysfonctionnements. Il semble aussi que les formules disponibles en mémoire, livrées dans les réponses, vont susciter essentiellement des corrections portant sur des éléments ponctuels, orthographiques ou phrastiques dans la mesure où elles déclarent rarement offrir des pistes de réécriture ou d'amélioration. Enfin, d'un point de vue quantitatif, je constate que, dans le corpus construit, et pour ce qui concerne les postures, la lecture de l'enseignant relève davantage d'une évaluation, voire d'une correction, que d'une lecture plaisir l'impliquant personnellement. Le langage écrit est donc une modalité fréquemment mise en action sur les copies d'élèves pour les aider à améliorer leur production. Il a pour but de cadrer l'activité de l'élève et a aussi

probablement un effet de structuration sur l'interaction verbale : les échanges entre pairs et entre les élèves et le professeur. Deux autres activités langagières dominent dans les discours des enseignants, quel que soit le mode d'organisation pédagogique adopté :

- l'interaction orale autour de la production écrite de l'élève mais aussi autour des annotations,
- la lecture à haute voix où le discours écrit est parlé.

Comment le langage oralisé et le langage transcrit s'actualisent-ils, d'après les répondants, au cours de ces activités ?

3.4. Le langage oralisé

Deux activités dominent dans mon recueil de données, quel que soit le format de l'interaction :

- la lecture à haute voix où le discours écrit est parlé
- la négociation rédactionnelle qui insère des segments de langage oralisé.

3.4.1. La lecture à haute voix

26 répondants mentionnent la lecture à haute voix du premier jet. 15 questionnaires la situent dans l'interaction duelle avec le professeur mais les autres réponses ne précisent pas le format de communication à l'intérieur duquel elle est mise en œuvre. L'objectif n'est pas de travailler l'oralisation pour elle-même mais d'utiliser le canal oral pour vérifier les bonnes conditions de réception d'un message écrit lu, à voix haute :

> La lecture du texte à voix haute afin que l'élève puisse se rendre compte si son intention en écrivant le texte fait sens pour autrui (*Certifiée Lettres Modernes, 7 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé en Ambition Réussite*).

Cette pratique n'est pas conseillée dans les documents d'accompagnement des programmes de 6ème. Par contre, elle était recommandée dans les programmes de 2002 du cycle des approfondissements, en liaison avec l'activité de production écrite : « la lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimenter la

cohésion et les effets »[33] . On retrouve les mêmes visées dans le discours des répondants :

> - Lecture avec l'élève pour prendre conscience des passages incohérents (*Certifiée Lettres Modernes, 30 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

L'enjeu est alors double : contrôler la réalisation écrite et provoquer des réactions de la part des auditeurs ou du lecteur lui-même.

On peut poser l'hypothèse que cette mise en œuvre de la lecture à voix haute en sixième est, soit une pratique spontanée, soit l'effet des échanges menés entre les enseignants des deux degrés lors des stages obligatoires CM2-6ème. Quel que soit le format communicatif adopté, les enseignants déclarent susciter des phases de lecture à voix haute des productions, ce qui peut jouer un rôle de captation de l'intérêt de l'élève ou du groupe.

- Pendant l'interaction duelle élève-professeur, cette activité permet à l'enseignant d'exercer la fonction de maintien et de guidage de l'attention[34] de l'élève tout en lui faisant repérer les problèmes de cohérence au niveau du texte, du discours et de la phrase :

> - Lis ta phrase/ton paragraphe ; de qui tu parles ? Tu ne peux pas le dire autrement ? » (*Certifiée Lettres Modernes, DEA FLE, 7 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*
> - Relis le texte à voix haute afin de mieux repérer les répétitions, les oublis de ponctuation, les incohérences (*Certifiée Lettres Modernes, maître de stage en responsabilité, 31 ans d'ancienneté, collège en milieu rural, REP).*
> -Lecture orale afin de déceler les points qui gênent la compréhension *Certifiée Lettres Modernes, 12 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé en Ambition Réussite).*

Un énoncé montre que la lecture du professeur peut elle aussi favoriser la prise de distance pour aider à apprécier un passage :

> Peux-tu relire cette partie oralement ? Qu'en penses-tu ? Écoute moi : je te lis ! » *(Certifiée Lettres Modernes, 18 ans d'ancienneté).*

De même, il est possible que cette intervention professorale vise à faciliter la compréhension d'une construction syntaxique complexe ou à donner une meilleure représentation phonique d'un mot.

- Pendant le travail organisé en binômes : l'activité de lecture est mentionnée trois

[33] Citation extraite du paragraphe « Dire les textes », M.E.N., 2002, B.O. Hors-série n°1 du 14 février, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », p. 73.
Disponible sur Internet : http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/defaut.htm
[34] Bruner (1983) et Nonnon (1989) pour l'étayage en contexte scolaire.

fois mais deux de ces occurrences ne sont pas interprétables car on ne peut inférer des réponses s'il s'agit d'une lecture silencieuse ou d'une lecture à voix haute. Une seule description de dispositif attribue la lecture à voix haute au professeur :

> Écriture en binômes avec grilles d'évaluation critériées / Ecriture en autonomie pendant 30 minutes / Lecture à haute voix du professeur / remarques orales + quelques annotations / Reprise pendant 20 minutes / Nouvelle correction avec les binômes et le professeur (*Certifiée Lettres Modernes, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

- Pendant l'interaction collective,

- le texte est projeté au tableau dans 4 déclarations et la lecture est de fait rendue publique :

> Peux-tu lire ton texte à haute voix ? Qu'est-ce qui ne va pas ? (*Certifiée Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, 6 ans d'ancienneté, collège en milieu rural, REP).*

- la lecture à voix haute peut servir à « vérifier la compréhension de la consigne » :

> À l'oral : le rappel des consignes à l'occasion de lectures de copies d'élèves par eux-mêmes (*Agrégée de Lettres Modernes, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP).*

Elle fait appel dans ce cas, au collectif qui va réagir en validant, en invalidant en proposant des corrections, des modifications ou des alternatives donc en communiquant le résultat de son contrôle, autant d'échanges qui suscitent l'autoévaluation :

> Lecture du prof - réaction des élèves avec évaluation par l'élève (*Certifiée Lettres Modernes, 14 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain*).

- La lecture à voix haute est dépassée dans un questionnaire par la « mise en voix » qui est ici difficilement catégorisable car elle présente très probablement un caractère très hétérogène, entre langage parlé et langage oralisé. Présentant une nette dominance des traits caractéristiques de l'oral, elle se situe sur un continuum qui va de la lecture à voix haute à une énonciation orale s'appuyant simplement sur la trame écrite pour développer sa logique propre :

> Mise en voix : jeux de rôle. Ex : combat de monstres. L'élève mime ce qu'il a écrit et se rend compte des incohérences (*Certifiée Lettres Modernes, maîtrise de Lettres, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Outre le transcodage à l'oral, ce sont également le choix et l'usage de codes non-verbaux qui vont, dans cette situation pluricodée, aider l'élève à évaluer la cohérence de sa production écrite, probablement en tenant compte aussi des commentaires du collectif.

- La lecture à voix haute valorise par ailleurs des modèles, les institutionnalise ou présente des contre-modèles, textes de toute façon mis en relation avec la norme attendue. Son effet mélioratif est alors différé : elle servira éventuellement une amélioration espérée dans les productions écrites à venir :

> Étude d'un support / Sujet d'écriture donné / Explicitation à l'oral / Discussion pour stimuler l'imagination / Écriture seul ou par binôme / Correction du premier jet / Reprise et mise au propre / Correction et lecture de certains textes (*Certifiée Lettres Modernes, 7 ans d'ancienneté, 10 ans, collège en milieu urbain).*

Lorsque le temps fait défaut en classe, les répondants conseillent à l'élève :

- de lire leur texte à haute voix pour eux-mêmes, ce qui facilite la compréhension du texte :

> À la maison, je leur conseille toujours de lire à voix haute leur texte, ils « entendent » parfois ainsi des erreurs et se rendent compte s'ils ont oublié des mots. En classe, cela m'est impossible *Certifiée Lettres Modernes, 17 ans d'ancienneté, REP).*

- de lire leur texte et d'interagir avec un proche, l'activité rappelant alors des situations de lecture de la vie sociale ou familiale :

> Dans un deuxième temps, le lire à voix haute à un adulte (ou un aîné) et attendre ses remarques et ses questions (*Certifiée Lettres Modernes, 17 ans d'ancienneté, collège REP).*

La lecture à voix haute vérifie enfin non seulement la réception, la compréhension d'une production textuelle, mais aussi celle des consignes. Elle est pratiquée dans l'objectif d'aider les élèves les plus en difficulté à planifier :

> Consignes lues à haute voix et reformulées par un élève de la classe (*Certifiée Lettres Modernes, maîtrise de Lettres Modernes, 30 ans d'ancienneté, collège en milieu rural*)

3.4.2. La négociation rédactionnelle

C'est dans les énoncés référant à l'interaction professeur-élève que l'on trouve des traces de négociation rédactionnelle.

20 enseignants optent pour le « dialogue individuel » : ils évoquent leurs déplacements auprès des élèves pour interagir individuellement avec eux et livrer des indications métalinguistiques orales centrées sur la production :

> Les élèves écrivent individuellement. Pendant l'écriture je vais leur parler de leur texte toujours individuellement. Ensuite je fais des montages de photocopies que je distribue à des binômes. Paragraphes, phrases. Ils améliorent et parfois je travaille avec toute la classe une production fautive (*PEGC Lettres-allemand, maîtrise de lettres modernes).*

Décontextualisées, les traces linguistiques fournies ne peuvent rendre compte avec précision des modalités d'étayage de l'enseignant. Elles présentent essentiellement des termes métalinguistiques ou du discours métalinguistique et citent rarement des extraits de textes d'élèves. De ce fait, on ne trouve pas dans ce corpus certains outils langagiers utiles dans le processus d'enrôlement : ni répétitions avec modification prosodique allant dans le sens d'une interrogation, ni reprises suivies de modifications des énoncés des élèves. On observe très peu de discours autonymiques dans les réponses. En quoi consiste l'activité langagière des participants ?

Un seul commentaire montre l'élève, en situation de demande d'aide, à l'initiative de l'échange :

> J'aime beaucoup faire écrire de PETITS textes à la fin de chaque séance. Ces textes sont lus ensuite et commentés par les autres. Ils aiment beaucoup trouver chez les autres des erreurs, le but étant de les amener progressivement à une lecture critique de leurs propres travaux. Pour les textes notés, le premier jet s'écrit en classe, je ramasse les textes, les élèves améliorent et je réponds à leurs demandes (*Certifiée Lettres Modernes, 17 ans d'ancienneté, REP*).

Les composantes de savoir activées proviennent alors de problèmes spécifiques rencontrés par l'apprenant. Dans tous les autres cas, l'interaction semble utiliser le classique format ternaire question-réponse-évaluation où le professeur demande à l'élève de reformuler à l'oral des segments de son texte puis valide ou invalide la réponse[35] :

> Qu'as-tu voulu dire par là ? / Peux-tu préciser? / Pourquoi ? (la question qui revient le plus souvent) / Est ce que ton idée est située au bon moment du récit ? / Comment peut-on faire pour développer cette idée / ce paragraphe ? (*Certifiée lettres modernes, maîtrise lettres modernes, 7 ans d'ancienneté*).

Le professeur peut endosser d'entrée de jeu un rôle strictement évaluateur soutenu par une grille à usages multiples :

> Élaboration d'un texte narratif en deux séances : élaboration commune d'une grille d'évaluation / Premier jet des élèves : je passe voir les élèves pour leur dire ce qui va ou non dans sa production / Relecture du premier jet avec la grille / Notation, évaluation avec grille /correction commune / Correction individuelle de la copie (points bonus distribués si l'élève a tenu compte des remarques données par le professeur) Corriger les fautes de grammaire, orthographe + idées, histoire (*Certifiée lettres modernes, 5 ans d'ancienneté)*..

ou se livrer avec l'auteur à une activité de co-révision :

> Regarde cette phrase, ne manque-t-il pas un mot ? / Vérifie l'orthographe de ces mots (je les montre du doigt) / Qu'est ce qu'on a dit d'une phrase ? Comment on fait pour la reconnaître tout de suite ? (Réponse attendue : point, majuscules "Eh alors, tu l'as fait ?" / Regarde comment a fait l'auteur, il a tout écrit en un bloc, regarde la mise en page... Et toi qu'as-tu

[35] Il est parfois impossible d'identifier les modalités sémiotiques auxquelles réfèrent les informateurs dans leurs réponses. L'énoncé suivant est difficilement interprétable : « Toujours encourager et mettre en valeur une réponse correcte *(Certifié Lettres Modernes, 17 ans d'ancienneté, collège classé en REP).*

oublié ? (attente : 2 paragraphes, des alinéas...) / Il faudra recopier en écrivant lisiblement. Je n'arrive pas à lire (*Certifiée lettres modernes, 20 ans d'ancienneté).*

Plusieurs types d'objets s'entrelacent pendant l'interaction (Apothéloz, 2005, p. 170) :

- des objets inscrits, à savoir ceux qui sont matérialisés sur le papier, donc provisoirement stabilisés (l'inscription qui sert de support à la lecture) ;
- des objets oraux produits dans une phase d'élaboration, de suggestion, de proposition, c'est-à-dire un oral qui porte parfois les marques de l'écrit :

  Quand un élève montre son texte pour la première fois, je lui demande de répondre lui-même à des questions simples : où ? quand ? qui ? quoi ? / - Si l'élève ne sait pas répondre à l'un de ces éléments, on reprend ensemble ce qui manque ou ce qu'il faut modifier / Les phrases précises : où se passe ton histoire ? A quelle époque ? Quels sont les personnages ? Que se passe-t-il ? / - Pour les outils de la langue, reprise des fiches créées en classe (*Certifiée lettres modernes, licence de lettres modernes, 10 ans d'ancienneté).*

- des objets oraux en cours d'inscription, à savoir ceux qui sont produits oralement pendant l'inscription :

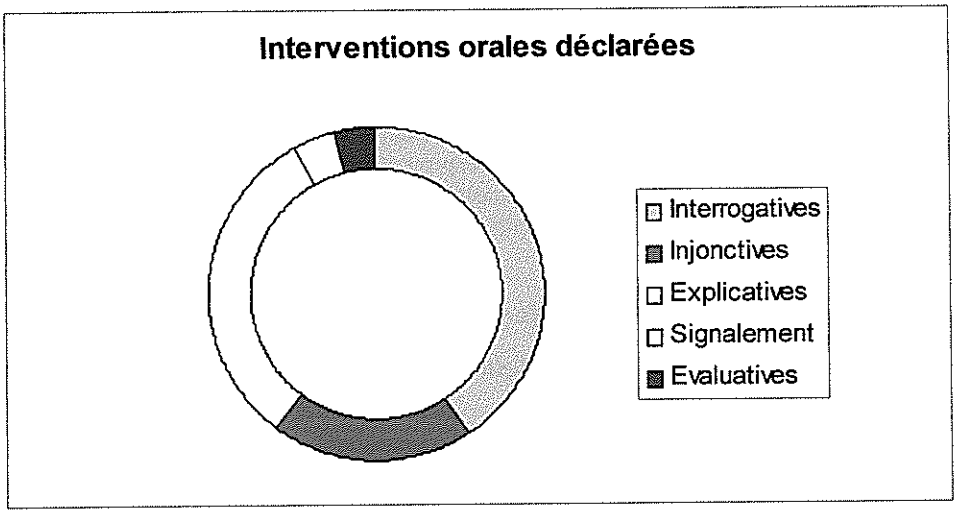
  Par quelle expression peux tu remplacer celle qui ne va pas ? / Tu peux mettre ...et là il faut que tu.... (*Certifiée lettres modernes, 7 ans d'ancienneté*).

Les interventions orales des professeurs focalisent la production de l'élève et, comme je l'ai déjà précisé, renvoient exceptionnellement à un texte-ressource à lire ou même simplement à observer :

> Regarde comment a fait l'auteur, il a tout écrit en un bloc ? Regarde sa mise en page... Et toi qu'as-tu oublié ? (*Certifiée lettres modernes, 25 ans d'ancienneté, collège classé en REP).*

Quelles formes prennent les interventions du professeur ? Entraînent-elles des verbalisations de la part de l'élève ? Un classement formel des 221 citations recueillies donne les résultats suivants :

Figure 16



On remarque que par rapport aux annotations écrites, les interventions orales

questionnent davantage l'élève, livrent plus d'explications et moins d'injonctions. Malgré la pression temporelle et l'effectif, la majorité des enseignants déclare tenter d'instaurer un dialogue avec l'élève autour de sa production.

Si 20 professeurs ont déclaré interagir en relation duelle avec un élève, 59 ont répondu à la question **51**[36]. Je pose donc l'hypothèse que 39 professeurs interagissent une ou plusieurs fois dans l'année pendant les séances d'écriture, mais d'une manière non systématique.

Dans le corpus de réponses-textes, on retrouve 10 mentions de la lecture à haute voix ainsi que 10 demandes de vérification de la conformité de la production au sujet et aux consignes d'écriture. 8 professeurs font allusion à des critères ou à des grilles de relecture. 11 répondants soulignent la nécessité de prendre en considération le lecteur du texte :

> Je leur dis toujours de faire comme si leur lecteur ne savait pas de quoi ils parlent, ignorait complètement le sujet. Autrement, ils ont tendance à laisser sous-entendus des pans entiers d'informations, sous prétexte que je connais le sujet. Je leur dis qu'ils ne sont jamais trop clairs ni trop explicites, et que le lecteur ne voit pas la scène dans leur tête, donc qu'ils doivent être le plus clairs possible *(Certifiée lettres modernes, maîtrise de lettres modernes, 12 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé REP).*

Aucune intervention orale rapportée ne signale de « bonne réponse ». Les professeurs ne semblent donc pas se livrer à un étayage parallèle comme le montre le témoignage ci-après :

> De manière générale, l'aide la plus efficace est l'aide individuelle. Cette aide doit être précise et cibler réellement ce qui pose problème. Cette aide ne doit pas se substituer au travail de l'élève et ne doit pas être mal vécue. Commencer par valoriser pour corriger. *(Certifiée lettres modernes, maîtrise de lettres modernes, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Mais si l'ensemble des répondants déclare s'abstenir de corriger à la place de l'élève, 6 enseignants affirment qu'ils localisent et identifient les problèmes au plan phrastique et infraphrastique, pour demander une correction :

> Il y a combien de « … » dans ton histoire ? (Pour les fautes d'accord) / « Qu'est-ce qui ? » (pour l'accord sujet-verbe) / « On ne peut pas respirer quand tu lis ton texte, il manque quelque chose là et là » (Ponctuation) / « Je ne comprends pas de quel personnage tu parles là » *(Certifiée lettres modernes, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Qu'en est-il des réponses des professeurs de classe d'accueil ? Quel(s) effet(s) les particularités de leur public exercent-elles sur leurs modes d'intervention ? C'est la question à laquelle répondra le chapitre suivant.

[36] Question **51** : « Pour vous, quelles sont les expressions ORALES les plus efficaces pour aider les élèves à améliorer leur PREMIER JET de texte narratif ? Quelles phrases précises utilisez-vous à l'oral pour aider les élèves à améliorer leur production ? » (cf. annexe 116, pp. 606-608).

CHAPITRE 10
ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS DE CLASSE D'ACCUEIL

L'académie de Lille ne comptant qu'une quinzaine de classes d'accueil[1], j'ai distribué des questionnaires accompagnés d'une lettre à des intermédiaires, collègues exerçant dans les académies de Paris, Orléans-Tours, Créteil, Versailles et Strasbourg pour élargir le panel.

Sur 60 questionnaires délivrés, j'ai obtenu 25 documents bien renseignés, soit un taux de participation de 41,6%. C'est en fonction des axes précédemment déterminés que j'interroge le corpus et en premier lieu les données socio-démographiques.

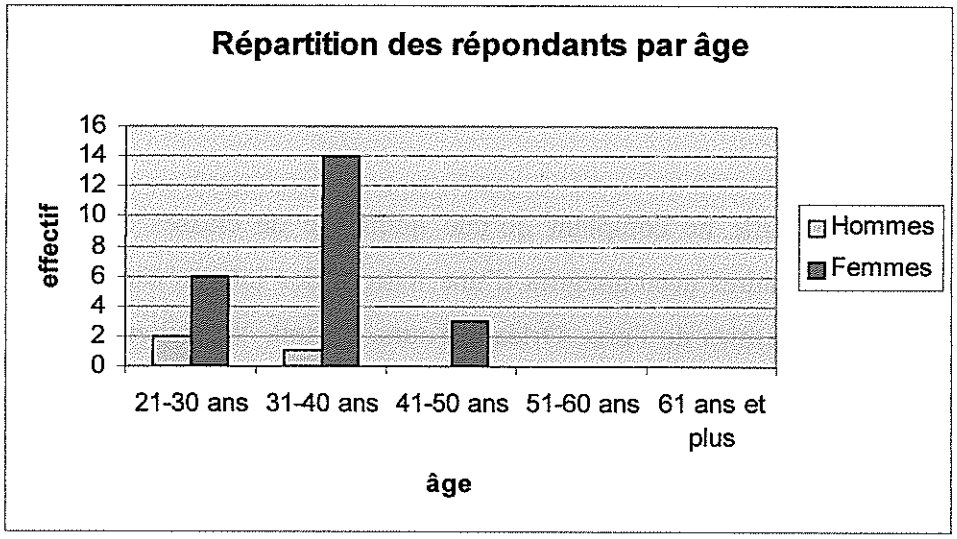
1. Caractéristiques des répondants et contextes d'enseignement

Cette section présente les caractéristiques des enseignants investigués du point de vue démographique, statutaire et professionnel. Elle précise ensuite les contextes d'enseignement concernés.

[1] En 2005-2006, l'académie de Lille comptait 15 classes d'accueil. Le nombre de CLA dans l'académie a oscillé entre 14 et 17 entre 2005 et 2009. Une note d'information de la Division de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) publiée en décembre 2001 comptabilise 557 classes d'accueil et 14000 élèves allophones dans les collèges de la métropole (Santolini, de Lacerda, 2001).

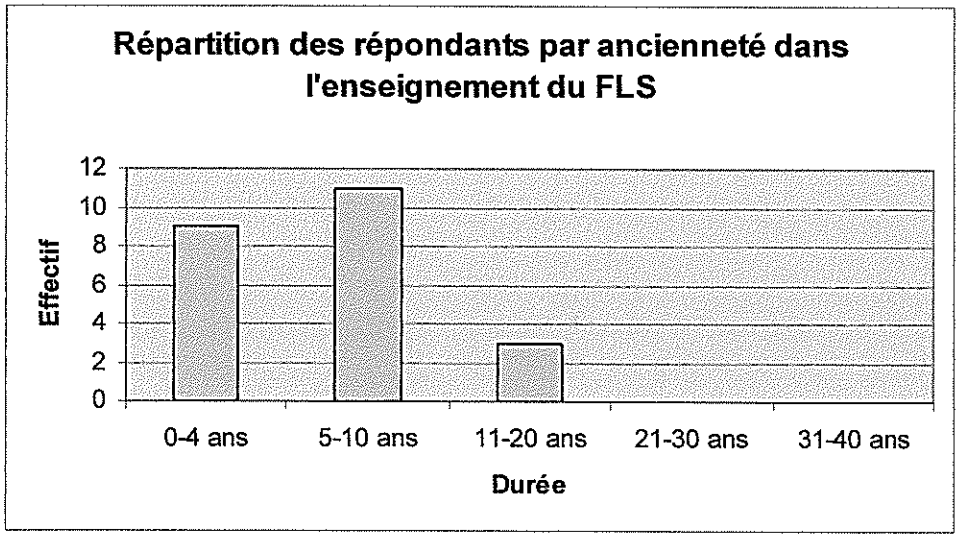
1.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique

Figure 17



Comme pour la discipline « lettres », 87 % de femmes constituent le panel. L'ancienneté générale de service dans l'Éducation Nationale est en moyenne de 10 ans, ce qui témoigne de la jeunesse de ces répondants qui enseigneront encore au moins 30 ans. Précisons que l'ancienneté déclarée dans l'enseignement du français langue seconde n'est pas exactement proportionnelle à l'âge des enquêtés. Même si, depuis la fin de leurs études, les informateurs n'ont exercé que le métier d'enseignant, ils n'ont pas été affectés en classe d'accueil immédiatement après leur titularisation. Tous sauf deux ont eu l'occasion d'effectuer l'intégralité de leur service avec des classes ordinaires, pour une durée s'échelonnant de 1 à 8 ans et connaissent, de ce fait, le curriculum prescrit pour l'enseignement de la discipline « français », au collège.

Figure 18



Sur les 25 professeurs enquêtés, 11 sont habilités institutionnellement[2] à enseigner en classe d'accueil, 18 sont titulaires de la mention FLE des licences, parmi lesquels 10 possèdent la maîtrise FLE qui consacre une formation professionnelle qualifiante autorisant l'enseignement du français en tant que langue étrangère ou seconde[3]. L'un d'entre eux a poursuivi sa formation en Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS) FLE et une autre informatrice est titulaire d'un doctorat en sciences du langage option FLE. L'ensemble des enseignants exprime donc un intérêt certain pour le traitement scolaire du plurilinguisme en France et, dans une plus large extension, pour les problématiques d'enseignement des langues en France et hors de France[4].

En outre, 14 enseignants témoignent d'une expérience de mobilité professionnelle à l'international : Russie, Irlande, Pologne, Syrie, États-Unis, Chine, Angleterre, Argentine.

Par ailleurs, 18 investigués ont connu une autre expérience de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde, certes dans l'hexagone mais dans d'autres contextes et d'autres environnements, en formation initiale ou continue : cours en service universitaire, cours particuliers en tant que bénévole et enseignement dans les Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement (GRETA), enseignement à distance... Cette expérience de l'enseignement du FLE s'échelonne de 1 mois à 2 ans. Quatorze répondants non titulaires de la certification complémentaire en FLS (mais dont 10 avaient cependant la mention FLE des licences ou la maîtrise FLE), ne témoignaient pas des trois ans d'ancienneté d'enseignement en français langue étrangère requis par la circulaire 86-119 du 13 mars 1986 pour enseigner en classe

[2] L'examen de la certification complémentaire permet à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas du champ de leur concours. Il est aussi de constituer un vivier de compétences pour certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de sections de concours de recrutement et, à terme, de mieux préparer le renouvellement des professeurs qui en ont eu la charge. Le secteur du français langue seconde (FLS) concerne l'enseignement du français par des enseignants des premier et second degrés dans les classes d'initiation et d'accueil pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française.

[3] Les étudiants des cursus de Lettres Modernes, Langues et Sciences du Langage ont la possibilité de suivre une formation complémentaire en didactique du FLE/FLS à partir de la troisième année. Cette option, composée au minimum d'un cours de didactique du FLE/FLS et de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, leur propose des bases théoriques, méthodologiques et pratiques nécessaires à une première expérience de l'enseignement du français en tant que langue étrangère ou seconde. Elle peut être suivie ou non d'un master qui leur permet d'enseigner le FLE/FLS dans n'importe quel contexte.

[4] D'après Sensevy, Maurice, Clanet et Murillo, ces données sont importantes car « l'action didactique du professeur est en grande partie dépendant de son expérience. Son activité cognitive, ses savoirs, ses manières d'agir, la théorie de la connaissance qu'il a pu produire, se sont construits dès ses premiers pas dans le métier, et ils sont loin de se limiter à ceux inculqués en formation initiale. Nous postulons qu'il est impossible de comprendre l'action professorale sans la relier systématiquement aux modalités concrètes de son expérience » (2008, p. 108).

d'accueil lors de leur première nomination en CLA. Ces indices attestent des difficultés successives que l'institution a rencontrées au fil du temps pour affecter à ces postes à exigence particulière, des personnels enseignants dont les qualifications et l'expérience professionnelle répondaient aux exigences officielles contemporaines.

1.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel

Les 25 informateurs exercent tous dans le même type de structure d'accueil en collège : une classe particulière (CLA) regroupant des élèves nouvellement arrivés dans un établissement de référence (qui n'est pas forcément l'établissement d'inscription de tous les ENAF de la CLA) et ce pour une durée limitée, dans la perspective d'une intégration rapide dans une classe ordinaire. Précisons que tous les enquêtés effectuent la totalité de leur service dans leur établissement d'affectation.

Tous les enseignants, sauf l'un d'entre eux, titularisé en 1990, ont bénéficié d'une formation professionnelle initiale dans un IUFM, ce qui laisse présager une culture professionnelle basique commune. 11 professeurs ont obtenu la certification complémentaire en français langue seconde à la suite d'un entretien qui exige une préparation, des connaissances et des compétences spécifiques au champ disciplinaire concerné[5]. L'ensemble enseigne en collège et comprend plusieurs catégories de professeurs : 10 certifiés de lettres modernes, 4 certifiés de lettres classiques, 2 certifiés d'anglais et 9 professeurs des écoles, d'après les réponses obtenues à la question **68**[6]. On peut considérer que cette « mixité » professionnelle est, au niveau des ressources humaines, la résultante de « l'effacement des frontières » souhaitée en 2001 par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, auteurs du *Rapport de l'inspection*

[5] Le B.O. n°39 du 28 octobre 2004 précise que « l'exposé du candidat prend appui sur sa formation universitaire ou professionnelle, reçue dans une université, dans un institut universitaire de formation des maîtres ou dans un autre lieu de formation dans le secteur disciplinaire et, le cas échéant, dans l'option correspondant à la certification complémentaire choisie [..]. L'entretien qui succède à l'exposé doit permettre au jury d'apprécier les connaissances du candidat concernant les contenus d'enseignement, les programmes et les principes essentiels touchant à l'organisation du secteur disciplinaire et, le cas échéant, à l'option correspondant à la certification complémentaire choisie et d'estimer ses capacités de conception et d'implication dans la mise en œuvre, au sein d'un établissement scolaire du second degré (pour les trois secteurs disciplinaires) ou d'une école (pour le secteur français langue seconde), d'enseignements ou d'activités en rapport avec ce secteur ».

[6] Question **68** : « Quel(s) concours d'enseignement avez-vous obtenu(s) et en quelle année ? ».

générale sur la scolarisation des élèves non francophones nouveaux arrivants en France :

> Sur ce point, pour des considérations d'efficacité pédagogique, compte tenu de l'expérience acquise au niveau des CLIN et de pratiques pédagogiques qui sont consacrées aux apprentissages premiers de fondamentaux notamment concernant la maîtrise de la langue, il semble souhaitable de confier prioritairement les interventions dans le second degré à des professeurs des écoles plutôt qu'à des PLC dans le premier degré (Guérin, Lecourbe, Plovérini, Storti, 2002).

Autrement dit, d'après les auteurs de ce rapport, il était souhaitable que les professeurs des écoles enseignent aux élèves allophones scolarisés en collège mais que les professeurs de collège n'interviennent pas dans le premier degré…

Aucun enseignant n'anime d'action de formation. Les stages de formation continue, notamment ceux organisés par le CASNAV, ex-CEFISEM, obtiennent un taux élevé de participation. 22 professeurs déclarent s'y inscrire sur les 23 répondants à la question 4[7]. On constate que les formations centrées sur les pratiques artistiques et culturelles suscitent beaucoup d'intérêt : théâtre (8 réponses), cinéma (6 réponses). 8 professeurs ont participé à des stages sur la lecture, notamment pour un public d'élèves en difficulté, 3 ont opté pour la littérature de jeunesse. Pour ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, seulement 3 enseignants ont suivi des stages du PAF, intitulés : « Lire et écrire avec des élèves en difficulté », « « Lire-écrire », « l'écriture ».

1.3. Contextes d'enseignement

Les répondants travaillent pour la plupart en milieu urbain, en REP (15) ou en RAR (5). Le corpus étant restreint, je ne peux que risquer l'hypothèse qu'il reflète une des caractéristiques de l'immigration actuelle qui serait l'installation en milieu urbain. Dans les réponses, on ne compte que 3 CLA en milieu rural et 5 dans des établissements non classés en REP ou en RAR. Ces données de scolarisation en REP sont plus élevées que les chiffres ministériels de 2001[8] qui annonçaient un taux de scolarisation de 40,2 % des élèves nouvellement arrivés dans des CLA implantées en ZEP ou en REP, taux qui

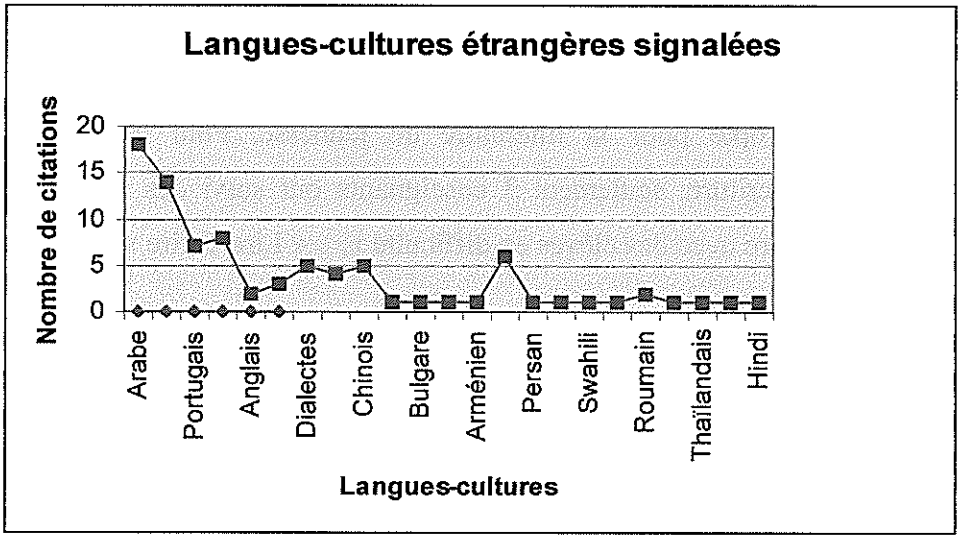
[7] Question **4** : « Quel(s) type(s) de formation professionnelle (stages) et/ou universitaire et/ou associative avez-vous suivi après votre titularisation ? Si possible, pouvez-vous nommer quelques stages et leurs organismes ? ».
[8] Note d'information de la Division de l'Évaluation et de la Prospective (Santolini, de Lacerda, 2001).

soulignait déjà le risque d'une territorialisation des problématiques des publics en difficulté et donc d'une relégation sociale.

Les divisions sont composées en moyenne de 10 élèves : la classe la moins chargée accueille 6 élèves, la plus importante comptabilise 18 élèves. Ces chiffres sont cependant à considérer avec précaution dans la mesure où ils évoluent au fil du temps, en fonction des inscriptions en cours d'année scolaire.

L'ensemble des langues-cultures représentées comprend bien évidemment les langues citées dans les questionnaires renseignés par les professeurs exerçant en classe ordinaire, qui donnaient déjà des indices de trajectoires migratoires. Mais les réponses des enseignants de CLA livrent un éventail davantage diversifié en attestant de plus de diversité, d'hétérogénéité et d'altérité.

Figure 19



Cette diversité des langues-cultures laisse présager la variété des cultures linguistiques et métalinguistiques des cultures scolaires en contact dans les dispositifs d'accueil. À cette hétérogénéité des cultures d'origine, s'ajoutent les différences de niveau de maîtrise de la langue et de niveau scolaire antérieur, constitutives de ces regroupements d'élèves allophones, ainsi qu'en attestent les répondants.

Dans les discours des professeurs investigués, les difficultés des élèves à s'emparer des spécificités de la culture écrite nationale sont surtout imputées aux aspects linguistiques des apprentissages. En effet, à la question **53**, « D'après vous, quels obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une activité d'amélioration de textes ? », 11 enseignants sur 22 soulignent les différences de niveau de compétences communicatives

langagières : « c'est très difficile d'organiser ces séances à cause des différences de rythme et de niveau des élèves » (*Professeure de Lettres Modernes, maîtrise FLE, 32 ans, 2 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain*). Les activités facilitant les processus d'acculturation à l'écrit sont déclarées ardues à mettre en place notamment en raison de la distance entre les systèmes d'écriture de la langue-cible et de la langue-source (lorsque cette dernière est écrite) ou de leur langue de scolarisation antérieure. Les problèmes mis en exergue sont les suivants :

- l'analphabétisation d'une partie du public, quatre fois mise en évidence : « Il est très difficile de faire progresser les élèves venant d'une langue non européenne car il faut leur apprendre aussi à graphier alors que les autres le savent déjà » (*Professeure de Lettres Modernes, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu rural*).
- les différences de niveaux des compétences des élèves en situation de production écrite, mentionnées 8 fois : « beaucoup de préparation car les élèves ont des niveaux très différents, certains ne peuvent encore écrire des textes et doivent travailler sur la phrase » (*Professeure des écoles, Licence de Lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, 8 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé REP*).
- l'asymétrie des niveaux de compétences communicatives langagières orales et écrites :

  « certains élèves ont besoin d'apprendre l'alphabet et d'apprendre à parler alors que d'autres savent bien parler et un peu écrire » (*Professeure des écoles, certification complémentaire FLS, licence de Lettres et maîtrise FLE, 32 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain, classé REP*).

Une des priorités déclarées est donc de sensibiliser les élèves aux spécificités du système d'écriture alphabétique, dont la dominante est phonographique. Il semble également nécessaire d'attendre qu'ils aient atteint un niveau de compétence en français suffisant, au plan lexical, syntaxique et discursif, ainsi qu'un degré d'automatisation de réalisation graphique, pour passer à la mise en œuvre de processus rédactionnels.

Un seul point de vue d'enseignant se détache des aspects purement linguistiques pour envisager les difficultés des élèves comme l'expression d'un rapport au langage

écrit et plus largement d'un rapport au savoir. Point de vue qui rappelle la perspective adoptée par la sociologie du langage[9] (Bautier, Branca-Rosoff, 2002) :

> Certains élèves n'ont pas un rapport positif à l'écrit et se contenteraient d'approximations. C'est pourquoi il est capital de leur faire prendre conscience de l'importance sociale des écrits dans la culture française et de l'intérêt d'améliorer leur communication écrite » (*Professeure de Lettres Modernes, maîtrise FLE, certification FLS, 43 ans, 15 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP*).

Ce témoignage montre bien que le rapport de certains élèves au langage écrit n'est pas distancié, constat également pertinent pour nombre d'élèves de classes dites « banales ». Outre la très forte hétérogénéité linguistique et culturelle de ce public bi-plurilingue, ces classes accueillent des élèves âgés de 11 à 16 ans, ce qui pose aux enseignants des problèmes d'adaptation pédagogique à l'âge de leur public comme le précise ce témoignage : « Les différences d'âge sont très gênantes pour trouver des textes intéressants et à la portée des plus jeunes comme des plus âgés » (*Professeur des écoles, licence de Lettres et mention FLE, certifié FLS, 30 ans, 3 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain*).

Je conclus cette présentation du panel en remarquant que l'échantillon est composé essentiellement de jeunes professeurs dont les deux tiers ont été initiés aux problématiques et aux spécificités de l'enseignement du français langue étrangère et/ou seconde. De plus, la quasi totalité des répondants continue à se former à l'enseignement du français langue seconde, comme le montre leur participation massive aux stages des CASNAV. En revanche, pour ce qui concerne l'enseignement du français dit « langue maternelle », les répondants ont connu des formations et socialisations professionnelles différentes : celle du premier degré (8 enseignants) et celle du second degré (17 enseignants).

Les enseignants créent des situations didactiques en sélectionnant pour leurs élèves des ressources qu'ils vont transformer et adapter. À quelles ressources didactiques et pédagogiques ont-ils recours pour enseigner dans ce contexte sociolinguistiquement et didactiquement complexe ? Peut-on établir un lien entre leur trajectoire professionnelle et les ressources sélectionnées ?

[9] « La langue n'est pas vécue comme possédant une cohérence réglée, n'est pas davantage vécue comme un ensemble de règles à respecter, à respecter parce que les règles appartiennent au bien commun, au savoir collectif et qu'il ne dépend pas de chacun de décider de l'orthographe d'un nom ou d'un verbe, à respecter parce que seul ce respect permet la compréhension partagée, la construction de la signification souhaitée et la participation à un collectif » (Bautier, Branca-Rosoff, 2002, p. 202).

2. Enseignement de l'écriture

2.1. Ressources professionnelles des enseignants et rapports déclarés aux textes officiels

Curieusement les enseignants de CLA, à l'inverse des professeurs enseignant en classe de sixième, donnent beaucoup d'informations sur le matériel sélectionné, non seulement en réponse à la question **16** portant sur les références bibliographiques, mais aussi en réponse à la question **15** qui porte sur l'organisation des séquences. Il semblerait donc que l'organisation du travail (choix des contenus, de la démarche, de la durée) soit davantage liée aux supports et aux outils pédagogiques en CLA qu'en 6ème.

Le traitement statistique des données fournies en réponse à la question **15**, réalisé avec le logiciel « Le Sphinx », montre que l'ordonnancement des outils disciplinaires les plus fréquemment choisis par les professeurs de classe d'accueil, diverge partiellement de celui choisi par les enseignants exerçant en sixième :

Rang 1 : le document d'accompagnement *Le français langue seconde*
Rang 2 : les ressources sitographiques
Rang 3 : les outils diffusés dans le cadre de la formation des enseignants
Rang 4 : les manuels scolaires
Rang 5 : les documents produits par les collègues de l'établissement
Rang 6 : les revues spécialisées

L'ensemble des professeurs utilise une très grande variété de ressources pour mettre en place et faire évoluer le milieu didactique. Leur participation régulière aux stages du CASNAV induit probablement le partage de ressources entre collègues, (généralement isolés et seuls à enseigner le FLS dans leur établissement) comme le montre le classement en troisième position de l'item « outils diffusés dans le cadre de la formation des enseignants » (qui apparaît au sixième rang dans le traitement des réponses des professeurs de sixième). Des ensembles méthodologiques FLE[10], dont la

[10] Les méthodes les plus souvent citées sont par ordre croissant de fréquence : *Panorama* (CLE International), *Fréquence jeunes* (Hachette FLE), *Oh là là* (CLE International), *Entrée en matière Sac à dos* (Hachette FLE), *Tandem* (Didier FLE), *Alex et Zoé, Bravo* (Didier FLE).

composition des unités structure le travail des enseignants, et celui de leurs élèves, sont cités par 12 informateurs. Cinq d'entre eux sont titulaires de la certification complémentaire FLS et neuf d'entre eux ont bénéficié d'une formation FLE offrant, dans la plupart des universités, une formation à l'histoire des méthodologies accompagnée d'une sensibilisation à l'utilisation des méthodes contemporaines. Ces outils, moyens d'enseignement préfabriqués, organisent l'apprentissage de la langue à partir de dialogues, initient les élèves aux codes conversationnels, aux schémas syntaxiques de base du français et les sensibilisent aux aspects segmentaux et suprasegmentaux de l'oral. Les déclarations de 9 professeurs montrent que l'année est nettement morcelée en deux périodes de durée variable selon les répondants. La première période (qui peut durer jusque février, avril ou mai) est consacrée à des activités réalisées à partir de plusieurs méthodes issues de la didactique du FLE dont les enseignants combinent les activités. Le travail du reste de l'année est organisé en séquences comme le préconise le document d'accompagnement[11] *Le français langue seconde* mais pendant une période plus courte :

- « Séquences à partir de mai. Avant j'utilise plusieurs méthodes FLE surtout pour l'oral » (*Professeure de Lettres Classiques, mention FLE des licences, 39 ans, 8 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en RAR).*
- « Il n'y a des séquences qu'après Pâques. Avant je travaille par groupes avec plusieurs méthodes qui proposent des activités alliant l'oral et l'écrit » (*Professeure des écoles, mention FLE des licences , certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP*).

L'organisation interne de ces « unités » articule, pour 5 professeurs, des activités prélevées dans des ensembles méthodologiques FLE et d'autres supports, extraits de manuels conçus pour des natifs :

- « Je fais plutôt des unités que des séquences, comme dans les manuels de FLE. avec de l'oral, mais plus proche des objectifs de sixième » (*Professeure de Lettres Modernes, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé REP*).
- « Je travaille en suivant la progression des méthodes FLE de *Panorama 1 et 2*, et en ajoutant des séances de lecture faites à partir de textes issus des manuels de 6ème »

[11] « Ainsi la part donnée à la méthode de FLE diminuera-t-elle rapidement pour laisser place à d'autres activités d'apprentissage induites par la situation de scolarisation dans laquelle sont placés les élèves : lecture de textes littéraires et documentaires, activités d'écriture et d'expression orale, activités liées à la pratique du français dans les différentes disciplines » (MEN, 2000, p. 16).

(*Professeure de Lettres Modernes, Maîtrise FLE, 27 ans, 2 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu rural*).

- « Je fais une seule séquence en fin d'année sur la presse et avec des activités diversifiées. Sinon je travaille avec des unités FLE auxquelles j'ajoute des textes et des exercices de grammaire » (*Professeure des écoles, maîtrise de Lettres Modernes, 33 ans, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain, REP*).

Cette mise en synergie de ressources issues du FLE et du FLM respecte la lettre des recommandations institutionnelles qui précisent : « l'alternance des séances s'appuyant sur le manuel FLE et de séances conçues par le professeur pour pallier les manques du manuel est organisée dans le cadre de séquences telles qu'elles sont définies dans les programmes de français, selon un objectif fédérant les diverses activités » (MEN, 2000, p. 16).

Les méthodes de FLE sont appréciées pour les activités orales (5 répondants) ou pour les activités multimodales, alliant l'oral et l'écrit (1 répondant). Dans l'ensemble des réponses obtenues, 5 enseignants invoquent la nécessité d'aider les élèves à développer leurs compétences communicatives langagières en réception de l'oral, et ce, dès le début de l'année, probablement en raison du caractère oral de la transmission des savoirs dans la classe et de la complexité discursive du discours professoral, énonciativement instable, qui combine un discours principal et des discours latéraux suspendant régulièrement le premier. Mais pour ce faire, les professeurs sont démunis d'outils adaptés à l'enseignement de la langue orale de scolarisation et ce sont les méthodes FLE, utiles pour enseigner un oral interactif non scolaire, qui sont exploitées. D'autres dimensions de l'oral sont abordées, notamment la phonétique et les exercices de discrimination auditive, qui permettent de construire les capacités métalinguistiques nécessaires à l'apprentissage de l'écrit, et qui sont d'ailleurs citées 3 fois par des enseignants ayant bénéficié d'une formation FLE :

> Quelques séquences en fin d'année. Je passe déjà beaucoup de temps à leur apprendre l'alphabet et tout simplement à écrire en début d'année. Beaucoup d'exercices de discrimination orale. Ensuite l'apprentissage de l'écrit est très long. Parfois j'utilise la méthode *Tandem* pour la compréhension orale. *(Professeure d'anglais, maîtrise d'Études anglophones et maîtrise FLE, certifiée FLS, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en RAR).*

C'est dans les démarches d'enseignement des langues étrangères que les aspects phonologiques sont centraux, notamment par rapport à la prononciation. Aussi, on comprend que les manuels de FLE soient exploités car ils fournissent de nombreux exercices de discrimination auditive qui mettent en relation l'oral et ses réalisations écrites.

En outre, ce témoignage, qui insiste sur la durée de la période qu'exige l'acquisition de l'écrit, souligne lui aussi l'importance de la maîtrise des codes graphiques de base, souvent différents de ceux en usage dans la langue d'origine des élèves, parfois à dominante sémiographique voire idéographique. Notons que l'informatrice s'adresse à des élèves d'origine iranienne, chinoise, arabe et turque. L'importance qu'elle donne à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral renvoie à un discours didactico-pédagogique bien connu des enseignants et des étudiants des filières FLE, résumé par Gérard Vigner dans un ouvrage récent, destiné aux professeurs ou aux futurs professeurs de FLE/FLS :

> L'installation d'une compétence suffisante à l'oral est la condition nécessaire en L2 au passage à l'écrit (question qui se pose moins en LM dans la mesure où les élèves ont acquis en dehors de l'école, les bases linguistiques nécessaires à la maîtrise des automatismes langagiers) (Vigner, 2009, p. 96).

De même, 11 questionnaires montrent que l'oral est privilégié en début d'année, notamment grâce aux activités proposées par les méthodes FLE, et que les exercices de production écrite sont proposés après une période d'« oral intensif » s'échelonnant de 4 mois à 7 mois :

> - J'essaie d'utiliser les progressions du CASNAV de Paris pour construire des séquences surtout en début d'année et je privilégie l'oral (avec la méthode *Oh là là*) et la correspondance phonèmes/graphèmes. Après j'utilise des documents que je crée à partir de livres d'école mais ce ne sont pas des séquences *(Professeure des écoles, licence de Lettres et mention FLE, certifiée FLS, 30 ans, 5 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*
> - Je fais des séquences en fin d'année seulement, je prends surtout des outils FLE pour leur apprendre d'abord à communiquer *Tandem ou Bravo* (*Professeure des écoles, certifiée FLS, Licence de Lettres et maîtrise FLE, 32 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé REP).*
> - Je ne fais presque pas de séquences. Je travaille la discrimination orale presque tous les jours pendant au moins trois mois avec les plus débutants. En fin d'année, avec les plus avancés, des séquences sur le conte, la lettre et avec ceux qui débutent des activités extraites de méthodes FLE : *Tandem, Bravo, Sac à dos. (Professeure de Lettres Classiques, certifiée FLS, mention FLE des licences, 27 ans, 3 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain, classé REP).*

Dans la dernière citation, la production écrite (lettre, conte) semble s'inscrire dans des séquences précédées par une longue période de développement des compétences communicatives orales. Abordée dans la continuité des apprentissages oraux, la production textuelle s'articule prioritairement à des objets d'enseignement classiquement mis en scène dans la culture de la discipline « français », en classe ordinaire.

Les outils complémentaires issus du champ disciplinaire du FLE (fichiers, livres d'exercices de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et fichiers de vocabulaire) sont cités 12 fois notamment par les professeurs qui, dans la réponse à la question **15**, précisent qu'ils aménagent des travaux de groupes (5 répondants) ou individualisent l'apprentissage (2 répondants) :

> J'alterne des séquences avec toute la classe et du travail individuel sur fiches (conjugaison, jeux lexicaux, ordre des mots) avec aussi des exercices sur la correspondance grapho-phonétique (*Professeure des écoles, Licence de Lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé REP*).

Ce sont les activités portant sur le lexique qui sont le plus souvent recherchées, comme le montre la fréquence des termes « vocabulaire » (6 occurrences), « jeux lexicaux » (2 occurrences), « jeux de vocabulaire » (2 occurrences), « lexique » (2 occurrences). De même 9 enseignants déclarent télécharger des exercices à partir de sites spécialisés pour l'enseignement du FLE, notamment à partir du portail *Le Point du FLE* . C'est aussi parce que les enseignants font le choix, du moins à certains moments de l'année, de favoriser une conceptualisation grammaticale contextualisée, qu'ils ont recours à des outils complémentaires FLE : *Grammaire progressive du français* (CLE International), *Grammaire en dialogues* (CLE International), *Grammaire en contexte* (Hachette Français Langue Étrangère). Ces outils adaptés à la diversité des publics d'apprenants tiennent compte de leurs caractéristiques. Présentant très peu de métalangage, ils prennent non seulement en considération le fait que les descriptions des autres langues varient en fonction des spécificités de chacune mais permettent aussi plusieurs modalités d'apprentissage : grammaire implicite/grammaire explicite. Privilégiant une entrée par les actes de langage mis en relation avec des contenus grammaticaux, ils abordent la grammaire dans une visée communicative. Ainsi, les manuels d'exercices de grammaire sont cités 21 fois dans les 23 réponses données, contrairement aux manuels de grammaire conçus pour des natifs, qui s'appuient sur la conscience linguistique des apprenants et qui, par conséquent, ne sont jamais nommés

dans ce corpus. Précisons que ces manuels de grammaire issus de la didactique du FLE offrent aux apprenants la possibilité d'acquérir des connaissances grammaticales et des connaissances morphologiques pour transcrire des éléments qui n'ont pas de correspondance phonologique.

Les différentes strates de la culture professionnelle des enquêtés exercent une influence certaine sur le choix des matériels didactiques et pédagogiques : on remarque en effet que, parmi les 10 professeurs qui déclarent utiliser des livres scolaires conçus pour le premier degré, 8 sont professeurs des écoles. C'est notamment le cas des utilisateurs de la méthode *Borel-Maisonny,* de la méthode *Gafi le fantôme* et du fichier ARTHUR. De même, ce sont trois professeures des écoles et un professeur d'anglais qui sélectionnent des ressources focalisant sur la correspondance grapho-phonétique, option qui signale des choix pédagogiques et didactiques intégrant l'apprentissage de la combinatoire. Ces activités aident à comprendre le fonctionnement du système linguistique dans la mesure où il existe à l'écrit des unités significatives, les mots et des unités distinctives, les graphèmes auxquelles correspondent à l'oral des unités ayant les mêmes fonctions. Rappelons que l'enseignement de la lecture est traité en formation initiale de professeurs des écoles et non pas en formation initiale de professeurs de lycées et de collèges. En outre, un professeur d'anglais et une professeure des écoles évoquent des activités portant sur la segmentation des mots et des phrases, mais ces précisions restent minoritaires dans les verbatim.

Je déduis des déclarations des enseignants que ce matériel pédagogique spécifique est requis par des pratiques d'enseignement sollicitant la manipulation d'unités linguistiques au niveau du mot et de la phrase (exercices de segmentation, de commutation[12], mise en relation phonème/graphèmes, repérage de groupes syntaxiques) lors de séances de langue qui ne sont pas nécessairement articulées à des séances de lecture ou d'écriture. Ces exercices sont en effet nécessaires dans la mesure où la langue française isole l'article distingué du nom, avec lequel sont fusionnés des signes morphémiques (marques du genre et du nombre) alors que dans d'autres langues, les articles fusionnent avec le nom et les signes morphémiques peuvent être dissociés.

On pourra alors se demander si davantage d'enseignants disent développer ce rapport réflexif à la langue lors des activités d'écriture et d'amélioration de productions et

[12] Utiles en français, langue-culture pour laquelle le sens dépend de l'ordre des mots.

étudier de quelle manière ils déclarent favoriser l'acquisition de ces fondamentaux de la langue écrite.

Les listes de matériel pédagogiques recèlent d'autres particularités : on trouve en effet dans le corpus 5 mentions de *flashcards*. Issues de la culture pédagogique anglo-saxonne, les *flashcards* sont des images monosémiques, cartonnées et plastifiées, parfois légendées au recto ou au verso, utilisées dans les pays anglophones pour apprendre et mémoriser le lexique des langues étrangères, ou en France, à l'école, pour l'enseignement précoce de l'anglais. De fait, à une exception près, elles sont utilisées par les deux professeurs d'anglais en poste en CLA et par 3 professeures des écoles. Outre les *flashcards*, d'autres ressources picturales sont nommées dans 11 questionnaires : posters, images, photos, cartes postales, jeux des sept familles, albums, livres illustrés… La complexité du terrain incite bien à l'éclectisme méthodologique (Puren, 1994) comme le confirme l'énoncé suivant :

> Il n'y a des séquences qu'après Pâques. Avant je travaille par groupes avec plusieurs méthodes qui proposent des activités alliant l'oral et l'écrit. Des *flashcards*, des cartes postales, des exercices de vocabulaire, des exercices de grande section et de CP[13] pour la graphie. Toutes sortes de textes et de manuels F.L.E. pour ados et aussi le fichier ARTHUR (*Professeure des écoles, mention F.L.E. des licences, certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP*).

C'est particulièrement au niveau de la sélection de ressources dédiées à l'enseignement de la langue-culture que se manifeste ce métissage pédagogico-didactique. Peu de ressources s'appuient sur la langue de scolarisation mise en œuvre dans les autres disciplines. En effet, seulement 5 répondants déclarent travailler avec les ressources d'autres matières (sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie) et 1 répondant avec les écrits de la vie scolaire (documents administratifs, règlement intérieur, carnet de correspondance) sans que leur histoire professionnelle, marquée ou non par la polyvalence, soit déterminante. Je peux simplement constater que peu de répondants utilisent des écrits relevant d'autres domaines de savoir que celui de la discipline *français*. Ce qui paraît problématique quand on sait que la deuxième inscription de l'élève nouvellement-arrivé en classe ordinaire au collège, se fait en fonction de son âge et non en tenant compte de ses compétences langagières et disciplinaires…

[13] Cours Préparatoire

Une autre série de manuels apparaît exclusivement dans ce corpus concernant l'enseignement en CLA : sur les 25 informateurs, 8 enseignants de statut divers citent les ouvrages de préparation au Diplôme d'Études en Langue Française[14] scolaire (DELF), mention qui souligne ici les contradictions des injonctions institutionnelles. D'un côté, le document *Le français langue seconde* recommande d'enseigner un français de scolarisation, de l'autre, une épreuve certificative en mai-juin, très probablement précédée d'exercices d'entraînement comme l'indiquent les références données, évalue les compétences communicatives des élèves en français langue étrangère. Cet examen, volontaire et facultatif, exerce une influence sur les pratiques enseignantes, d'autant que sa passation est encouragée par l'institution : « la délivrance d'un diplôme national notamment de français langue étrangère peut représenter pour ces élèves une puissante motivation et une reconnaissance de leur intégration » (M.E.N., *Préparation de la rentrée 2005,* circulaire n°2005-067 du 15/04/2005). C'est ce que confirme un répondant qui souligne les contradictions institutionnelles : « je passe du temps à les initier au DELF A2 et ce n'est pas dans les programmes du FLS » (*Professeure des écoles, Licence de Lettres et mention F.L.E., certifiée FLS, 35 ans, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé REP*). Notons que les compétences langagières des élèves en production écrite sont évaluées à la suite de la production de deux textes courts (lettre amicale, message) pour inviter, remercier, s'excuser, informer, demander, féliciter… Écrits fonctionnels sociaux qu'ils ne seront plus amenés à réaliser lorsqu'ils intégreront les cours de français de classe ordinaire où la culture scolaire inscrit ses priorités dans la culture lettrée. L'étude de la langue et de la littérature y interagissent constamment tout en valorisant des codes rhétoriques et des formes discursives n'appartenant pas forcément au répertoire des autres cultures scolaires. (Cf. les nouveaux programmes de français pour le collège publiés dans le B.O. hors série du 28 août 2008).

[14] Le DELF, adossé au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est un diplôme reconnu internationalement. Il est délivré par le MEN pour certifier les compétences en français d'élèves allophones. Organisé depuis 1985 dans 163 pays, il en existe depuis la rentrée 2005 une version scolaire proposée en France. Elle est destinée aux nouveaux-arrivants scolarisés dans le second degré ainsi qu'aux plus âgés des non-francophones scolarisés à l'école primaire. Le DELF scolaire se compose de 3 diplômes, indépendants, correspondant aux niveaux A1, A2 et B1 du CECRL. IL comprend une épreuve collective de compréhension orale et écrite, de production écrite, ainsi qu'une épreuve individuelle de production orale. Sa mise en place vise à favoriser l'intégration des Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF) par la valorisation de leurs premiers acquis linguistiques. C'est un diplôme qui permet aux élèves de s'inscrire dans une dynamique de progrès et d'obtenir une certification du niveau atteint en langue française au bout d'environ un an de présence dans notre pays. Sont présentés de préférence les élèves ayant de bonnes chances de réussite.

Les 16 réponses obtenues à la question **63** (« Pour vous, les différents textes officiels régissant l'enseignement du français en 6ème et en CLA depuis 1970, ont-ils contribué à une évolution du rôle de l'enseignant dans ces démarches d'aide ? Si oui, de quel(s) ordre(s) et en quelle(s) année(s) » ?) montrent que les enseignants considèrent le document *Le français langue seconde* comme une ressource opératoire pour orienter les cours. Précisons que le taux de réponses obtenues à cette question est de 64%, alors que pour les professeurs de lettres se prononçant sur les programmes de sixième, il est de 22 %. Les opinions sont globalement positives : 12 enseignants reconnaissent que le texte les aide à comprendre les difficultés des élèves, leur apporte des idées de mise en œuvre d'activités, notamment pour l'enseignement de l'écriture et la mise en œuvre de simulations globales (2). 6 autres répondants adhèrent aux principes exprimés par l'institution mais demandent davantage de précision, et même des supports pédagogiques pré-fabriqués, notamment pour les élèves débutants ou pour ceux en difficulté de lecture. Du point de vue de l'écriture, les enseignants ne précisent pas ce que le texte éclaire, sauf deux professeurs qui évoquent l'apport d'informations sur les difficultés des élèves ou l'acquisition du code écrit en langue seconde (MEN, 2000, p. 17-18) :

> - Oui le document d'accompagnement donne des précisions intéressantes pour comprendre les problèmes des élèves (*Certifiée lettres modernes, maîtrise FLE, 31 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP)*
> - Le texte sur le FLS explique l'acquisition de l'écriture en français langue seconde *(Certifié lettres classiques, mention FLE des licences, 39 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain, classé RAR).*

Ajoutons que pour ce qui concerne la littérature professionnelle, seule la revue *Le français dans le monde*, inscrite dans le champ didactique du FLE, est citée une fois, ce qui reflète le vide éditorial actuel dans le domaine des revues de didactique et de pédagogie du FLS.

À l'issue de cet inventaire de ressources déclarées, on reste étonné de ne pas lire de références d'albums, de collections bilingues ou même de textes édités dans les langues premières des élèves… On sait que les enseignants du panel sont, pour la plupart, initiés à la didactique du FLE, parfois certifiés FLS, et suivent en tout cas les formations proposées par les CASNAV qui répercutent les discours institutionnels : « le cours de FLS est […] le lieu de la prise en compte des habitudes culturelles des élèves dans un dialogue constant entre la culture d'origine et la culture française » (MEN, 2000, p. 19). Or, nulle mention de textes bilingues ou de dictionnaires bilingues… Nulle mention de traductions de contes du pays d'origine en français… ressources pourtant conseillées

dans l'opuscule (MEN, 2000, p. 16). La situation scolaire de contacts de langues, caractéristique des CLA, ne semble pas encore perçue comme un atout pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

En résumé, l'étude du corpus montre que les informateurs déclarent connaître la production officielle mais souhaitent disposer d'un matériel d'enseignement concret (plans de séquence, fiches) cautionné par l'institution. La grande quantité de ressources citées, ainsi que l'aspect très éclectique des listes de matériel établies, montrent que la médiation de l'objet d'enseignement « langue française » mobilise un grand nombre d'outils diversifiés.

Elle témoigne dans ce contexte particulier d'une part, d'un besoin de documents pédagogiques adaptés et d'autre part, de l'ingéniosité des professeurs de classe d'accueil qui mettent en synergie les outils des différents grands domaines de l'enseignement du français (FLE., FLM, FLS), ingéniosité propre aux métiers de l'enseignement, déjà soulignée par Perrenoud (1983) et de nombreux autres chercheurs en sciences de l'éducation, qui ont développé la métaphore du « bricoleur[15] » de Lévi-Strauss (1962, p. 27) et l'ont adaptée au milieu professionnel des enseignants.

2.2. Positionnement et durée de l'aide à l'amélioration

Contrairement à leurs collègues exerçant en sixième, les enquêtés n'optent pas pour une organisation annuelle du travail en séquences. En effet, 5 informateurs déclarent ne pas utiliser ce cadre organisateur pendant l'année[16] :

- en raison du partage de la responsabilité de la CLA avec un autre professeur :

> Je travaille en suivant la progression des méthodes FLE. de *Panorama 1 et 2*, et en ajoutant des séances de lecture faites à partir de textes issus de manuels de 6ème . Nous travaillons à 2 profs de français pour cette classe d'accueil, c'est difficile de se concerter pour faire des séquences *(Certifiée de Lettres Modernes, maîtrise FLE, 27 ans, 2 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu rural)*.

[15] « Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord, c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock ou de l'entretenir avec les résidus des constructions et des destructions antérieures » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27).

[16] En réponse à la question **14** : « « combien de séquences (unités) estimez-vous réaliser en un an dans votre sixième ou votre CLA ? ».

- en raison d'un autre choix didactico-pédagogique et organisationnel :

> - Parfois je fais des simulations globales ou des projets. On ne peut pas vraiment parler de séquence (*Professeure des écoles, Licence d'anglais, maîtrise FLE, 41 ans, 15 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain, classé REP).*
> - Je travaille par unité thématique à dominante lexicale : la maison, les aliments, les animaux, les habits (*Certifiée de Lettres Modernes, maîtrise FLE, DESS FLE, 30 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*
> - Je ne travaille pas par séquences mais avec des fichiers d'activités que j'ai fabriqués pour différents niveaux (*Professeur des écoles, maîtrise FLE, certifié FLS, 35 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain*).

La moyenne du nombre de séquences réalisées est de 6 pour les 15 enseignants qui ont donné une précision chiffrée. Le nombre indiqué varie entre 1 et 18 car les séquences « peuvent être très courtes » (*Professeure de Lettres Modernes, maîtrise FLE, certification FLS, 43 ans, 15 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP*) mais pour 17 enseignants sur les 21 déclarations recueillies[17], l'ensemble ne couvre pas l'année en raison de :

- l'adoption du choix et de l'ordonnancement des contenus d'un manuel FLE opératoire pour la classe entière :

> - Les élèves sont trop différents et je ne peux faire qu'une ou deux séquences par an, je suis cependant des unités de manuels FLE (*Certifiée de Lettres Modernes, Licence de Lettres 30 ans, 2ans d'ancienneté en classe d'accueil).*
> - D'abord c'est le manuel *Sac à dos* et ensuite des séquences que je fabrique en fonction des élèves (*Professeure de lettres modernes, maîtrise FLE, 37 ans, 4 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

- l'apparition de séquences en cours d'année, adressées parfois exclusivement à un public sélectionné :

> J'essaie de faire des séquences comme en sixième à partir de janvier mais ça ne marche pas pour tous les élèves, seulement pour la moitié. Je fais des séquences avec certains et à d'autres, je donne d'autres activités notamment des activités portant sur le vocabulaire ou l'ordre de la phrase. Pour travailler l'oral je prends des méthodes FLE surtout *Bravo* (*Certifiée d'anglais, mention FLE, 32 ans, 3 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé REP*).

- la préséance donnée à un travail communicatif sur l'oral qui rappelle la primauté donnée à l'oral lors du renouvellement méthodologique du FLE des années 1950-1960 :

> - Je fais des séquences à partir de mai. Avant j'utilise plusieurs méthodes FLE surtout pour l'oral (*Certifiée de Lettres Classiques, mention FLE, 39 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé RAR*).
> - Je fais des séquences en fin d'année seulement, je prends surtout des outils FLE pour leur apprendre d'abord à communiquer *Tandem* ou *Bravo* (*Professeure des écoles, licence de Lettres et maîtrise FLE, certifiée FLS, 32 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu*

[17] En réponse à la question **13** : « Organisez-vous votre année en séquences ? Si vous avez répondu « ça dépend » pouvez-vous préciser à quoi est due cette mention ? ».

urbain classé REP).

- l'alternance de séquences et d'activités de systématisation :

> - Je ne suis pas de planification rigoureuse. J'ai un plan de séquence à l'année et j'intègre entre des séquences des activités de consolidation axées sur des exercices de vocabulaire et de grammaire en contexte et des activités de mémorisation sous forme de jeux, surtout pour le vocabulaire, liés aux séquences précédentes pour renforcer les acquis (*Professeure de Lettres Modernes, maîtrise FLE, certification FLS, 43 ans, 15 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP*).
> - Le groupe est trop hétérogène pour que je fasse tout le temps des séquences. J'en fais quelquefois à des moments forts de l'année : la découverte du collège, Noël, une visite à la bibliothèque... Sinon je fais beaucoup de vocabulaire et d'exercices structuraux *(Certifiée Lettres Modernes, certifiée FLS, 35 ans 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*
> - J'alterne des séquences avec toute la classe et du travail individuel sur fiches (conjugaison, jeux lexicaux, ordre des mots) avec aussi des exercices sur la correspondance graphophonétique (*Professeure des écoles, certifiée FLS, Licence de Lettres et mention FLE, 35 ans, collège en milieu urbain, classé REP).*

Par ailleurs, 10 professeurs sur 25 n'ont pas répondu à la question **14**, ce qui montre bien que l'organisation du travail des élèves est une question délicate pour les enseignants et surtout qu'il leur est difficile de comptabiliser, de déclarer un nombre de séquences effectivement mises en œuvre ou de n'en déclarer aucune. Précisons que, pour 2 professeurs, les activités de production écrite concernent spécifiquement les élèves qu'ils qualifient d'« avancés ».

Cette variété des modes d'organisation du travail des apprenants et son évolution au fil de l'année témoigne d'une volonté de « prendre en compte la diversité des élèves », en relation avec une des compétences définie par le référentiel des dix compétences de l'enseignant dans le *Cahier des charges de la formation des enseignants en Institut de formation des maîtres* (M.E.N., 2007).

D'après les verbatim, dans la majorité des classes, les élèves écrivent individuellement des textes courts : article de journal à partir d'une photo, journal de voyage, lettres, reformulation de chansons, de récits, faits divers, récits à partir d'une BD, courriels, cartes postales, poèmes, cartes de vœux, bandes dessinées, légendes d'images, histoires à compléter, exercices d'écriture pour préparer le DELF. Un seul répondant mentionne des « histoires écrites collectivement et affichées », deux autres « une écriture en binômes, par affinités » et trois professeures des écoles signalent la production de « textes libres », mention qui n'apparaît jamais dans les déclarations des professeurs exerçant en sixième. C'est en effet dans la culture des enseignants du premier degré que le texte libre, qui renvoie à la pédagogie Freinet, est ancré (Le Bohec, 1996).

Comme la plupart des enseignants n'adoptent pas la classique structure séquentielle pour organiser le travail de la classe, du moins sur l'année complète, il leur a été probablement difficile de répondre à la question posée sur le positionnement de l'écriture à l'intérieur d'une séquence.

Tableau 31 : place de la séance d'écriture

Place de la séance	Non réponse	Milieu et fin de séquence	À n'importe quel moment	Fin de séquence ou après des activités sur la langue	Total
Nombre d'enseignants	5		13	7	25

Pour 7 répondants, l'écriture assure une fonction évaluative « après des exercices sur la langue pour consolider les acquis », comme le précise une enseignante. Ils déclarent surtout évaluer des savoirs linguistiques, à l'exception d'un professeur qui met l'accent sur la forme du texte :

« les élèves essaient de reproduire la forme globale du texte à faire après les séances de lecture. Parfois du vocabulaire en plus enrichit les phrases » (*Professeure de lettres classiques, mention FLE, 39 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé en RAR).*

13 informateurs (professeurs des écoles, professeurs d'anglais et de lettres formés pour l'enseignement du FLE/FLS) n'accordent pas de place fixe aux activités d'écriture : « Toutes les occasions sont bonnes pour écrire. À chaque séance, j'organise un temps d'écriture et d'amélioration » (*Certifiée lettres modernes, maîtrise de lettres modernes et maîtrise FLE, certifiée FLS, 43 ans, 15 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé en REP*).

10 enseignants sur les 25 déclarent aider les élèves à améliorer leur texte après la séance d'écriture et focalisent donc le produit fini. 4 d'entre eux précisent qu'ils attendent que le groupe soit complet, ce qui rappelle que la plupart des classes d'accueil fonctionnent désormais en structure ouverte sur d'autres cours, et que les élèves migrent régulièrement vers d'autres cours, dans d'autres disciplines assurées pour leur classe d'inscription : « quand les élèves sont tous réunis, parfois ils vont dans d'autres cours pendant mon horaire » (*Certifiée lettres modernes, maîtrise de lettres modernes et maîtrise FLE, certifiée FLS, 43 ans, 15 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé en REP*).

À la différence de leurs collègues enseignant en sixième, 7 informateurs déclarent aider les apprenants à améliorer leur production *pendant* la mise en œuvre des processus rédactionnels, ce qui laisse supposer que leurs élèves ont la possibilité d'écrire tout en interagissant avec eux. L'ensemble de ces questionnaires se différencie également par les 5 mentions de la pédagogie de l'erreur, du traitement de l'erreur, démarche spécifique au français langue étrangère et aux langues vivantes[18], notamment à la suite des travaux de Rémy Porquier[19] (1977). L'erreur est, semble-t-il, pour ces professeurs, indissociable des processus d'apprentissage et devient un outil de décision pédagogique et didactique qui leur permet de mettre en place « des séances sur des erreurs repérées soit en orthographe grammaticale, soit sur l'ordre des mots ou sur des connecteurs » (*Professeure des écoles, certification complémentaire FLS, licence de Lettres et maîtrise FLE, 32 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain, classé REP)*

Leviers pour l'apprentissage, les occurrences erronées sont, dans ce cas, un moyen de fédérer des activités de classe. Notons que les 5 informateurs ont tous bénéficié d'une formation en didactique du FLE ou en didactique des Langues Vivantes Étrangères[20] qui les a probablement initiés aux démarches inductives, à la conceptualisation grammaticale et au traitement des erreurs : 40 % des répondants enseignant en CLA font allusion au travail à partir des erreurs des élèves contre 15 % des professeurs exerçant en sixième.

D'autres activités langagières sont aussi intercalées par 5 professeurs, entre les séances de production et d'amélioration. Il s'agit d'activités de lecture et/ou de vocabulaire qui visent à aider les élèves à développer leur répertoire lexical pour enrichir leurs textes : « une séance de lexique située juste après l'écriture si les textes sont trop pauvres » (*Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP*).

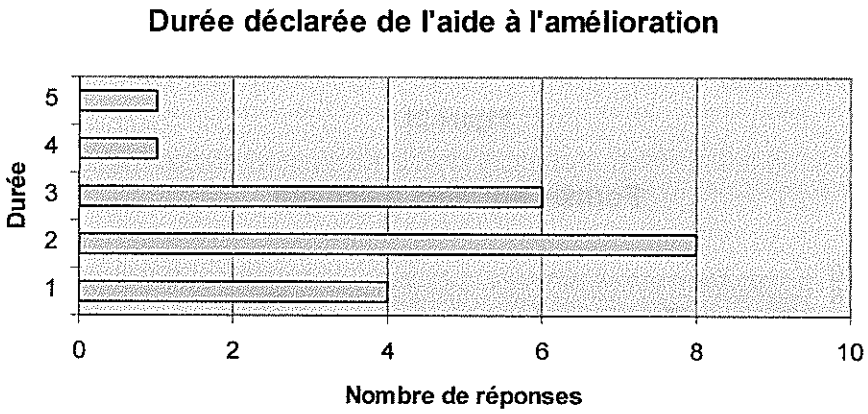
[18] Pour Christine Tagliante, « les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève, cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage » (1994, p. 34).

[19] L'erreur est aussi un sujet de recherche en didactique du français encore dit à l'époque « langue maternelle », notamment dans les travaux d'Yves Reuter (1984).

[20] Rappelons aussi que certains IUFM, notamment l'IUFM Nord Pas-de-Calais affichent le traitement de l'erreur aux plans de formation initiale des PLC de Lettres (2006-2007) [Dernière consultation du plan de formation sur le site de l'IUFM Nord Pas-de-Calais : 3 mars 2007]

Au plan de la gestion de la temporalité, j'observe peu de disparité dans les déclarations même si, comme en classe banale, les enseignants n'ont pas toujours pu livrer d'indications précises sur la durée de l'activité d'amélioration par séquence[21], comme c'est le cas de 5 informateurs :

Figure 20



Le temps consacré aux activités d'amélioration est donc assez bref. Aucun des 22 professeurs qui détaillent les obstacles rencontrés[22] ne cite l'insuffisance du temps scolaire légal. Au contraire, comme l'indique cet enseignant, le volume horaire attribué à l'enseignement du français en classe d'accueil est important :

> Avec 14 heures d'enseignement en CLA, je considère qu'il n'y a à vrai dire pas d'obstacles. Possibilité de revenir sur le travail. Je suis "maître" du temps, du mien et de celui des élèves (*Professeure de lettres modernes, maîtrise FLE, 32 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain*).

Comment les enseignants pilotent-ils ces activités d'amélioration ? À quelles formes sociales d'activité ont-ils recours ?

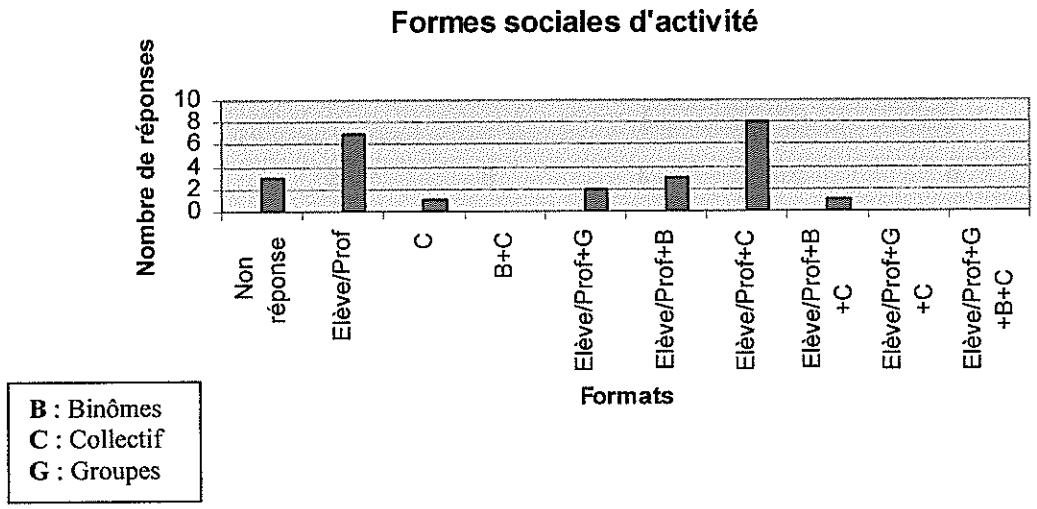
[21] Ou associée à une tâche d'écriture.
[22] En réponse à la question **53** : « D'après vous, quels obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une activité d'amélioration de textes ? ».

2.3. Modalités d'organisation pédagogique et outils de travail

2.3.1. Modalités d'organisation pédagogique

22 informateurs sur les 25 enquêtés ont donné des précisions sur les formes sociales d'activité, notamment en décrivant schématiquement leur dispositif favori en réponse à la question **49**[23] .

Figure 21



Si l'on fait la somme des données chiffrées, on se rend compte que 21 informateurs sur 22 répondants citent l'interaction duelle élève-professeur. 12 professeurs signalent explicitement les déplacements qu'ils font en classe pour interagir avec chacun :

> Chacun écrit son texte pendant quelques minutes. Je me déplace pour discuter auprès de chaque élève et on travaille à deux. L'élève recopie son texte. Il le lit ensuite aux autres qui le commentent (*Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE, certifiée FLS, 35 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP*).

Comme en 6ème, les professeurs se déplacent beaucoup dans la classe et sont, d'après leurs déclarations, à une exception près, les seuls à se mouvoir dans l'espace comme l'indiquent les énoncés suivants : « après mon passage » ; « je vais m'asseoir à côté d'eux » ; « je m'assieds à côté des élèves » ; « je passe les voir un à un » (3) ; « je vais tous les voir » ; « je passe voir chaque élève » ; « je passe ensuite aider chaque élève » ; « je passe à chaque table » ; « je passe dans les rangs pour les aider » ; « je passe lire les textes de chaque élève ».

[23] Question **49** : « Pouvez-vous décrire plus précisément le dispositif d'amélioration que vous préférez utiliser ? (Chronologie, activités, modalités...) ».

Viennent ensuite les échanges collectifs (10), le travail en binômes (4) puis le travail de groupes (2). Ces données montrent que les professeurs participent fortement aux interactions dans la mesure où ils jouent un rôle de médiateur lors des échanges collectifs :

> Je travaille avec chaque élève. Ceux qui ne savent pas écrire me dictent le texte. Ensuite chaque élève lit son texte à la classe et on discute (*Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE, certifiée FLS, 30 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural).*

La parole de l'enseignant apparaît donc comme centrale dans ces jeux interactionnels probablement très complexes qui commentent ou reformulent l'écrit des élèves. C'est seulement dans 6 questionnaires sur 25 que l'on repère des interactions horizontales entre pairs, en binômes ou en groupes. Il faut rappeler ici que l'interaction duelle élève/professeur est facilitée et favorisée par l'effectif restreint des classes d'accueil : 12 enseignants déclarent en effet différencier les tâches et personnaliser l'aide apportée aux élèves en réponse à la question **50**[24] :

> J'ai 7 élèves alors je peux les voir individuellement. Je varie les exercices en fonction des niveaux de chacun, on écrit beaucoup à partir d'images : plusieurs phrases pour plusieurs images ou un texte pour imaginer une histoire à partir d'une image *(Professeure des écoles, licence d'anglais, certifiée FLS, 38 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

À quels supports et outils d'inscriptions s'articulent les interactions ?

2.3.2. Supports et outils scripturaux

Aucun informateur ne donne d'indication précise sur la structure matérielle des supports d'inscription, outils non disciplinaires qui semblent être majoritairement des cahiers ou plutôt des feuilles volantes, sauf dans un unique témoignage qui montre que le tableau sert aussi de surface d'inscription en accueillant les premiers jets :

> Écriture du premier jet au brouillon. Je corrige à tour de rôle, souligne les erreurs d'orthographe, pointe les manques au niveau des contenus. Parfois des élèves se lèvent, écrivent leur premier jet au tableau et le réécrivent dans le classeur. Après mon passage les élèves recopient ce que j'ai corrigé avec eux. Je ramasse encore les textes et mets une note (*Professeure de lettres, maîtrise FLE, certifiée FLS, 29 ans, 3 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP*).

Le tableau joue ici un rôle de « brouillon » au sens matériel du terme, sans que l'on sache si sa surface accueille plusieurs réécritures commentées ou non par le collectif ou

[24] Question **50** : « Gestion de l'hétérogénéité : pouvez-vous donner des exemples de variation dans les tâches demandées aux élèves pour améliorer leur premier jet : du point de vue des contenus, des consignes données, du guidage, des annotations et éventuellement des supports ? ».

le professeur. Dans tous les questionnaires, les déplacements mentionnés sont ceux du professeur. Cette utilisation originale du tableau occasionne ici des déplacements d'élèves, des actions dans l'espace rendues peut-être possibles par l'effectif restreint des CLA.

À la différence des questionnaires portant sur la classe de sixième, les supports accueillent non seulement de l'écrit mais aussi du dessin. Les élèves sont en effet invités à produire du sens avec la modalité picturale : on trouve ici 10 fois la mention de « textes illustrés » dans les réponses des 8 professeurs des écoles de mon panel, d'un professeur de lettres et d'un professeur d'anglais :

> - Les textes sont affichés sur un panneau et illustrés. Chacun peut les lire et les relire (*Professeure d'anglais, maîtrise d'Études anglophones et maîtrise FLE, certification FLS, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé en RAR).*
> - Les élèves lisent leur texte aux autres pour travailler l'intonation. Chacun illustre son texte (*Professeur des écoles, licence d'anglais, maîtrise FLE, 39 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural classé REP).*

Peut-être peut-on y déceler l'influence d'une tradition du premier degré.

Comme dans les déclarations des professeurs de sixième, le traitement de texte, cité trois fois, est peu employé. C'est avant tout un outil d'édition pour valoriser la production finale sur un support papier :

> - Je colle les textes dactylographiés par les élèves ou par moi dans un grand cahier avec quelques dessins d'élèves (*Professeure des écoles, licence d'anglais, certification FLS, 38 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain*).
> - Parfois je les emmène en salle pupitre pour taper le texte final et l'illustrer ou coller des images *(Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE, certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

Ou exceptionnellement sur un support numérique :

> Parfois les textes sont publiés sur des pages persos sur Internet *(Professeure d'anglais, 32 ans, 3 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

Pour 10 informateurs, les derniers états des textes des élèves, améliorés puis validés par le collectif, constitueront des ressources langagières structurant le milieu. En effet, 7 enseignants déclarent inscrire les textes dans une mémoire institutionnalisée en les affichant dans la classe.

Pour 5 d'entre eux, ce sont les textes les plus aboutis, « les meilleurs », à visée modélisante, qui seront rendus publics et érigés au rang d'éléments mémoriels pour établir une référence commune. Traces d'institutionnalisation, ils organisent alors le

milieu pour aider à la future remémoration des élèves, matérialisent ainsi la mémoire cognitive de la classe, mais cette valorisation sélective ne favorise pas l'inscription de chaque élève dans le travail collectif. 3 autres enseignants choisissent d'archiver les écrits dans un livret (1 réponse) ou un grand cahier (2 réponses), autres supports d'institutionnalisation.

L'activité des élèves s'appuie sur des écrits ressources qui comme en sixième, s'inscrivent dans l'univers disciplinaire. 24 enseignants déclarent[25] mettre des outils langagiers à la disposition des élèves pendant les séances d'écriture et d'amélioration : il s'agit essentiellement de dictionnaires de langue (17), de dictionnaires illustrés (7), du classeur (9) ou du cahier (5) contenant l'ensemble des cours, de fiches de vocabulaire (7), de conjugaison (8), d'abécédaires (1), de manuels (3). La présence d'abécédaires et de dictionnaires illustrés, qui facilitent l'entrée dans un nouvel univers de référence, renvoie plutôt aux outils multimodaux de l'école ou à ceux de la classe de langue vivante étrangère. Les ressources numériques ne sont en revanche jamais citées. Par contre, un répondant mentionne avec humour « le dictionnaire et le professeur » comme *outils* principaux ! Par ailleurs, 7 questionnaires signalent des banques de textes mises à disposition des élèves pour élargir les possibles, pratique qui proportionnellement semble plus courante en classe d'accueil qu'en classe banale, du moins dans mon corpus.

Contrairement aux questionnaires renseignés par les professeurs exerçant en sixième, aucun document ne fait état ici de l'utilisation d'écrits structurants : grilles de lecture, d'évaluation ou même fiches-outils, ce qui peut être attribué entre autres à un refus professoral ou à une impossibilité d'utiliser un métalangage de manière prématurée. L'utilisation massive d'outils conçus et édités pour l'enseignement du FLE le prouve : les enseignants interrogés proposent certes à leurs élèves une première prise de distance avec la langue française mais le plus souvent sur le mode implicite.

Quels sont alors les objets de savoir mobilisés dans les traces écrites des professeurs, en l'occurrence dans les annotations, et dans leurs discours oraux ? Que disent les enseignants de leurs interventions écrites et orales ? Comment ces discours oraux et écrits s'articulent-ils dans les pratiques déclarées ?

[25] En réponse à la question 37 : « Les élèves peuvent-ils utiliser des outils pendant l'écriture du premier jet ? Si oui, pouvez-vous préciser quels outils sont laissés à leur disposition ? »

3. Les interactions entre oral et écrit

Les modalités sémiotiques utilisées par les enseignants et les élèves sont aussi des outils qui nomment, présentent et sémiotisent les composantes de l'objet d'enseignement « texte narratif ».

3.1. Le langage parlé ou oral spontané

Comme en sixième, l'oral spontané apparaît très peu dans les réponses décontextualisées des informateurs et je n'ai relevé que deux indices d'oral spontané dans les questionnaires.

Tout d'abord dans un énoncé, il sert à constituer un réservoir de mots et d'expressions pour enrichir l'univers référentiel :

> On fait parfois une recherche lexicale en groupe avant d'améliorer pour ajouter des mots ou expressions (*Professeure de lettres, licence de lettres modernes et mention FLE des licences, 41 ans, 15 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP*).

L'activité orale qui joue le rôle d'*input* offre des informations nouvelles et un vocabulaire adapté, qui peut d'ailleurs être institutionnalisé par une trace écrite, ce que le témoignage ne précise pas ici.

Ensuite, une deuxième déclaration montre que cette modalité peut aussi être requise lors des échanges oraux collectifs pour formuler des commentaires sur la production, à condition que ces commentaires ne soient pas empreints de citations, de paraphrases, de reformulations…

> Parfois je demande aux élèves de lire leur premier jet à la classe et les autres commentent (*Professeure des écoles, maîtrise de lettres modernes, 33 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

L'oral spontané apparaît donc très peu dans cette partie de mon corpus. Qu'en est-il du langage écrit directement encodé par les interactants ?

3.2. Le langage écrit au service de l'écrit

L'aire scripturale de l'élève accueille également la production de l'enseignant dans ces classes, ce qui ne se produit pas en 6ème :

> - J'écris moi-même des mots sur le texte de l'élève. J'entoure en rouge les erreurs d'orthographe et de grammaire et je fais des flèches pour les paragraphes. J'écris « R » pour « répétitions » *(Professeure d'anglais, maîtrise d'Études anglophones et maîtrise FLE, certifiée FLS, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*
> - Je souligne les erreurs, parfois j'écris des mots entièrement » *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 37 ans, 4 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

En outre, 22 professeurs sur 25 déclarent tracer des signes et/ou écrire des annotations. C'est essentiellement en classe, à une exception près, que l'élève se voit confier une tâche d'amélioration. Le travail à la maison est, d'après les déclarations des professeurs, un travail de recopiage, de mise au propre :

> Ils améliorent en classe, ils recopient parfois à la maison quand le temps manque en classe *(Professeure de Lettres Classiques, mention FLE des licences, 39 ans, 8 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé en RAR).*

La transmission de ces commentaires professoraux se réalise selon deux modalités :

- les annotations sont inscrites en classe, pendant l'élaboration du premier jet et accompagnées ou non d'un échange oral élève/professeur.
- Les premiers jets annotés après les cours par l'enseignant, sont rendus en classe et accompagnés ou non d'échanges oraux inscrits dans différents formats communicatifs.

En réponse à la question **42**[26], j'ai recueilli un corpus de 79 énoncés : commentaires sur les annotations (indications de signes linguistiques, paralinguistiques) et annotations (remarques métalinguistiques). En quoi cette banque de signes informe-t-elle sur les intentions pédagogiques des informateurs ? À quels dysfonctionnements s'attachent-ils en priorité ?

➢ *Les priorités déclarées*

Un traitement quantitatif des réponses obtenues à la question **40**[27] fait apparaître les aspects déclarés prioritaires par les répondants dans l'ordre suivant :

Rang 1 : respect des consignes

Rang 2 : problèmes de grammaire de phrase

Rang 3 : erreurs d'orthographe

Rang 4 : étendue et pertinence du vocabulaire

[26] Question **42** : « Quelles sont vos remarques habituelles pour commenter le premier jet d'un texte narratif ? Pouvez-vous donner quelques exemples de phrases, de signes notés et leur signification ? ».
[27] Question **40** : « Quels aspects vous semblent prioritaires à mettre en évidence ? (Choisissez quelques items et classez-les du plus important au moins important) ».

Rang 5 : problème de grammaire de texte

Rang 6 : réception du texte

Comme en sixième, le respect des consignes qui renvoie au contrat pragmatique d'écriture est choisi en premier lieu. Par contre, les problèmes de grammaire de phrase classés au cinquième rang par les enseignants de français en sixième sont, semble-t-il, au cœur des préoccupations des enseignants de français langue seconde, comme l'orthographe classée au troisième rang. Si l'on reprend l'analyse d'Isabelle Delcambre (1997, p. 229), la grammaire de phrase, telle qu'elle est présentée par les documents d'accompagnement des programmes de français en sixième (MEN, 1996), regroupe : la syntaxe (phrase et constituants), la ponctuation, la morphologie verbale et les universaux (la pluralité, la quantité, la possession, l'agent, le patient, etc.). Et l'on se rend compte que la préoccupation des enseignants de classe d'accueil rejoint les résultats des recherches de Martine Marquillo pour qui « les textes [d'élèves] présentent le plus d'écarts par rapport à la norme au plan phrastique et infraphrastique » (1997, p. 163). Martine Marquillo rappelle dans sa contribution que l'analyse des erreurs en FLE a montré que les difficultés des apprenants allophones se concentraient, quelle que soit la langue-source, sur la morphologie du genre et du nombre, la morphologie verbale, les déterminants et les prépositions. Dans ses propres analyses portant sur des écrits produits en CLA, elle précise que les écarts par rapport à la norme se rencontrent surtout dans le traitement graphique des voyelles, la segmentation, les omissions de mots et l'utilisation abusive de majuscules (pp. 162-166). D'après la chercheuse, ce sont les aspects globaux qui paraissent les plus satisfaisants car ils correspondent, d'après elle, à des compétences transférables de la langue-source à la langue-cible : intégration du genre discursif demandé, mise en conformité avec le type de texte attendu (p. 163). Ces résultats peuvent justifier le fait que les enseignants s'intéressent d'abord aux plans phrastiques et infraphrastiques, lieux où leurs élèves manifestent le plus d'insécurité linguistique.

D'après les déclarations de 10 professeurs et les exemples donnés, les annotations sont très brèves mais étayées à l'oral par ces enseignants en interaction avec les scripteurs :

> - Je corrige moi-même les erreurs de construction et je les note en expliquant à l'élève individuellement / Je souligne avec une petite vague les erreurs d'orthographe lexicale et je demande aux élèves de vérifier dans le dictionnaire (*Professeure de lettres modernes, maîtrise FLE, 27 ans, 2 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège milieu urbain, classé REP).*
>
> - Je n'écris pas beaucoup sur les copies car je discute beaucoup avec les binômes et ça passe par l'oral. Je souligne et je mets des abréviations uniquement sur la forme *(Professeure de lettres modernes, maîtrise FLE, certification FLS, 43 ans, 15 ans*

d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en REP).

L'ensemble des informateurs emploie à l'écrit très peu de vocabulaire métalinguistique (« ponctuation, majuscule, répétition, orthographe, point, paragraphe »), convoque très peu de savoirs déclaratifs sur la langue, ce qui ne signifie cependant pas que l'activité métalinguistique à l'œuvre dans les échanges en classe se réduise à l'usage de ce vocabulaire (Nonnon, 2004, p. 314). Pour étudier les traces scripturales des professeurs sur les copies d'élèves, je m'intéresserai à ce qu'ils déclarent de l'ensemble de leurs inscriptions plutôt qu'à ce qu'ils disent de leurs annotations, trop rarement décelées dans les verbatim.

➢ *Les caractéristiques des inscriptions déclarées*

L'ensemble des traces professorales ne comporte pas d'énoncés verdictifs, injonctifs ou explicatifs. On relève trois types d'inscriptions sur les copies : des mots, des abréviations lexicales et signes.

À la différence des professeurs de sixième, trois informateurs déclarent eux-mêmes noter des propositions sur les copies, c'est-à-dire corriger à la place de l'élève :

> - Je corrige moi-même les erreurs de construction *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural).*
> - J'écris moi même des mots sur le texte de l'élève. J'entoure en rouge les erreurs d'orthographe et de grammaire et je fais des flèches pour les paragraphes. J'écris « R » pour « répétitions » *(Professeure d'anglais, maîtrise d'Etudes anglophones et maîtrise FLE, certifiée FLS, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en classe d'accueil, collège en milieu urbain classé en RAR).*
> - Je souligne les erreurs, parfois j'écris des mots entièrement *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 37 ans, 4 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural).*

Les signes graphiques sont abondamment utilisés, peut-être pour faciliter et simplifier la communication entre le professeur et l'élève, dont l'attention est mobilisée par une multiplicité de contrôles à effectuer sur son propre texte à tous les niveaux de la langue (phrase, discours, texte, énonciation). Aussi le professeur s'exprime-t-il essentiellement grâce aux opérations et signes suivants : l'entourage (8 enseignants), le soulignement (12 enseignants), les flèches (5 enseignants) , les barres (5 enseignants), les croix (2 enseignants) et les crochets (1 enseignant). Si l'on reprend les catégories du groupe de recherche EVA[28], on se rend compte que les inscriptions des professeurs s'attachent au point de vue morphosyntaxique ainsi qu'aux aspects matériels du texte de l'élève. Les signes employés, homogènes et codifiés au sein de la classe, marquent la

[28] Cf. annexe 4, p. 15.

localisation de la modification à effectuer et, comme en sixième, varient assez peu d'un enseignant à l'autre.

Tableau 32 : inscriptions professorales sur les textes d'élèves

Points de vue / Opérations	Aspects matériels	Point de vue morpho-syntaxique	Point de vue pragmatique
Entourés		- construction - répétitions (3) - orthographe (2)	
Soulignements		- orthographe lexicale - orthographe (11) - répetitions (2)	
Flèches	Retours à la ligne (2)	- demande d'expansion - demande de remise en ordre des mots	
Croix		- bourdons (2)	
Crochets		- syntaxe problématique	
Barres	- points et majuscules (3)	- segmentation des mots (4) et des phrases (2)	
?		- bourdons	-marque l'incompréhension
Abréviations lexicales	- ponctuation, majuscules (4)	- forme - répétitions (5) - « O » pour « orthographe » (2) - « P » pour « ponctuation »	
Formulations correctes		- construction	
Remarques/annotations	- organisation du texte	- ponctuation - paragraphes	- Consigne

À l'écrit, les enseignants se focalisent donc sur les compétences rédactionnelles dites « de surface » : la ponctuation, le choix d'un vocabulaire pertinent, la syntaxe, l'orthographe. Pour cet échantillon, l'orthographe apparaît, dans les choix des enseignants de CLA, comme le point principal de focalisation de la norme scolaire, d'autant plus qu'il est opératoire à l'extérieur de l'école car socialement discriminant. Ciblant le niveau local, les traces professorales sont majoritairement des signalements d'erreurs ou des demandes d'opérations à effectuer sur le texte, plutôt sur les phrases, comme en témoigne l'abondance de notations focalisant les aspects morpho-syntaxiques. Le canal écrit sert alors à transmettre des formes correctes, corrigées par l'enseignant ou à signaler des erreurs locales. On peut alors se demander si des opérations de nature pragmatique, sémantique ou textuelle sont négociées pour

améliorer la production de l'élève. Et si cela est le cas, selon quel format interactif et quelles modalités sémiotiques ? Que se passe-t-il au niveau de l'oral ?

3.3. Le langage oralisé : la lecture à voix haute

Un premier examen des verbatim montre que la lecture, qu'elle soit à voix haute ou silencieuse, se révèle complexe pour les élèves allophones, car ils rencontrent non seulement des problèmes relevant de l'apprentissage de la conduite de lecture en général mais ils doivent aussi aborder une nouvelle langue dans ses propres caractéristiques sonores et bien souvent un nouveau système d'écriture. Ainsi, 6 répondants sur 25 insistent sur les difficultés de lecture de leur public :

> - Les difficultés des élèves varient trop, certains ne savent pas bien lire ou pas lire du tout ou ont du mal avec l'alphabet *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 37 ans, 4 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*
> - J'ai beaucoup de problèmes avec les élèves qui ont du mal à lire et qui à la fin de l'année n'écrivent toujours que des phrases *(Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE, certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain classé en REP).*

Ces témoignages renvoient aux trois grandes familles d'élèves définies par Gérard Vigner :

- les élèves ne sachant ni lire ni écrire dans leur langue d'origine ;
- les élèves sachant lire et écrire dans une écriture non alphabétique,
- les élèves sachant lire et écrire dans une écriture alphabétique (2009, p. 74-75).

Le code alphabétique et le jeu des correspondances phonèmes-graphèmes posent donc problème, tout autant que le traitement du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et de l'organisation des textes.

Cependant, 18 réponses à la question **48** (qui demande de nommer les activités orales organisées autour du premier jet), mentionnent la lecture des productions à voix haute :

> Quand les élèves peuvent lire, les textes sont lus à haute voix et ensuite améliorés individuellement avec l'aide du professeur (*Professeure d'anglais, maîtrise d'Etudes anglophones et maîtrise FLE, certifiée FLS, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé en RAR).*

Si 31% des répondants exerçant en sixième déclarent pratiquer cette activité , elle semble plus régulièrement mise en œuvre en classe d'accueil, avec un taux de 76% d'informateurs la citant :

> Je demande à l'élève de lire son texte tout haut pour qu'il se rende compte que des mots manquent parfois ou qu'il y a des problèmes de construction *(Professeure de lettres, certifiée FLS,*

35 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).

Peut-être est-ce dû à l'obligation institutionnelle d'évaluer les compétences communicatives des élèves lors de deux activités :

- l'établissement de la relation phonie/graphie
- la lecture expressive à haute voix (M.E.N., 2000, p. 24).

La lecture à voix haute est suivie d'échanges métalinguistiques oraux, qui permettent aux élèves de comprendre comment le langage peut se décomposer en unités sonores qui ont leurs équivalents graphiques. Elle est mise en oeuvre :

- d'après 5 enseignants, pendant l'interaction duelle élève-professeur ,
- elle peut s'accompagner d'une réflexion sur la segmentation des phrases :

> Lis ta phrase, où est-ce qu'elle s'arrête ? » *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 37 ans, 4 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

- elle favorise le repérage des bourdons et des problèmes syntaxiques :

> Je demande à l'élève de lire son texte tout haut pour qu'il se rende compte que des mots manquent parfois ou qu'il y a des problèmes de construction *(Professeure de lettres, certifiée FLS, 35 ans, 5ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

- elle précède la classique situation scolaire de « dictée à l'adulte »[29] :

> - Je discute avec les élèves sur leur texte et je réécris sous leur dictée » *(Professeure des Écoles, licence d'anglais, maîtrise FLE, 39 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural classé REP)*
> - Je travaille avec chaque élève. Ceux qui ne savent pas écrire me dictent le texte. Ensuite chaque élève lit son texte à la classe et on discute.
> - Les élèves lisent individuellement leur texte et ils reformulent. J'écris ce qu'ils proposent *(Professeur de lettres, 33 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural).*

- d'après 3 enseignants, pendant le travail organisé en binômes :

> - Quand les textes sont tapés à l'ordinateur, c'est un autre élève qui lit le texte à haute voix. Comme cela l'élève prend conscience à l'oral de ses erreurs *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 32 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

La lecture à voix haute est réalisée par un pair et c'est par le canal oral que le scripteur découvre les dysfonctionnements de sa production, pratique collaborative qui rappelle celle des typographes (André 1998, p. 49).

[29] La dictée à l'adulte est une situation pédagogique bien connue depuis la parution des travaux de Laurence Lentin (1990). Elle permet aux élèves de cycle 1 de produire des textes avant même de savoir maîtriser le geste graphique et de connaître le code de la langue écrite. La prise en charge de la réalisation matérielle du texte est assurée par un scripteur compétent, un adulte « secrétaire », ce qui permet à l'enfant de s'attacher à la structuration de son énoncé oral et de s'initier au fonctionnement de la langue écrite. Notons que l'adulte interagit avec l'élève et ajuste ses interventions en fonction de ce que l'élève peut comprendre et s'approprier à ce moment-là.

- D'après 10 enseignants, à l'ouverture d'une interaction collective qui aide le scripteur à prendre conscience de la nécessité d'adapter son texte aux normes langagières et de celle d'expliciter des situations pour des lecteurs, dans ce cas, présents et réactifs :

> C'est l'activité la plus difficile à mener, aussi il ne faut pas trop d'élèves dans la CLA. Par contre, les échanges avec le groupe sont intéressants car l'élève se rend mieux compte qu'il écrit pour être lu et compris *(Professeure de lettres classiques, mention FLE des licences, 39 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé en RAR).*

- quand chaque participant dispose du texte écrit :

> Je dis à un élève « Lis ton texte ». Les autres suivent avec la photocopie et disent s'ils ne comprennent pas ou proposent autre chose. Je tranche et écris moi-même les améliorations *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 32 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain)*

- quand le texte est projeté :

> Le texte est projeté au tableau. L'élève le lit à haute voix et après on discute encore pour améliorer souvent en ajoutant des précisions *(Professeure des écoles, licence de lettres et mention FLE des licences, certifiée FLS, 30 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain, REP).*

Ces formes sociales d'activité aident l'élève-scripteur à se représenter les besoins d'informations de ses lecteurs et à sélectionner des moyens linguistiques pour guider leurs interprétations. Les réactions du collectif lui offrent la possibilité d'adopter un point de vue de lecteur ce qui l'initie peu à peu à la pratique de l'écrit, coupée des paramètres de la communication orale.

3.4. Langage oralisé et langage transcrit en interaction

Les modalités « oral » et « écrit » s'articulent, comme je l'ai montré précédemment, au cours d'interactions duelles, entre élève et professeur (21), lors d'interactions collectives (10), d'échanges entre binômes de pairs (4), et plus rarement en petits groupes (2). Comment les enseignants déclarent-ils aider leurs élèves ?

- *L'interaction élève-professeur :*

Comme en sixième, un énoncé évoque la collaboration avec le documentaliste mais qui, dans ce contexte, reste dans son champ de compétences institutionnellement reconnu et permet à l'enseignant titulaire de se consacrer aux interactions de tutelle[30] :

> Je suis obligée de varier les exercices et c'est difficile. L'avantage c'est que j'aide les élèves individuellement car je travaille souvent au CDI avec le documentaliste qui propose des activités de recherche aux autres (*Professeure de lettres classiques, mention FLE, certifiée FLS, 27 ans, 3 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

Cette coopération entre les deux collègues s'accompagne d'un changement de lieu, en l'occurrence le CDI, dont l'organisation spatiale favorise traditionnellement les travaux de groupe.

À la différence de l'organisation du travail décelable dans les questionnaires renseignés par les enseignants de sixième, les conduites des enseignants poursuivent plusieurs buts : aider les élèves scripteurs à améliorer leur production et aussi aider les autres élèves à progresser à leur rythme, ce qui implique une organisation du travail différenciée pour 13 répondants sur les 21 professeurs ayant répondu à la question **50**[31]. Les élèves présentent des besoins qui s'avèrent très différents en raison de l'hétérogénéité de leurs niveaux de compétences communicatives langagières. Aussi, cette organisation du travail ne relève-t-elle pas toujours de la pédagogie différenciée car les objectifs visés sont différents, notamment dans cinq questionnaires, en raison de la méconnaissance du code alphabétique diagnostiquée chez certains apprenants . Les trois citations qui suivent montrent bien que les compétences rédactionnelles des élèves sont non seulement en cours d'acquisition mais très diverses, ce qui amène les enseignants à diversifier à leur tour, leur palette méthodologique pour mettre en place, simultanément, des activités variées, inscrites dans la zone de proche développement de l'élève (Vygotski, 1985) :

[30] Dans les interactions de tutelle, l'accent est mis sur l'aide à la production des réponses ou sur l'aide à l'appropriation de procédures de traitement ou de contrôle de l'activité cognitive (Weil-Barais, 1998, p. 5).

[31] Question **50** : « Gestion de l'hétérogénéité : pouvez-vous donner des exemples de variations dans les tâches demandées aux élèves pour AMÉLIORER LEUR PREMIER JET du point de vue des contenus , des consignes données, du guidage, des annotations et éventuellement des supports ? ».

> - Les élèves travaillent seuls et je passe dans les rangs pour les aider. Assez souvent je projette les textes au tableau et on les corrige tous ensemble *(Professeure des écoles, maîtrise FLE, certifiée FLS, 32 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*
> - Je donne des exercices différents sur des fiches *(Professeure des écoles, licence de lettres, mention FLE, certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*
> - Je discute avec eux. Quand ils me font une proposition d'amélioration je l'écris et on discute. Ensuite ils recopient pendant que je m'occupe des autres *(Professeure des écoles, licence d'anglais, maîtrise FLE, 39 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu rural classé REP).*
> - Les élèves font leurs textes sauf ceux qui viennent d'arriver qui font d'autres activités (lexique). *(Professeure de lettres classiques, mention FLE, 39 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé RAR).*
> - Certains font des jeux lexicaux, d'autres des exercices d'écriture de phrases à remettre dans l'ordre et les plus avancés écrivent des petits textes *(Professeure de lettres, mention FLE, 41 ans, 15 d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

Les modes d'organisation du travail varient ainsi que les supports :

> Je fais des groupes de niveaux à l'intérieur de la classe et je donne des activités différentes, des phrases à remettre dans l'ordre ou à couper, des bandes dessinées à écrire ou des suites de textes *(Professeure de lettres, maîtrise FLE, 32 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

Varient aussi les consignes cadrant l'activité de l'élève à partir d'un même support et réduisant les degrés de liberté (Bruner, 1983) :

> Le travail est individuel et ils n'ont pas les mêmes exercices ou à partir d'un même texte pas la même consigne : le recopier, changer la personne, changer le temps ou écrire une suite *(Professeure des écoles, maîtrise de lettres modernes, 33 ans, 8 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain, REP).*

La différenciation pédagogique semble ardue à mettre en oeuvre, comme le souligne une informatrice « je n'arrive pas à différencier les activités » et dès lors, c'est le travail individuel, étayé par le professeur, qui est plébiscité dans 7 questionnaires.

> - Les élèves travaillent seuls et je passe dans les rangs pour les aider. Assez souvent je projette les textes au tableau et on les corrige tous ensemble *(Professeure des écoles, maîtrise FLE, certifiée FLS, 32 ans, 5 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*
> - Je donne des exercices différents sur des fiches *(Professeure des écoles, licence de lettres, mention FLE, certifiée FLS, 38 ans, 10 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

En quoi consiste l'aide du professeur lors de ses interventions verbales ? Pour répondre à cette question, j'analyse les 20 réponses obtenues à la question **51** : « pour vous, quelles sont les expressions orales les plus efficaces pour aider les élèves à améliorer leur premier jet de texte narratif ? Quelles phrases précises utilisez-vous à l'oral pour aider les élèves à améliorer leur production ? ». Les 5 absences de réponses ne signalent pas forcément des décisions de non-intervention (Clot, 1999) sous-tendues par l'intention de laisser l'élève se confronter au problème. Rappelons qu'il n'est pas facile

pour les enquêtés, qu'ils enseignent en classe d'accueil ou en sixième, de rendre compte, hors contexte, des énoncés qu'ils formulent lors des interactions de tutelle, d'autant que « les phrases varient en fonction de l'élève » comme le souligne une enseignante.

3.5. Les interventions orales des professeurs

L'analyse des interventions verbales et non verbales des répondants fait apparaître les choix pédagogiques et didactiques sous-jacents.

Une première remarque s'impose à la lecture du corpus : dans cette situation communicative inégale, la moitié des enseignants de classe d'accueil signale des actions non-verbales associées ou non à leurs interventions orales, mentions qui n'apparaissaient pas dans les déclarations des professeurs de sixième. Des grimaces, mimes, mimiques et gestes sont signalés, redondants ou complémentaires par rapport aux modalités graphiques et orales. Les gestes évoqués sont en majorité des gestes de pointage qui ciblent des objets de savoir problématiques pour les élèves allophones (Marquillo, 1997, p. 162-166), en l'occurrence :

- le lexique : « je montre quelque chose sur l'image et je dis "qu'est-ce que c'est ?" »,
- l'orthographe : « je pointe du doigt les erreurs d'orthographe » ; « je montre les déterminants et je dis "ici il faut ?" pour les marques du pluriel en montrant la finale des noms ou des adjectifs »,
- la correspondance phonie-graphie : « qu'est-ce qu'on entend à la fin et je montre le mot »,
- la ponctuation : « point et je montre la fin de la phrase ».

À l'oral, c'est, comme en sixième, l'enseignant qui initie les séquences interactionnelles. Une seule enseignante adopte un mode de communication orale, explicitement à fonction d'enrôlement (Bruner, 1983):

> L'oral pour l'instant s'est plus prêté à des encouragements pour montrer aux élèves, selon mon expression, qu'ils sont « tous capables » et que leurs textes peuvent être très aboutis / Mimiques, gestes qui signifient « recommencez » /onomatopées / Expression « encore faute » pour pointer les fautes (*Professeure de lettres modernes, maîtrise FLE, certifiée FLS, 30 ans, 2 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain classé REP).*

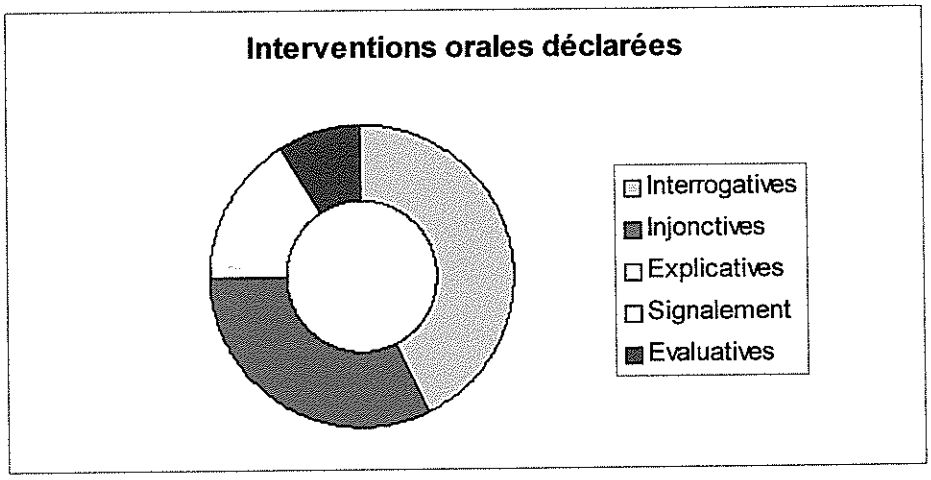
Dans cette réponse, l'enseignante montre qu'elle utilise très peu de métalangage et s'approprie le slogan « Tous capables ! » expression militante, inscrite à l'ouverture de

la charte éducative du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, mouvement de recherche et de formation en éducation, ancré dans son histoire professionnelle personnelle puisqu'elle participe régulièrement aux stages animés par le GFEN. L'encouragement est le premier niveau de l'intervention verbale.

Les écrits autres que la production de l'élèves, mis en scène dans l'événement communicatif, sont uniquement des écrits de référence : « vérifie dans le dictionnaire » ; « regarde comment ce mot s'écrit dans ton cahier » ; « regarde les textes du classeur ». Ni les outils structurants tels les grilles de critères, outils sémiotiques relevant de la discipline « français », ni les autres écrits intermédiaires ne sont employés.

Les remarques portent toutes sur la transformation de segments déjà inscrits. L'enseignant initie des échanges métarédactionnels et métagraphiques après l'inscription.

Figure 22



- La substantivation systématique de différents sons par l'emploi de l'article défini « le » : « ou est le [e] ? » ; « c'est le [u] qu'on entend ? »
- L'emploi de la périphrase « qu'est-ce qu'on entend ? » (4 fois citée dans le corpus) pour faire découvrir et discriminer les phonèmes et les mettre en relation avec les graphèmes qui les transcrivent.

Ces questions illustrent les difficultés éprouvées par les enseignants pour faire comprendre les correspondances existant entre les phonèmes et les graphèmes. Elles témoignent aussi de l'intérêt de ces activités de discrimination auditive permettant un repérage systématique et une mise en correspondance graphique.

L'utilisation à l'oral d'un métalangage (« point, majuscule, mot, phrase ») qui n'est pas explicité ni par référence à la langue-source ni par d'autres explications montre que l'apprentissage de ce métalangage a déjà été effectué en classe, ou doit se réaliser par imprégnation.

- Les élèves font leurs textes sauf ceux qui viennent d'arriver qui font d'autres activités (lexique). Je lis le texte avec eux. Je travaille la ponctuation et je sépare les mots. Je tape le texte à l'ordinateur, il est projeté et on discute *(Certifiée de lettres classiques, mention FLE des licences, 5 ans d'enseignement en CLA).*
- Bien, je souligne les fautes d'orthographe, j'inscris moi-même les points et je demande les majuscules avec le signe « M » *(Professeure des écoles, licence d'anglais et certification FLS).*
- Les élèves lisent leur texte individuellement et ils reformulent. J'écris ce qu'ils proposent *(Certifiée Lettres Modernes, 6 ans d'enseignement en CLA).*
- Je travaille avec chaque élève. Ceux qui ne savent pas écrire me dictent le texte. Ensuite chaque élève lit son texte à la classe et on discute *(Professeure des écoles, mention FLE des licences, certifiée FLS).*

La prise en charge d'une partie de l'activité de l'élève par l'enseignant fait donc partie des instruments au service de la médiation et l'enseignant y a recours lorsque cela s'avère nécessaire, notamment dans le cadre de la dictée à l'adulte.

Bilan conclusif de la partie 4

Quels peuvent être les apports de la comparaison de ces déclarations de pratiques à une réflexion sur la gestion professorale des interactions entre l'oral et l'écrit dans une démarche d'aide à l'amélioration des textes d'élèves ? C'est ce que je vais tenter de mettre en évidence en dégageant les points communs mais aussi les divergences entre les pratiques déclarées des professeurs de 6ème et de classe d'accueil. Les résultats signalés par un astérisque ont été déjà communiqués dans le bilan conclusif de la partie 3, qui fait la synthèse des observations des pratiques constatées.

Les points de convergence

- En majorité, un travail d'amélioration de l'écrit succédant immédiatement à la phase de production écrite.
- *Une mise à disposition d'outils de référence : cahiers, classeurs, dictionnaires, manuels de conjugaison.
- Une grande variété intra-individuelle et inter-individuelle de la mise en œuvre de formes sociales d'activité : interaction duelle professeur/élève ; échanges collectifs, travail en binômes et travail de groupes.
- Un étayage professoral majoritairement parallèle et/ou métalinguistique.
- *Des temps de lecture à voix haute effectuée par les élèves ou par l'enseignant pour vérifier les bonnes conditions de réception du texte et la compréhension des consignes.
- Un travail d'écriture et d'amélioration du texte manuscrit plutôt que réalisé avec le traitement de texte.
- *Des difficultés à gérer conjointement le travail collectif et les avancées individuelles : la gestion de l'hétérogénéité est problématique dans les deux contextes.

Les caractéristiques de la mise en œuvre en classe d'accueil

- Une organisation du travail en séquences, mise en place au deuxième ou au troisième trimestre.
-*Une gestion du temps plus souple qu'en sixième, en raison du volume horaire attribué à l'enseignement du français en CLA.
- *L'absence de grilles critériées.

-*À l'oral : des interventions professorales qui privilégient la correction des productions au plan linguistique, en vue de sensibiliser les élèves à l'importance de la norme écrite.

-*De fréquentes prises en charge de la correction linguistique par les professeures à l'oral comme à l'écrit.

-*L'utilisation professorale de codes non-verbaux (gestes, mimiques faciales).

Les caractéristiques de la mise en œuvre en classe de sixième

- Le modèle de la séquence, élément structurant où l'écriture, en position finale, a une fonction évaluative.

-*Au niveau des interventions orales des enseignantes : une priorité effective donnée à la reformulation du sujet et des consignes d'écriture pour favoriser l'intercompréhension et éviter les hors-sujets.

- *L'élaboration de grilles critériées (avec ou sans la participation des élèves) mise à leur disposition.

- *L'élaboration de fiches-outils (avec ou sans la participation des élèves) mises à leur disposition.

- Le manque de temps pour individualiser davantage le travail des élèves.

PARTIE 5
MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS ET CONCLUSION GÉNÉRALE

SOMMAIRE

Chapitre 11
Bilan 531

Conclusion générale 541

Introduction de la partie 5

Le *chapitre 11* de cette dernière partie propose des réponses à la question principale qui a motivé cette étude, dans le but d'apporter modestement quelques pistes pour l'éventuelle mise en place d'actions de formation initiale et continue :

Comment des enseignants expérimentés, issus de différentes cultures professionnelles, construisent-ils les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration des productions écrites de leurs élèves ?

Rappelons l'hypothèse, décomposée en trois temps, qui découle de cette question principale :

1. Pour construire les significations d'un même objet d'enseignement, en l'occurrence la « production et l'amélioration d'un texte narratif », les professeurs exerçant en 6ème et ceux exerçant en CLA ne disposent pas des mêmes ressources disciplinaires et professionnelles.
2. En classe d'accueil, la gestion professorale des interactions entre oral et écrit dans la démarche d'aide à l'amélioration des productions écrites fait appel à des ressources émanant du domaine de l'enseignement du français langue première et de celui du français langue étrangère.
3. La mise en synergie de ces ressources n'est pas forcément déterminée par la planification de l'enseignant (phase préactive) qui entre en tension avec les réactions des élèves et les contraintes contextuelles.

Cette hypothèse a entraîné un faisceau de questions :

- *Quels outils langagiers l'enseignant conçoit-il pour permettre aux participants de co-construire les significations de l'objet d'enseignement ?*
- *Comment organise-t-il le temps réel ?*
- *Comment gère-t-il les plans collectif et individuel ?*
- *Quels modèles d'enseignement de la discipline peut-on déceler au travers de ses choix ?*

En conclusion générale, je propose un retour critique sur le parcours de recherche effectué.

CHAPITRE 11
BILAN

> *Les acteurs construisent toujours un rapport personnel, singulier, avec leur travail, avec les objets et les objectifs de leur tâche ou de leur mission, avec ce qu'ils font et ce que font les autres* (Grangeat, 2009, p. 35).

À la suite d'Ombredane et de Favergé (1955), les analystes du travail ont opéré une distinction entre « tâche » et « activité » et ont affirmé que le travail réel ne correspondait jamais exactement à ce que la prescription en disait. Cette distinction est bien exprimée par Ombredane dans son introduction à l'ouvrage *L'analyse du travail* : « Deux perspectives sont à distinguer dès le départ dans une analyse du travail : celle du Quoi et celle du Comment. Qu'est-ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs que l'on considère le font-ils ? D'une part, la perspective des exigences de la tâche et d'autre part, celle des attitudes et séquences opérationnelles par lesquelles les individus observés répondent réellement à ces exigences » (1955, p. 2). L'analyse du travail a certes, évolué depuis un demi-siècle et le sujet tient désormais une place prépondérante dans l'analyse avec ses caractéristiques et ses finalités propres qu'il tente de réaliser dans son activité de travail (Clot, 1996).

Néanmoins, à l'heure du bilan, il est utile de rappeler la tâche prescrite aux enseignantes observées avant d'approfondir les résultats obtenus et présentés dans les bilans conclusifs des parties *3* et *4*.

1. Rappel de la tâche prescrite aux enseignants

Pour aider les élèves de 6ème à améliorer leur texte, la tâche prescrite aux enseignants[1], par le ministère, leur employeur, est décrite en ces termes :

- Les exercices d'écriture peuvent s'effectuer individuellement ou en groupe. On privilégie cependant les situations de production individuelle, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de contrôler les acquis des élèves. L'écriture collective est surtout conçue comme une aide, un moyen de motiver et d'inciter (M.E.N., 1999, p. 42).
- Évaluation
  Les principaux travaux d'écriture font l'objet de comptes rendus en classe. Le professeur met en valeur les réussites, donne des explications et propose des exercices sur quelques

[1] De nouveaux programmes ont été mis en application en 6ème, à la rentrée de septembre 2009.

> points qui n'ont pas été assimilés. Il retient en priorité, en 6ème, ceux qui ont trait au discours narratif. Les élèves peuvent être invités à une reformulation individuelle de passages de leurs copies contenant des erreurs, en tenant compte des annotations du professeur : celles-ci ne sont donc pas trop abondantes, mais doivent être très explicites. (M.E.N., 1999, p. 43).

Du côté des classes d'accueil, le professeur se voit explicitement attribuer un rôle de correcteur dans les « suggestions pédagogiques » du *français langue seconde* :

> La correction de ce 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. (M.E.N., 2000, p. 31).

Cette suggestion pédagogique peut être conçue comme un modèle de l'activité enseignante que se donnent ceux qui l'ont définie.

Qu'en est-il des pratiques constatées et des pratiques déclarées des enseignants exerçant dans ces deux contextes ?

2. Discussion des résultats

Cette section s'organise en trois parties qui traitent successivement de :

- l'organisation spatio-temporelle,
- l'usage professoral d'outils langagiers médiateurs,
- la gestion des plans collectif et individuel.

2.1. L'organisation spatio-temporelle

Une comparaison des six monographies a montré que l'organisation de l'espace facilitait les déplacements des enseignantes et par conséquent, favorisait les interactions duelles professeure-élève, plus fréquentes dans des lieux plus vastes que la salle de classe ordinaire et aménagés de manière non traditionnelle, c'est-à-dire, sans alignement de pupitres (salle informatique, CDI, salle de classe avec tables disposées en U). Les deux enseignantes[2] qui interagissent le plus souvent avec leurs élèves ont, en effet, modifié leur environnement de travail, en CLA et en 6ème. Ces conditions externes, en l'occurrence, l'espace et l'aménagement des locaux, ne sont cependant jamais

[2] Cf. Sarah et Myriam.

thématisées dans le discours des interviewés, ni dans les entretiens menés avec les professeures, ni dans les questionnaires. Il faut préciser qu'à ma connaissance, les revues professionnelles de la discipline « français » ont rarement abordé le sujet de la gestion spatiale de la classe de français dans le second degré[3]. La culture disciplinaire des professeurs de français est nourrie essentiellement par la didactique, mais on peut justement se demander, quelle influence cette dimension matérielle de l'environnement exerce sur la conduite des interactions, la présentification des objets d'enseignement et la construction des savoirs dans cette discipline.

En revanche, tous les professeurs de 6ème insistent sur les contraintes temporelles, pesant lourdement sur leur travail et sur celui des élèves. 31 enquêtes par questionnaires mentionnent ce problème en réponse à la question **53**[4] (cf. annexe 11- 6, pp. 608-611). Comme en témoignent les monographies, le temps disponible peut être bouleversé par des conditions organisationnelles relatives au fonctionnement de l'établissement (visite d'intervenants extérieurs, sorties, projets pédagogiques divers...). Il s'agit alors de conditions organisationnelles effectives qui peuvent compromettre la planification séquentielle du professeur. Ces contraintes (qui sont aussi des ressources pédagogiques !) ne sont pas au sens strict, prescrites par l'employeur mais fortement encouragées par celui-ci.

Par ailleurs, le découpage de l'enseignement, en cours de cinquante cinq minutes, oblige les professeurs à « boucler » une unité didactique cohérente[5] en une quarantaine de minutes en moyenne. En réalité, le temps utile, consacré au cours s'échelonne de 38 minutes à 45 minutes, en raison de la durée de l'installation des élèves et de travaux divers (appel, justifications d'absences, oubli de matériel, collecte de documents administratifs...). C'est ce qu'indiquent les notations portées sur les scénarios tabulaires de la *partie 3* qui ne tiennent compte que du temps utile. Précisons que les professeures qui m'ont accueillie, n'ont pas ce que les enseignants appellent des « problèmes de discipline » avec leurs classes, qui pourraient réduire encore le temps didactique. Mais, d'après l'ensemble des répondants exerçant en 6ème, le temps consacré à l'activité d'amélioration, de correction ou de réécriture est insuffisant pour permettre au

[3] Signalons cependant un article de M.-M. Cauterman traitant l'aménagement de l'espace de la classe dans un article consacré au travail de groupe, paru en 1995 dans le n° 22 de la revue *Recherches*.
[4] Question **53** : « D'après vous, quels obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une activité d'amélioration de textes ? ».
[5] « Une séance c'est une heure » a déclaré Charlotte, comme si ce principe était une règle professionnelle non écrite.

professeur de travailler efficacement avec le collectif. D'ailleurs, une enseignante précise : « il est difficile dans le temps imparti de consacrer autant de temps à chaque élève ». Les indications portées sur les scénarios tabulaires montrent d'ailleurs que la durée consacrée aux interactions duelles est très courte. Au CDI, Sarah interagit individuellement avec 16 élèves pendant 20 minutes. En salle pupitre, ce sont 12 élèves qui bénéficieront de son aide pendant 10 minutes.

Comme je l'ai montré dans le *chapitre 9*, une professeure observée parle de l'absence de « rentabilité » des séances. Le retour réflexif sur la production écrite est, en effet, une activité coûteuse en temps et contraint, d'une certaine manière, le travail de l'enseignant en l'empêchant de réaliser d'autres tâches prescrites par les programmes. De même, un enseignant exerçant en 6ème, dans un collège non classé REP, écrit : « mauvaise culpabilisation sur la perte de temps et l'impression de ne pas avancer dans le programme en proposant des connaissances nouvelles. Progrès lents et souterrains difficilement "évaluables" ».

À l'inverse, en classe d'accueil, la contrainte temporelle n'est pas mentionnée dans les questionnaires, probablement en raison de l'important volume horaire consacré à l'enseignement du français. En réponse à la question **51**, une professeure déclare :

> Avec 14 heures d'enseignement en CLA, je considère qu'il n'y a à vrai dire pas d'obstacles. Possibilité de revenir sur le travail. Je suis « maître » du temps, du mien et de celui des élèves (*Certifiée lettres modernes, certifiée FLS, 24 ans d'enseignement en CLA).*

Mais dans chaque contexte, l'enseignant doit gérer des conditions environnemental, matérielles, spatiales et temporelles. Dans quelle mesure sont-elles susceptibles de peser sur le choix et la composition de ses outils médiateurs lors d'une activité d'écriture et d'amélioration de texte?

2.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs

Ma recherche, centrée sur la gestion professorale de l'oral et de l'écrit dans des démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves, met en lumière la créativité des enseignants qui se manifeste grâce à la marge de manœuvre dont ils disposent, ou pour reprendre les termes de la communauté enseignante, grâce à leur liberté pédagogique.

Le travail de l'enseignant est, en effet, caractérisé par deux notions proposées par les sociologues : l'autonomie et la discrétion (Terssac 1992, Maggi 1996 ; cités par Leplat, 2000, p. 46). Jacques Leplat rappelle que :

> L'autonomie caractériserait la possibilité qu'a le sujet d'adapter ses règles d'action, acceptant et/ou transformant ou complétant celles prescrites par l'organisation ; elle implique donc une certaine indépendance par rapport aux prescriptions, indépendance plus ou moins grande et évaluable selon divers critères. La discrétion désigne l'espace de travail non régi par des prescriptions dans lequel l'opérateur, à partir de sa compétence, doit concevoir son activité, donc ses propres règles. Plus le système est ouvert et soumis à des conditions incertaines, plus étendue sera la part discrétionnaire du travail. Il en résulte qu'il existe une part d'autonomie requise en quelque sorte par l'organisation et une autre part que se donne l'opérateur ou le groupe dans des espaces qui ne sont pas formellement prévus à cet effet (2000, p. 47).

Cette autonomie se manifeste en partie dans la conception et l'organisation de tâches attribuées aux élèves ainsi que dans l'élaboration ou la co-élaboration d'outils. En situation de classe, en 6ème comme en CLA, les outils de l'enseignant sont langagiers. Notre corpus présente des outils récurrents, élaborés par le professeur en vue de présentifier l'objet d'enseignement et d'orienter l'activité de l'élève. Voyons lesquels.

2.2.1. Les outils scripturaux en 6ème

Les grilles critériées et autres écrits intermédiaires sont des ressources issues de la culture disciplinaire. Elles sont fréquemment mises en œuvre en 6ème, comme l'ont mis en évidence les deux enquêtes. Mes observations ont montré que dans les classes observées, ces outils sont élaborés, avant le cours, par les enseignantes ou font l'objet d'une co-élaboration professeure-élèves, pendant laquelle l'interaction est cadrée par les interventions de la professeure. Dans trois classes sur quatre, le même outil destiné aux élèves, a déjà été réalisé par les professeures, lors de séances antérieures à ma période d'observation. Á l'instar des analystes du travail, on peut dire que ces artefacts, récurrents dans l'histoire professionnelle de ces enseignantes, jouissent de propriétés d'affordance, dans la mesure où ils les ont libérées de certaines tâches : rappeler oralement et individuellement des critères de réussite aux élèves, cadrer l'activité de ces derniers qui, lisant leur texte, sont censés effectuer des repérages et des modifications/améliorations grâce aux informations inscrites. Ces écrits intermédiaires vont donc instrumenter le travail des élèves et vont aussi les délivrer d'une charge : plus il y a d'informations écrites dans l'environnement, moins il est nécessaire de les conserver en mémoire. Conçus pour développer l'autonomie des élèves, ils sont censés

guider leur travail de relecture et par conséquent, alléger la charge de travail de l'enseignant qui ne peut se rendre disponible pour tous. D'après un témoignage, les principales difficultés seraient de :

> Gérer l'hétérogénéité de la classe / Apprendre aux élèves à travailler en autonomie /Devoir se démultiplier dans la classe et faire face aux assauts des élèves qui ont sans arrêt besoin des enseignants *(Certifié lettres modernes, maîtrise lettres modernes, 5 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

Les fiches-outils remarquées dans deux classes de sixième et mentionnées dans les questionnaires, jouent tout autant le rôle d'aides externes. Coûteuse en temps, l'élaboration conjointe de ces fiches avec les élèves, n'est cependant pas une activité privilégiée. Les fiches-outils conçues et distribuées par les enseignantes ont quand même une utilité : elles aménagent le milieu, stockent l'information et témoignent d'une activité professorale de transmission de savoirs.
Rappelons qu'un autre type d'écrits, en l'occurrence les textes littéraires ou d'autres textes-ressources est moins cité dans les questionnaires des professeures de 6ème, que les outils de guidage.

Ces derniers appartiennent à la culture disciplinaire des professeurs de français, qui les adaptent et les transforment. Il n'en est cependant pas fait mention dans les questionnaires renseignés par les professeurs de CLA. Les enseignants de classe d'accueil ont-ils à leur disposition d'autres outils privilégiés pour l'enseignement de l'écriture ?

2.2.2. Les outils scripturaux en classe d'accueil

Mes observations menées dans les deux CLA ont révélé l'usage de listes de vocabulaire. C'est ce que confirme l'enquête par questionnaires. Á la question 37[6], 9 répondants sur 25 mentionnent les « fiches de vocabulaire » (1), les « carnets de vocabulaire » (2), les « livres de vocabulaire » (2), les « fichiers imagés » (1), les « listes de vocabulaire affichées et dans le classeur » (1), les « répertoires de mots » (1) et les « référentiels de vocabulaire » (1). Notons qu'en 6ème, les enseignantes observées avaient intégré une séance de lecture élargissant le vocabulaire, avant la phase d'écriture, mais c'est en CLA que des outils de référence apparaissent de façon

[6] Question 37 : « Les élèves peuvent-ils utiliser des outils pendant l'ÉCRITURE du premier jet ? Si oui, pouvez-vous préciser quels outils sont laissés à leur disposition ? » (cf. annexe 118, p.640).

récurrente pour l'apprentissage du lexique. Ajoutons que l'on trouve aussi cinq mentions de « dictionnaires illustrés » et deux mentions de « dictionnaires imagés » dans les questionnaires renseignés par les professeurs de classe d'accueil. Par ailleurs, huit répondants mentionnent le Bescherelle ou le dictionnaire « ordinaire » comme le fait la majorité des professeurs de 6ème (cf. annexe 116, pp. 593-585).
De plus, les caractéristiques du public allophone entraînent l'emploi d'outils, issus parfois d'autres cultures disciplinaires, comme les *flashcards,* matériel à l'origine destiné à l'apprentissage de l'anglais, dans le cadre de l'enseignement précoce de la langue. D'après mon étude, les outils qui aménagent le milieu en CLA sont des outils de référence qui, contrairement aux fiches-outils ou aux grilles critériées, ne donnent pas de procédures à suivre.

Qu'en est-il des interventions orales des enseignants dans les deux contextes et des formats interactifs mis en œuvre ?

2.2.3. Les interactions entre l'oral et l'écrit en 6ème

En 6ème, d'après les questionnaires, les formes de travail sont extrêmement diversifiées et les réponses obtenues par l'enquête, sous forme de questionnaires, témoignent d'une grande variabilité intra-individuelle et interindividuelle. Cette variabilité m'incite à beaucoup de prudence devant toute généralisation. Mais une tendance se dégage : le mode d'interaction le plus fréquemment cité est l'interaction duelle professeur-élève. Viennent ensuite les échanges collectifs qui visent à corriger des textes, le travail en binômes et enfin le travail de groupes. La lecture à haute voix, réalisée par le professeur ou prescrite à l'élève, est associée à toutes les formes sociales d'activités possibles. Elle sert à vérifier les bonnes conditions de réception de la production lue à voix haute. Cependant, mes observations contredisent ces déclarations de pratique. Elles ne montrent qu'une seule enseignante sur quatre, interagissant avec les individus : les échanges entre binômes, se substituent, en effet, aux échanges professeures-élèves. Dans les classes observées, les professeures se déplacent pour reformuler les consignes d'écriture, les rappeler et réguler le travail des binômes et non pas d'un élève en particulier. Les interactions entre pairs sont orientées par la lecture des productions à corriger et par celle d'un écrit intermédiaire. Les interventions des élèves cadrées par une grille, un tableau ou une liste de critères vont s'attacher à vérifier

la conformité de la première version du texte au produit attendu, défini par le sujet, les consignes d'écriture et les critères. Dans des classes où l'effectif est souvent supérieur à 20 élèves, on peut dire que l'organisation du travail en binômes et le cadrage de l'activité de correction par des grilles, à la fois aides, outils de modélisation de l'écriture et outils d'évaluation, sont des réponses professorales adaptatives à un environnement de travail complexe. Lorsque le temps manque en classe, c'est l'annotation de l'enseignant qui va guider l'élève dans son activité de correction ou d'amélioration, en dehors des cours. Ces annotations ciblent majoritairement des composantes micro-structurelles. Aucun professeur ne déclare se livrer à un étayage parallèle et donner la « bonne réponse », ce qui entre en contradiction avec mes observations, où sous la pression temporelle, des enseignantes exerçant en 6ème et aussi en CLA prenaient en charge la correction à l'oral et à l'écrit.

2.2.4. Les interactions entre l'oral et l'écrit en CLA

Massivement, les professeurs de CLA déclarent interagir individuellement avec leurs élèves pour les aider à améliorer leur texte. Il est possible que ce mode d'interaction puisse être plus facilement mis en œuvre qu'en 6ème, en raison du faible effectif des groupes d'élèves allophones. Se succèdent ensuite dans les déclarations, les échanges collectifs, le travail en binômes et enfin le travail de groupes. On retrouve le même ordre de fréquence que chez les professeurs de 6ème. Une partie des enseignants de CLA (7 sur 25) déclarent aider les élèves pendant la phase de production, démarche mise en œuvre dans la CLA de Myriam. 5 mentions du « traitement de l'erreur » réfèrent à la culture disciplinaire des professeurs de FLS qui, comme le leur recommandent d'ailleurs les prescriptions, déclarent mettre en place des séances à partir d'erreurs repérées.

La communication entre l'enseignant et les élèves est inévitablement plus difficile à établir qu'en 6ème puisque certains élèves ne maîtrisent pas le français de la communication scolaire. Leurs besoins langagiers sont importants car ils doivent non seulement entrer dans la langue de scolarisation pour acquérir et construire des connaissances, mais aussi apprendre à utiliser la langue de communication en contexte scolaire et extra-scolaire. Ceci amène les professeurs à adopter une communication multimodale, à recourir à la gestualité, comme l'ont montré les observations et comme le constate une enseignante :

L'obstacle est de réussir à se faire comprendre des débutants et de savoir aussi être acteur pour mimer quand je ne peux me faire comprendre à l'oral (grimaces, mimiques) *(Professeure des écoles, licence d'anglais, maîtrise FLE).*

2.3. La gestion des plans collectif et individuel

Quel que soit le contexte d'enseignement, les professeurs insistent sur les difficultés qu'ils rencontrent à gérer l'hétérogénéité des élèves. Les bilans conclusifs des parties 3 et 4 ont montré que les enseignantes tentaient de trouver des solutions pour aider les élèves les plus en difficulté. En réponse à la question **53**[7], les professeurs de 6ème pointent non seulement le problème du temps mais aussi :

- le nombre d'élèves trop élevé (20 mentions) ,
- les différences de niveau (3 mentions),
- les différences de rythme dans l'exécution de la tâche (2 mentions),
- les différences de motivation (11 mentions),
- l'hétérogénéité (11 mentions).

Par ailleurs un problème vingt fois signalé par les répondants est le refus de réviser le brouillon et de réécrire, refus, parfois unanime, tout au moins manifesté par la plupart des élèves :

Les élèves ont de mauvaises habitudes difficiles à déraciner (écrire directement au propre, zapper la recherche d'idées au brouillon, ne pas passer du tout par le brouillon, faire au plus vite pour se débarrasser d'une tâche qui demande des efforts). C'est difficile de leur faire adopter des habitudes plus constructives *(Certifiée lettres modernes, master 2 FLE, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

La réponse suivante condense les multiples obstacles auxquels se heurtent les professeurs de 6ème :

Beaucoup d'élèves pour un seul professeur / Niveaux de réussite différents / Les élèves ne comprennent pas forcément pourquoi améliorer leur texte : manque de motivation de certains.*(Certifiée lettres modernes, licence de lettres, 10 ans d'ancienneté, collège en milieu urbain).*

En classe d'accueil, des conditions organisationnelles spécifiques se conjuguent à l'hétérogénéité du groupe et complexifient le travail des enseignants, ainsi qu'en témoigne une répondante :

Certains élèves n'ont pas un rapport positif à l'écrit et se contenteraient d'approximations. C'est pourquoi il est capital de leur faire prendre conscience de l'importance sociale des écrits dans la culture française et de l'intérêt d'améliorer leur communication écrite / La composition du groupe varie dans la semaine car les élèves suivent parfois d'autres cours pendant mes horaires. La difficulté pour moi est d'organiser mes séances dans le temps, ce qui m'oblige parfois à faire des

[7] Question **53** : « D'après vous, quels obstacles s'opposent à la mise en œuvre d'une activité d'amélioration de textes ? ».

améliorations collectives quelques heures après le temps de production pour que tous en profitent *(Certifiée lettres modernes, maîtrise lettres modernes, maîtrise FLE, certification FLS, 16 ans d'ancienneté en CLA, collège en milieu urbain).*

Les parcours scolaires antérieurs de ces élèves, leur rapport à l'écrit et à la culture scolaire française, exercent d'une part, une influence sur leur apprentissage et d'autre part, creusent les différences d'appétence et de motivation. Par ailleurs, ils n'ont pas tous encore appris à analyser et à reproduire les formes et structures phonétiques, phonologiques et graphiques de la langue française ce qui augmente les écarts, ne serait-ce que du point de vue des compétences linguistiques.

Quel que soit le contexte d'enseignement, le professeur est contraint de concilier dans son activité des finalités de plusieurs types. Il est ainsi amené à élaborer des solutions de compromis (Leplat, 2000).

- En 6ème, dans un espace parfois restreint, une tendance consiste à adopter la modalité de travail en binômes et à soutenir l'activité des élèves en leur distribuant des écrits intermédiaires qui structurent leur travail. La correction collective des productions[8] semble aussi fréquemment effectuée. Même si ces pratiques entrent en tension avec les modèles déclarés (ateliers d'écriture, évaluation critériée, situation-problème...), elles permettent au professeur d'organiser le travail d'une vingtaine de participants en limitant les multiples sollicitations dont sa collaboration pourrait faire l'objet. Notons que l'âge et le classement des établissements en REP ne sont pas des variables mettant à jour d'importantes différences dans les réponses.
- En classe d'accueil, les professeurs ne sont pas confrontés aux mêmes conditions organisationnelles : l'effectif est moins élevé qu'en classe ordinaire et le volume horaire consacré à l'enseignement du français est plus important, même si les élèves migrent régulièrement vers les cours de leur classe d'inscription. Mais les enseignants ont à faire face aux besoins langagiers extrêmement diversifiés de leurs élèves, ce qui les amène à intervenir en interaction duelle et à privilégier les composantes de savoir microstructurelles pour aider leurs élèves à développer des compétences orthographiques et grammaticales, afin de maîtriser peu à peu les règles de l'écrit scolaire normé.

[8] Précisons que dans les questionnaires, les répondants ne mentionnent pas toujours s'il s'agit de la correction d'un texte ou d'une sélection de paragraphes ou de phrases erronées, comme j'ai pu l'observer.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'étude du travail amène à découvrir, derrière le travail, la personne, ou plutôt des personnes différentes entre elles (Wallon, 1946, p. 61).

Nous voici parvenus au terme de cette recherche dont l'objectif général était d'apporter des réponses à la question de la construction professorale des interactions entre l'oral et l'écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves, en 6ème et en CLA, au collège. J'avais choisi ces deux contextes d'enseignement pour deux raisons : d'abord parce que la médiation langagière du professeur a été institutionnellement recommandée de plusieurs manières, depuis plus d'un siècle, et ensuite parce que mes expériences pédagogiques auprès de publics francophones et non-francophones avaient suscité en moi, beaucoup d'intérêt et le désir d'en faire un objet de recherche.
Il est clair que mon but n'était pas de chercher à valider des thèses déduites d'une construction théorique ; au contraire, j'ai tenté de décrire et de comprendre le travail d'une partie de la population des professeurs de français en 6ème et en classe d'accueil, à partir d'un certain nombre de critères qui me sont parus pertinents pour étudier la gestion professorale des interactions entre l'oral et l'écrit. C'est à partir de pratiques constatées et de discours d'enseignants sur leur travail que s'est construit ce parcours de recherche, dont je retrace maintenant, en les évaluant, les grandes étapes avant de résumer ma contribution.

Première partie : Référentiel interprétatif

La première partie m'a permis de poser un cadre théorique adéquat pour étudier les pratiques des enseignants ainsi que les ressources dont ils disposent : ressources issues de la littérature institutionnelle, scientifique ainsi que des discours de la formation pour l'aide à l'amélioration des textes d'élèves. Si la réalisation de l'action enseignante au quotidien est liée à des processus de construction ou d'exploitation de si-

gnifications, eux-mêmes en relation avec la culture professionnelle et disciplinaire des professeurs, il était alors fondamental d'identifier les ressources mises à disposition par la culture enseignante. Une des difficultés principales de mon travail a été d'élaborer ensuite une méthodologie permettant de comparer diverses démarches d'aide professorales dans différentes situations d'enseignement non standardisées par la recherche.

Deuxième partie : Orientation méthodologique

Cette deuxième partie a présenté le corpus en trois temps : méthodes de construction des données, élaboration du corpus et identification de catégories d'analyse. Le protocole de recherche rassemble des données issues de plusieurs méthodes. L'enregistrement d'interactions didactiques, les observations et les entretiens menés avec les enseignantes se sont, dès le début de la recherche, imposés comme la partie maîtresse de l'étude, complétée par les témoignages de 109 professeurs exerçant dans les deux contextes.

Le corpus en lui-même contribue au développement du patrimoine des pratiques d'enseignement car il présente des pratiques concrètes et diversifiées faisant état de l'articulation oral-écrit. Cependant, je regrette de n'avoir pu filmer les cours en classe car l'utilisation des technologies video aurait permis de mieux percevoir les relations de successivité et de simultanéité dans l'organisation des actions des professeures et des élèves. De plus, avec un tel support, des entretiens d'auto-confrontation auraient pu faciliter, dans ce contexte de recherche, l'explicitation par les professeures de leurs actions. L'intérêt de l'auto-confrontation est qu'elle repose sur « des conditions matérielles [qui] contraignent aussi le récit et le commentaire et empêchent qu'il ne soit une recomposition normative et/ou fabulatrice pour l'observateur »[1] (Theureau, 1992 ; souligné par l'auteur).

[1] Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située.* Berne : Peter lang.

Troisième et quatrième parties : Analyse plurielle de pratiques singulières, d'entretiens et de questionnaires

Cette expérience de recherche m'a appris qu'il n'était pas facile d'entreprendre un tel travail dans le secondaire, particulièrement au collège. Comme le professeur, le chercheur est aussi confronté à la pression temporelle. D'abord, il est difficile de trouver des plages horaires pour organiser les entretiens. Ensuite, il faut se plier à l'horaire des classes investiguées et se rendre disponible pour les observations qui sont parfois compromises par les conditions organisationnelles de l'établissement.

Par ailleurs l'utilisation de la video aurait probablement enrichi l'étude des interactions entre oral et écrit et facilité tout au moins, l'identification des interactants.

Pour ce qui concerne la conduite des entretiens, il est clair que le lecteur peut y déceler des traces de connivence culturelle entre les interviewées et moi-même, traces probablement dues à mon passé d'enseignante. Ce qui pose problème dans la mesure où les enseignantes ne vont pas forcément expliciter leurs actions comme elles auraient pu le faire face à un apprenti-chercheur extérieur à leur communauté de pratique. Néanmoins, cette situation apporte des avantages, au moment des analyses, et surtout lors de l'étude de l'interdiscours dans les entretiens. Comme le constate Leplat, « ce que dit l'interlocuteur dépend pour partie des connaissances qu'il suppose possédées par celui qui l'interroge . L'interprétation des verbalisations, leur relance, exige que soit connus le fonctionnement et les règles de fonctionnement du système dans lequel s'inscrit l'activité » (2000, p. 41)

Pour étudier les pratiques enseignantes dans une situation relevant de l'enseignement de l'écrit, j'ai fait le choix d'observer des professeures disposant de plus de cinq ans d'expérience. Que ce soit dans les questionnaires ou dans les observations des classes, le degré d'ancienneté dans le métier et le classement des établissements d'exercice en REP ou en RAR ne sont pas des variables opératoires. Les professeurs déclarent rencontrer les mêmes difficultés : effectif trop élevé, manque de temps, absence de motivation des élèves pour la réécriture, la révision ou la correction, forte hétérogénéité des classes…

Le mot de la fin

Les résultats de ces études menées dans les troisième et quatrième parties, présentés dans les trois bilans conclusifs, ont livré des pistes de réflexion pour la formation des professeurs de français (langue première et langue seconde) au collège.

Mais du côté de l'enseignement du FLS au collège, il est patent que les programmes et les suggestions pédagogiques destinés aux enseignants de classe d'accueil gagneraient à être réactualisés. Le document *Le français langue seconde* a été publié en 2000, et depuis, les recherches dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, actuellement en pleine évolution, livrent des résultats intéressants, notamment dans le domaine de l'enseignement de l'écrit[2]. Il semble primordial de faire bénéficier les enseignants et les élèves des apports de la didactique du plurilinguisme pour créer des ponts entre l'enseignement du français, les langues premières des élèves, afin de les aider à développer une compétence plurilingue[3] (Moore, 2006, p. 177).

Quelles sont les pratiques actuellement mises en œuvre pour initier les élèves à la littéracie plurilingue ? Cette question pourrait être à l'origine d'une autre recherche contextualisée dans plusieurs lieux d'enseignement : la classe de langue vivante étrangère, la classe de français et la classe d'accueil pour nouveaux-arrivants.

Ainsi, ce parcours de recherche doctorale, contribution à la compréhension des modalités de pratiques enseignantes, s'achève-t-il sur d'autres perspectives de recherche inscrites dans le champ de la didactique du français, plus largement dans celui de la didactique des langues, et focalisées sur le pôle « enseignant » du triangle didactique.

[2] Quel que soit le contexte d'enseignement du français en tant que langue seconde, en France ou hors de France, l'école française s'appuie sur l'écrit. D'ailleurs, l'essai d'André Chervel sur l'histoire de la grammaire solaire dans le contexte de l'obligation scolaire du XIX[ème] siècle s'intitule : *Et il fallut apprendre à* ***écrire*** *à tous les petits Français* (1977).

[3] Moore, D (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie, arrêtée fin août 2010, rassemble 409 titres d'articles et d'ouvrages scientifiques.

Dictionnaires

Buisson, F. (1882) (dir.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire.* Paris : Hachette.

Courtès, J. & Greimas, A.-J. (1993). *Sémiotique : Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.* Paris : Hachette.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris : Seuil.

Cuq, J.-P. (dir.), (2004). *Dictionnaire encyclopédique de didactique du FLE.* Paris : CLE International.

Détrie, C., Siblot, P. & Vérine, B. (éds.). *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique.* Paris : Honoré Champion.

Ducrot, O., Schaeffer J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.* Paris : Seuil.

Galisson, R. (dir.), Coste, D. (dir.) (1976), *Dictionnaire de la didactique des langues.* Paris : Hachette.

Houssaye, J. (1999). *Encyclopédie des idées pédagogiques.* Hachette Éducation.

Legendre, R. (dir.), (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2ème édition. Montréal : Guérin. Paris : Eska.

Mesure, S. & Saridan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines.* Paris : PUF.

Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage.* Armand Colin.

Moeschler, J., Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique.* Paris : Seuil.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : de boeck.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Ophrys.

Robert, J.-P., Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR.* Ophrys.

Van Zanten, A., Anderson-Levitt, K., Bautier, E. et Caspard, P. (2008). *Dictionnaire de l'éducation.* Paris : PUF.

Dictionnaires de langue

Berthaud du Chazaud, H. (2007), *Dictionnaire de synonymes, mots de sens voisins et contraires.* Quarto Gallimard.

Corriard, M.-H., Grundy, V. (2009). *Oxford-Hachette French dictionary : French-English, English-French.* Oxford University Press.

Homby, A. S. (2005). *Oxford Advanced Learners Dictionary.* Oxford University Press.

Péchoin, D. (1991), Thésaurus. Larousse.

Le Nouveau Petit Robert (2008). éd. Le Robert.

Trésor de la Langue Française informatisé : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

Ouvrages et articles consultés et cités

A

Abastado, C. (1981). La composition française et l'ordre du discours. *Pratiques,* 29. 3-21.

Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif : traité d'analyse pragmatique et textuelle.* Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours.* Armand Colin.

Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (Éd.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles : de boeck.

Aeby Daghé, S. et Jacquin, M. (2009). La régulation, un geste didactique ? Illustration à partir d'une étude de cas. Dans Canelas-Trévisi, S., Guernier, M.-C., Cordeiro, G. S. et Simon, D.-L. (2009). *Langage, objets enseignés et travail enseignant.* Grenoble : Ellug. 205-224.

Albertini J.-M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera.* Le Seuil : Presses du CNRS.

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. Revue Française de Pédagogie, 137. 95-103.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Peter Lang.

Amigues, R., Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., Fabre, J.-M. & Noizet, G. Le comportement d'évaluation de productions scolaires : A la recherche d'un modèle explicatif. *Bulletin de psychologie,* 28. 793-799.

Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.* Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives. 199-214. Disponible sur Internet : [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf]

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors série*, 1. 5-16.

Amigues, R. & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actes du colloque de l'AREF,* Strasbourg.

Amossy, R. (2005). *Dialogisme et polyphonie.* De Boeck Université.

Apothéloz, D. (2005). Progression du texte dans les redactions conversationnelles : les techniques de reformulation dans la fabrication collaborative du texte. Dans Bouchard, R. & Mondada, L. *Les processus de la rédaction collaborative.* Paris : L'Harmattan. 165-169.

Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Les cahiers pédagogiques*, 416. Disponible sur Internet : http://www.cahierspeda ... cle.php3?id_article=400

Auger, N. (2005). Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés. Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD (26 min).

B

Bachy, M., Thorel D., Vassort F. (2007). Écrire pour lire, lire pour écrire de l'oral à l'écrit. *De l'oral à l'écrit, actes du colloque du 7 octobre 2006.* Éditions du Papyrus. 71-88.

Baetens, F. (1999). *L'épreuve orale sur dossier : Capes externe de lettres modernes.* Paris : Armand Colin.

Bakhtine, M. (1970). *La poétique de Dostoïevski.* Paris : Seuil.

Bakhtine, M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage.* Paris : Seuil.

Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

Barbier, J.-M & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. *et ali., L'analyse de la singularité de l'action.* PUF. 13-51.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines.* Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2003). Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Presses Universitaires de Rennes.

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction.* Retz, coll. Pédagogie.

Baslev, K. & Dezutter, O. (2008). Dans Bucheton, D. & Dezutter, O. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français.* Bruxelles : de boeck.

Bautier, É., (2005). *Apprendre à l'école, apprendre l'école.* Ed. Chronique sociale.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris : PUF.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Didier.

Béguin, P. et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. @ctivités, 1(2), 27-49.

Benoît, J.-P. (2008). Présentation du classement des articles et premiers constats sur l'évolution de la revue. *Pratiques,* 137/138. 235-247.

Bérard, É. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques.* CLE International.

Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques,* 105-106. 5-22.

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans Durand, M. & Filliettaz, L. *Travail et formation des adultes.* Paris : PUF. 37-63.

Bisaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux,* 22. 39-54.

Blanchet, A. (1991). Dire et faire dire : l'entretien. Paris : Armand Colin.

Blanchet , A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'enquête.* Paris : Nathan.

Boileau, N. (1674). *L'Art poétique.* Disponible sur Internet : http://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Art_po%C3%A9tique

Boissat, D. (1991) : « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure » dans Kerbrat-Orecchioni. C. (dir.) : *La question.* Presses Universitaires de Lyon.

Bonne-Dulibine C. & Huynh J.A. (1995). La fortune des modèles d'analyse du récit dans l'enseignement du français. *Le Français aujourd'hui,* 109.

Bouchard, R. (1991). Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs. *Études de Linguistique Appliquée,* 83. 29-62.

Bouchard, R., de Gaulmyn, M.-M., Rabatel, A. (1997a). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix.* Paris : L'Harmattan.
Bouchard, R., de Gaulmyn, M.-M. (1997b). Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble. Dans Grossen, M. et Py, B. (éd.). *Pratiques sociales et médiations symboliques.* Peter Lang. 153-173.
Bouchard, R. (1997). L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues maternelle, seconde et étrangère. *Cahiers de l'ASDIFLE,* 8.
Bouchard, R., Mondada, L. (2005) (éds.). *Les processus de la rédaction collaborative.* Paris : L'Harmattan.
Bouchard, R. (2005a). Le "cours", un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà… , *Le français dans le monde, Recherches et* Applications. 64-74.
Bouchard, R. (2005b). *Cultures « linguistiques-scolaires » et production écrite en français d'étudiants étrangers.* Dans Beacco, J.C., Chiss, J.-L ., Cicurel, F., Véronique, D. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.*205-223.
Bouchard, R. (2005c). Sources et ressources du discours (académique) : Eléments préconstruits et processus de préconstruction en L2. Dans Bouchard, R. et Mondada, L ? (éds.). *Les processus de la rédaction collaborative.* 91-130.
Bouchard, R. (2008). La compétence scolaire comme compétence oralographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux « enfants nouvellement-arrivés en France ». *Diversité. Ville – École – Intégration,* 155.
Bouchard, R. (2009a). Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal. Dans Galatanu, O., Pierrard, M. & Dan Van Raemdock (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction.* Bruxelles : PI.E. Peter Lang. 268-287.
Bouchard, R. (2009b). Analyse interactionnelle, l'interaction pédagogique comme palimpseste. Dans Canelas-Trevisi, S., Guernier, M.-C., Cordeiro, G. S., Simon, D.-L. *Langage, objets enseignés et travail enseignant.* Grenoble : Ellug. 75-99.
Bouchard, R. (2009c). Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pédo- et andro-didactiques… : le cas des didactiques des langues et du FLS. 1er Colloque international de l'ARCD, Genève, janvier 2009.
Bouchard, R. & Traverso, V. (2006) Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Étude praxéologique d'une « séance » d'anglais en Lep. Dans Guernier M.-C. et Durand- Guerrier V. (éds). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages.* Presses universitaires de Franche Comté. 185-220
Bouchard, R. & Parpette, C. (2010). Reformulations, coformulation et dispositifs de coformulation : l'exemple du cours magistral scientifique. Dans Rabatel, A. *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation.* Presses universitaires de Franche-Comté. 97-116.
Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique.* Paris : Seuil.
Boutan, P. (1996). *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire.* Paris : Armand Colin.
Bouvier, A. & Obin, J.-P. (2000). *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris : Hachette.
Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole. Dans Pauzet, A. (coord.). *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère –F.L.E.* Paris : L'Harmattan. 17-32.
Bres, J. (2001). Article « dialogisme ». Dans Détrie, C., Siblot, P. & Vérine, B. (éds.). *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique.* Paris : Honoré Champion.

Bres, J., Nowokowska, A. (2006). Dialogisme : du principe à la matérialité discursive. Dans Perrin, L. « Le sens et ses voix ». *Recherches linguistiques,* 28. Metz. 21-48.
Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 31, 1. 5-14.
Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et Recherche,* 13. 8-26.
Bru, M. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation,* 5.
Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans Marcel, J.-F. (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe.* L'Harmattan. 281-299.
Bruner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problèmes. Dans Bruner, J. S., *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.* Paris : PUF. 261-280.
Bruner, J. (1984). Contextes et formats. Dans Deleau M. (dir.). *Langage et communication à l'âge préscolaire,* Presses Universitaires de Rennes 2.
Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris : Eschiel.gb
Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris : Retz
Bruner, J. S. et Hickmann, M. (1983). La conscience, la parole et la « zone proximale » dans Bruner, J. S. *Savoir faire savoir dire.* PUF. 281-292.
Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères,* 30. 33-53.
Bucheton, D. & Chabanne J.-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves.* Delagrave, CRDP de l'académie de Versailles.
Bucheton, D. (2008). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. Dans Bucheton, D. et Dezutter, O. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français.* Bruxelles : de boeck. 15-27.
Buisson, F. (1882) (dir.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire,* Deuxième partie – Tome premier. Paris : Hachette.

C

Cadet, L. & Causa, M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans Béacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris : PUF. 159-181.
Cadet, L. & Causa, M. (2006). Contexte d'enseignement/Contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe. Dans Castellotti, V. & Chalabi, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte.* L'Harmattan. 175-185.
Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue,* collection LAL, Didier.
Cappeau, P. (2004). L'articulation oral/écrit en langue. Dans Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (dir.). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone.* [thèse de doctorat]. Louvain : Université catholique de Louvain, Département des sciences politiques et sociales.
Cauterman, M.-M. et Delcambre, I. (1997). Pour des consignes floues. *Recherches,* 27. 115-132.

Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2000). Les écrits "intermédiaires". *La Lettre de la DFLM*, 26. 23-27.
Charaudeau, P. (1988). *La presse : produit, production, réception.* Didier érudition.
Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignement.* Bruxelles : de boeck.
Charmeux, É. (1968). Pourquoi la composition française ? *Le français aujourd'hui*, 3. 48-52.
Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès.* 207-217.
Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^{ème} siècle. Dans Reuter, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture.* Berne : Peter Lang.
Chartier, A.-M. & Renard, P. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22. INRP. 135-159.
Chatigny, C. & Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. Dans Rabardel, P et Pastré, P. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat.* Octarès Éditions. 127-159.
Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble : La Pensée sauvage.
Chevallard, Y. & Mercier, A. (1987). Sur la formation historique du temps didactique. Marseille : Éditions de l'IREM d'Aix-Marseille.
Chiss, J.-L. (1997). Éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves « non-francophones ». Dans Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.-L., (éds). *Enseigner le français en classe hétérogène. École et immigration.* Paris : Nathan. 55-76.
Chnane-Davin, F., Cuq J.-P. (2007). Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés. *Actes du colloque de la CDIUFM « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* Tome 1. 215-222.
Disponible sur Internet : http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1356&var_profil=8
Chnane-Davin, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans Chiss, J.-L. *Immigration, École et didactique du français.* Didier. 23-59.
Chomsky, N. (1977). *Réflexions sur le langage.* Paris : Maspéro.
Cicurel, F. (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. Dans Dabène, L., Cicurel, F. et Lauga-Hamid, M. *Variations et rituels en classe de langue.* Paris : Hatier.
Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère.* Paris : Hachette.
Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE).* 16. 145-164.
Cicurel, F. (2005a). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications :* Les interactions en classe de langue, n° spécial. 180-191.
Cicurel, F. (2005b). Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe... Dans Mochet M.-A. *et al.* (éds) *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste.* Lyon : ENS Éditions. 15-26.
Cicurel, F. (2006). Agir professoral en milieu homoglotte et francité. Dans Abry, D. & Fiévet, M. *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences.* Presses universitaires de Grenoble. 195-211.

Clanché, P. (1976). *Le texte libre – écriture des enfants.* Paris : Maspéro.
Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14. 11-28.
Clot, Y. (1996). *Les histoires de la psychologie du travail. Approches pluri-disciplinaires.* Toulouse : Octarès Éditions.
Clot, Y.(1999). *La fonction psychologique du* travail. Paris : Presses Universitaires de France.
Clot, Y. (2001). Editorial. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir,* 146. 7-16.
Clot, Y. (2002). *Avec Vygotsky.* Éditions La Dispute.
Clot, Y. (2004). Conférence « Métier en souffrance et clinique du travail ». Congrès international « Hommes et organisations : la santé au cœur des enjeux de l'entreprise ». Nancy, Metz, Modorf-les-Bains, du 22 au 24 novembre 2004. Disponible sur Internet : http://www.travailetsante.org/Congres/pdf/conf.clot.pdf
Clot, Y. (2005). *Le travail humain.* Vol. 68, n° 4. Presses Universitaires de France.
Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler.* 4. 7-42.
Cobb, P. (2001). Situated cognition : Contemporary developments. Dans N. J. Smelser & P. B. Baltes (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* vol. 21. 14121-14126.
Conseil de l'Europe, 2001, Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
Collès, L. (2010). De la culture à l'interculturel. Texte disponible sur Internet : http://alainindependant.canalblog.com/archives/2010/03/11/17158445.html
Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle.* Bruxelles : De Boeck-Duculot.
Constant, M. (1986). L'amélioration de textes dans un projet d'écriture longue. *Bulletin du CERTEIC*, 7.
Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Etudes de linguistique appliquée,* 125. 25-36.
Cornaire, C. et Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite.* CLE International.
Coste, D., (1976). *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissages des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
Coste, D. (1977). L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère. *Études de linguistique appliquée.* 28. 85-103.
Coste, D. (1998). 1940 à nos jours : consolidation et ajustements. *Le français dans le monde,* numéro spécial.
Cummins J., (1979). Linguistic interdependance and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research,* 40. 222-251.
Cuq J.-P., (1991). *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implication didactiques*, Hachette, coll. F.

D

Dabène, L., Cicurel, F. et Lauga-Hamid, M. (1990). *Variations et rituels en classe de langue.* Paris : Hatier.
Darras, F. et Delcambre, I. (2004). Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent : analyse des procédures rédactionnelles d'élèves de seconde. *Recherches,* 41. 85-120.
Daunay, B. (1997). La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? *Recherches*, 27. Lille : ARDPF. 223-240.

Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Éducation Permanente, Comprendre le travail. Première* partie. 33-47.
Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning.* Londres : Palmer Press.
Debyser, F., (1976). Le Tarot des mille et un contes. *Pratiques,* 11-12. 109-114.
Debyser, F., (1977). *Le Tarot des mille et un contes.* Paris : Éditions de l'École, l'École des Loisirs.
Debyser, F. (1983). *Cartes noires.* CIEP-Belc.
de Gaulmyn, M.-M. (1994). Écriture et réécriture de textes en FLE. De la correction à la reformulation. Dans Flament-Boistrancourt D. (dir.) *Théories, données et pratiques en FLE.* Lille : Presses de l'université de Lille. 197-218.
Delamotte-Legrand, R. (1994). Métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ? *Repères,* 9.
Delamotte-Legrand, R. (2004). *Les médiations langagières. Des discours aux acteurs sociaux.* Volume II. Dyalang, CNRS. Publications de l'université de Rouen.
De Landsheere, G. (1979). *Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Paris : PUF.
Delcambre, I. (1986). *Bulletin du Certeic,* 7.
Delcambre, I. (1999). L'oral au collège, émergence d'une spécificité. *Pratiques,* 115-116. 93-104.
Delcambre, I. (2004). Que nous apprennent les relations oral-écrit sur le statut de la trace écrite dans l'univers scolaire ? *Recherches*, 41. 233-241.
Delforce, B. (1986). *Bulletin du Certeic,* 7.
Dhers, M., Dorange, P., Garcia-Debanc, C., Pierson, C., Séguy, A. (2006). *Français,* tome 2. Hatier concours.
Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net.* Montréal : Presses.
Dolz, J., Rosat, M.-C. & Schneuwly, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques sur trois types de textes. *Le Français aujourd'hui,* 93. 37-47.
Dolz, J., Schneuwly, B. & Thévénaz-Christen, Th. (2008). L'articulation vygotskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (eds.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique.* Bordeaux : Presses Universitaires.
Ducancel, G., Djebbour, S. et Romian, H. (1991). Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? *Repères,* 4.
Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : Presses Universitaires de France.
Durand, M., Ria, L., Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation,* Vol.XXVIII, 1. 82-103.
Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Barbalan, J.-C. (dir.). *Encyclopédie de la formation.* Paris : PUF. 900-936.
Duval, R. (1995). Semiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels.

F

Fabé, D., Vlieghe, E, Inisan, J.-F. (2005). De l'innovation dans les classes aux pratiques de formation. *Actes des journées d'études « Écriture d'invention », 16 & 17 avril 2002.* IUFM Nord Pas-de-Calais.85-95.

Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.* Grenoble : éditions de l'atelier du texte et TEM (Textes en mains).

Fabre, C. (1994). Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? *Le Français aujourd'hui,* 108. 97-102.

Fabre-Cols, C. (2000) (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants.* De Boeck Duculot.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée.* Paris : ESF.

Fayol, M. (1984). Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères,* 63. 65-69.

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psychosociale.* Québec : Nota Bene.

Filliettaz, L. & Schubauer-Léoni, M.-L. (2008) (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives.* Bruxelles : de boeck.

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2010). Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage. Dans Rabatel, A. (dir.) *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation.* Presses Universitaires de Franche-Comté. 255-277.

Fondeville, B. & Paolacci, V. (2008). Les effets des modes d'étayage sur l'activité des élèves en production écrite. L'exemple d'un projet d'écriture long conduit par une enseignante débutante en CM1. Dans Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (Eds.). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques.* Grenoble : La Pensée Sauvage. 133-150.

Fontanille, J. (2001). Postface : l'oral et l'écrit, inclusions et modélisations réciproques. *L'oral dans l'écrit. Colloque d'Albi.*

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral.* Paris : Nathan.

G

Gadeau, J. et Finet, C. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Paris : Hachette Éducation.

Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire.* Paris : A. Colin.

Galatanu, O. (1996). Apprentissage et argumentation : effets identitaires. Dans Bourgeois, E. *L'adulte en formation.* Louvain : de boeck.

Galatanu, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. Dans Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens et formation.* Paris : PUF.25-45.

Gal-Petitfaux, N. (2004). Apports de l'anthropologie cognitive : le processus de contextualisation de l'action d'enseignants d'Éducation Physique. Dans Marcel, J.-F. et Rayou, P. *Recherches contextualisées en éducation.* Paris : INRP.

Garcia-Debanc, C. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Repères,* 44. 21-52.

Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques,* 49. 23-49.

Garcia-Debanc, C. (1987). Théories et pratiques de la différenciation pédagogique. *Pratiques,* 53. 6-38.

Garcia-Debanc, C., Plane, L. & Roger, C. (1987). *Objectif écrire.* Hachette.
Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits.* Université de Metz, Didactique des textes.
Garcia-Debanc, C. (1995). Le lire dans l'écrire. *Pratiques,* 86. 71-92.
Garcia-Debanc, C. (1996). Consignes d'écriture et création. *Pratiques*, 89. 69-88.
Garcia-Debanc, C. & Mas, M. (1987). Évaluation des productions écrites. Dans Chiss J-L., Laurent J-P., Meyer J-C., Romian H., Schneuwly B. (éds). *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.*de boeck, 133 – 145 et 189 – 207.
Garcia-Debanc, C., Trouillet, A. (2000). Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural. *Pratiques,* 105-106. 51-82.
Garcia-Debanc, C. (2001). Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège... et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques. *Lidil, 23.* 49-66.
Garcia-Debanc, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants . Dans Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. & Sorin, N. (éd.). *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche.* Québec, Presses Universitaires de Laval. 43-61. Disponible sur Internet : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/Claudine_Garcia-Debanc.pdf
Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. Dans Garcia-Debanc, C. & Masseron, C. (éds), *Pratiques*, 137-138. 39-56.
Garcia-Debanc, C. (2010). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. La relation sujet-verbe et la réécriture à l'épreuve des classes. Dans Rispail, M. & Ronveaux, C. (Ed.), *Gros plan sur la classe de français.* Peter Lang. 37-60.
Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnels pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques,* 115-116. 37-50.
Garcia-Debanc, C & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères,* 26/27. 293-315.
Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie,* 10. 19-39.
Glaudes, P. & Reuter, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit.* Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction.* Paris : Minuit.
Goffman, E. (1987). *Façons de parler.* Paris : Minuit.
Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience.* Paris : Les Éditions de Minuit.
Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit.* La Dispute.
Grangeat, M. (2009). Analyser le travail enseignant pour concevoir l'intervention éducative : est-ce utile et pour quoi faire ? Dans *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation,* vol. 12, n° 1. 31-46.
Greimas, A. (1968). *Sémantique structurale, recherche et méthode.* Paris : Larousse.
Grésillon, A. (1990). *Proust ou les intermittences de l'écriture.* Charente : Du Lérot.
Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes.* Paris : PUF.
Groupe EVA, 1991, *Evaluer les écrits à l'école primaire.* Hachette Éducation.

Groupe EVA, 1996, *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3,* Hachette Éducation.
Gülich, É et Kotschi (1987). Les actes de reformulation dans la consultation : La dame de Caluire. Dans Bange, P. *La dame de Caluire : une consultation.* Berne : Peter Lang. 15-81.

H

Hagège, C. (1982). La structure des langues. Paris : PUF.
Halté, J.-F. (1981). Pour changer l'écrire. *Pratiques,* 29. 23-46.
Halté, J.-F. (1982a). Travailler en projet (1. Vivre au Moyen Âge : un projet pluridisciplinaire ; 2. Écrire un roman historique en classe de cinquième ; 3. Écrire ensemble). *Pratiques,* 44. 61-69.
Halté, J.-F. (1982b). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques,* 82. 5-23.
Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques,* 44. 61-69.
Halté, J.-F. (1985). *L'enseignement du français dans le travail en projet.* Thèse dirigée par Jean Peytard. Université de Besançon.
Halté, J.-F. (1989). Savoir-écrire – savoir faire. *Pratiques,* 61. 3-28.
Halté, J.-F. (1989b). Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. Dans A. Petitjean (dir.), *Pour une didactique de l'écriture,* Université de Metz, Collection « Didactique des textes ». 9-47.
Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français.* Paris : PUF, *Que sais-je ?* 2656.
Halté, J.-F. (1996). *Parler pour apprendre à lire-écrire.* Dans *Les Cahiers de Beaumont,* 71-72. 30-36.
Halté, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques,* 97-98. 171-192.
Hamez, M.-P. (2005). *Apprendre à questionner en français langue seconde. Étude réalisée dans une classe d'accueil pour élèves allophones.* Mémoire de master 2, U.F.R. de sciences de l'Éducation. Université Lille 3.
Hamez, M.-P. (2009). *Pour une analyse de la plurisémioticité des interactions didactiques : le découpage des données.* Dans *Actes du Deuxième colloque international francophone sur les recherches qualitatives,* Lille, 25-26 juin 2009. Publié sur CD-ROM et disponible sur Internet :
www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/data/CIFMQ%202009%20hamez.pdf
Hayes, J.R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. Dans L.W. Gregg et Steinberg, E. R. (dir.) : *Cognitive processes of writing.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. 3-30.
Hidden, M.-O. (2006). Diversité culturelle et didactique de l'écrit; une enquête auprès d'apprenants. *Dialogues et cultures.* 51. FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français).
Hidden, M.-O. (2007). Représentations des pratiques d'écriture d'un pays à l'autre : du rôle de la culture éducative. Dans J. Aden (éd.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues.* Éditions Le Manuscrit.
Hidden, M.-O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en L2. Dans R. Rast & E. Taïeb (coord.). *Savoirs et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère. AILE,* 27.
Huver, E. (2008). Conférence « Vers une évaluation intégrée en français langue seconde : l'exemple de la production écrite », CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, 2 avril 2008. Disponible sur Internet :
http://www.ac-nancymetz.fr/casnav/crd/docs_crd/conf_huver.pdf

Hymes, D.-H.. (1984). *Vers la compétence de communication.* Paris : Hatier.

I

Inisan, J.-F.(coord.), (1993). *Apprendre le récit au* collège. Lille : CRDP.

J

Jaffré, J.-P. & Romian, H. (1991). Vers une déglobalisation de l'enseignement / apprentissage de la production écrite. *Repères,* 4. 3-8.
Jaffré, J.-P. (2004). La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Barré de Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (éd.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture.* Paris : L'Harmattan. 21-41.
Jolibert, J. & Groupe d'Écouen (1988). *Former des enfants producteurs de textes,* Hachette.

K

Kerbrat-Orecchioni, C., (1990), *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin.
Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris : Armand Colin.
Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J. Jones, K. & Reid E. (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning.* Routledgefarmer.

L

Lafont-Terranova, J. & Barré de Miniac, C. (2001). Développement des compétences en matière de révision de texte. Dans Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G., Maeder, C. (dir.), *Actes du colloque international de Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant,* Université Catholique de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000. Bruxelles : de boeck. 382-388.
Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture.* Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français de l'Université de Namur. Namur : Presses Universitaires de Namur.
Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action.* Paris : Nathan.
Lamorlette, M.-J. (1989). *l'Odyssée d'Homère.* Gründ.
Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris : PUF.
Lantheaume, F. (2010). Et si on parlait du travail ....des enseignants ? Dans *Le Monde.fr,* 31/08/010. Disponible sur Internet :
http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/08/31/et-si-on-parlait-du-travail-des enseignants_1404998_3232.html
Lartigue, R. (1993). Écrire en classe. Projets d'enseignement. *Rencontres pédagogiques.* 33.
Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation.* Cambridge : Cambridge University Press.
Le Ferrec, L. (2008). Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, École et didactique du français.* Didier. 101-145.
Legendre, R. (dir.), (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 2ème édition. Montréal : Guérin. Paris : Eska.

Leloup, M.-H. (1991). *Évaluation formative. Vers la maîtrise de l'écriture des textes.* CDDP de la Marne.
Léontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme, problèmes.* Paris : Éditions Sociales.
Lepez, B., Hamez, M.-P., Bigot de Préameneu S. (2008). « Le Français Langue Seconde : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires ». *Spirale*, n°42. 123-137.
Leplat, J., (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail.* Paris, PUF.
Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes.* Octarès Éditions.
Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive,* 3/1. 49-63.
Louis, E. (1996). Dans David, J. et Plane, S. *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège.* Paris : PUF.

M

Maingueneau, D., 1976, Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris, Hachette.
Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours.* Liège : Mardaga.
Maingueneau, D. (1995). *L'analyse du discours.* Paris : Hachette.
Mangenot, F. (1996). *Gammes d'écriture*, version française du logiciel *Scrivere con Word Prof.* Paris : CNDP.
Mangenot, F. (1998). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 en L2. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères.* Actes du Xème colloque international FOCAL, Besançon, 19-21 septembre 1996. Université de Franche Comté. Disponible sur Internet : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/focal.htm
Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *ALSIC* Vol.3, 2. Université de Franche-Comté.
Marcel, J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
Marquillo, M. (1997). Corriger des écrits en « clace daqueie ». Dans D. Boyzon-Fradet et Chiss, J.-L. *Enseigner le français en classes hétérogènes.* Paris : Nathan. 142-175.
Marquillo Larruy, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur.* CLE International.
Marquillo Larruy, M. (2010), *Guide détaillé du master FLE,* Université de Poitiers
Mas, M., Lebrun, B., Garcia-Debanc, C. (1984). Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture. Repères, 63. 5-12.
Masseron, C. (1981). La correction de rédaction. *Pratiques,* 29. 47-68.
Meirieu, P. (1987/1994). *Apprendre... oui, mais comment.* Paris : ESF éditeur.
Mendonça Dias, C. (2009). Synthèse des réponses au questionnaire de recherche, apportés par les enseignants concernés par les élèves nouvellement-arrivés en France. Disponible sur Internet : [francaislangueseconde.awardspace.com].
Meron, C., Maga J.-J. (2003). *Le défi lecture pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet ».* Chroniques Sociales.
Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres.* Paris : Vrin ; rééd. Albin Michel.
Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde.* Paris : Didier Érudition. Mons : Centre International de Phonétique Appliquée.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1997). Les professeurs du second degré parlent de leur discipline. *Les dossiers d'éducation et de formations,* 83.
Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère.* CLE International.
Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *LINX 42,* Nanterre : université Paris X. 131-149.
Morel, D., Masciotra, D., Roth, W.-M., & Jonnaert, P. (2008). *Enaction, apprendre et enseigner en situation.* Bruxelles : De Boeck Université.
Moro, C., Schneuwly, B., Brossard, M. (éd.) (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski.* Berne : Peter Lang. 159-198.
Moro, C. et Rickenmann, R. (2004). Les formes de la signification en sciences de l'éducation. Dans Moro, C. et Rickenmann, R. *Situation éducative et signification.* Bruxelles : De Boeck Université. 7-32.
Morris, C. W. (1974). Fondements de la théorie des signes. Dans *Langages,* 35. 15-21.

N

Neumayer O. et M. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé.* Paris : ESF.
Nonnon, É. (1989). Que voudrait dire "aider à comprendre" ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension ? *Spirale,* 1. 25-63.
Nonnon, É. (1991). Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ? Logique naturelle à l'oral et formalisations écrites. *ELA,* 81. 95-117.
Nonnon, É. (1991). Difficultés du langage écrit et oral chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance,* Tome 45, n° 4/1991. 335-354.
Nonnon, É. (1992). Le rôle des échanges verbaux et de la verbalisation dans les démarches d'apprentissage ou retour critique sur quelques notions en usage. *Innovations,* 23-24. Lille : CRDP.
Nonnon, É. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique d'interaction et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux,* 39-40.12-49.
Nonnon, É. (1998). Situations intégrées d'interaction en classe : lieu et objet d'apprentissage, moteur de réflexion sur le langage. Dans J. Dolz, J.-C. Meyer. *Activités métalangagières et enseignement du français.* Berne : Peter Lang.
Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant entre écrit et oral. *Repères,* 22. 83-120.
Nonnon, É. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. Dans Grandaty, M. et Turco, G. (coord.). *L'oral dans la classe, discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire.* INRP.
Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques,* 115-116. 73-92.
Nonnon, É. (2004a). Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral. Dans C. Garcia-Debanc & Plane S., *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier. 311-335.
Nonnon, É. (2004b). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches,* 41.17-32.
Nonnon, É. (2007a). Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes : réflexions sur un corpus de « rapports de visite » d'enseignants-stagiaires de Lettres. *Recherches,* 47. 59-84.

Nonnon, É. & Goigoux, R. (coord.) (2007b). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères,* 36.
Nonnon, É. (2008). Tensions et dynamique des interactions entre énonciation orale et autres modes de représentation des objets de savoir dans les échanges scolaires. Dans L. Filliettaz & M.-L. Schubauer Léoni (éd.). Processus interactionnels et situations éducatives. Bruxelles : de Boeck. 43-65.
Norman, D.A. (1993). Les artefacts cognitifs. Dans Conein, B. *et al.* (éds), *Les objets dans l'action : de l'objet au laboratoire.* Paris : EHESS, 15-34.

O

Ombredane, A. & Favergé J.-M. (1955). *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité.* Paris : PUF.
Oriol-Boyer, C. (1980). Lire pour écrire : atelier d'écriture et formation des maîtres. *Pratiques,* 26. 94-112.
Oriol-Boyer, C. (1986). L'art de l'autre : didactique du texte et communication. *Langue* française, 70. 45-62.
Oriol-Boyer, C. (1988). Dossier Lecture et écriture. Dans *Actes de lecture,* 21. Association Française pour La lecture. Disponible sur Internet :
http://www.lecture.org/ressources/ecriture/precedents_articles/AL21P69.pdf
Oriol-Boyer C. (1990). « La réécriture ». Dans Oriol-Boyer, C. (dir.).*La réécriture.* Grenoble : Céditel.
Oriol-Boyer, C. (2002a). Les enjeux de l'écriture créative. Dans Vanier Véronique, *Aventures d'écriture.* Paris : ADAPT Editions. 19-29.
Oriol-Boyer, C. (2002b). *Lire-écrire avec des enfants.* Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, Bertrand-Lacoste.

P

Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. Dans Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (éds). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* 133-154.
Pastré, P. & Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activité, développement.* Toulouse : Octarès.
Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie,* 154. 145-198.
Perkins, D.N. (1993). Person-plus : a distributed view of thinking and learning. Dans Salomon G. (éd). *Distributed Cognition : Psychological and Educational Considerations.* New York, Cambridge University Press. 88-110.
Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe.* Paris : ESF.
Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les Ecrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants.* Hachette « F », Références.
Pescheux, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S, Mémento pour une ergonomie didactique en FLE.* L'Harmattan.
Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques,* 97-98. 7-34.
Petitjean, A. (1998). Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique. *Pratiques,* 97-98. 105-132.
Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques,* 44. 5-20.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française,* 6. 35-48.
Piéron M. (1996) « Qu'attendre des APS en matière de santé ? » — À *quoi sert l'EPS ?* Dossier n° 29, ed. Revue EPS.
Plane, S. (1994). *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture.* Paris : Nathan.
Plane, S. (1995). Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte. *Repères,* 1. 103-123.
Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères,* 22. 3-17.
Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (dir.) (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche,* Bruxelles : de boeck.
Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères.* Paris : Hachette.
Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives. Dans *Études de Linguistique Appliquée,* 25. 22-43.
Porquier, R. & Frauenfelder, R. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le monde,* 154. 29-37.
Porquier, R. & Wagner, E. (1984). Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. *Le français dans le monde,* 185. 84-92.
Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants.* Presses Universitaires de France.
Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire.* Montréal : Les Éditions Logiques.
Propp, V. (1970). *Morphologie du conte.* Paris, Points seuil.
Prost, A. (1968). *L'enseignement en France 1800-1967.* Paris : Armand Colin.
Puren, C. (2003). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* Paris : Didier.

Q

Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans J.-M. Barbier (dir.) *L'analyse de la singularité de l'action.* Paris : PUF.147-170.

R

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.
Rabardel, P. (2002). « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie ». Dans Clot, Y. (dir.),. *Avec Vygotski.* Paris : La Dispute. 265-289.
Rabatel, A. (2010) (dir.). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation.* Presses universitaires de Franche-Comté.
Reuter Y.. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques,* 61. 68-90.
Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris : ESF.
Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx,* 51. 41-54.
Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : de boeck.

Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Dans Perrin-Glorian J. & Reuter, Y. *Les méthodes de recherche en didactiques.* Presses Universitaires du Septentrion. 13-26.
Rey-Debove, J. (1998). *La linguistique du signe. Une approche sémiotique du langage.* Paris : Armand Colin.
Roulet, É. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain.* Berne : Peter Lang.
Ria, L., Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education,* 5, 111-123.
Ricardou, J. (1989). Écrire à plusieurs mains. *Pratiques,* 61. 111-117.
Robergé, J. (2005) *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)* , thèse non publiée. Université Charles de Gaulle – Lille 3.
Rogalski, J. (2003).Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques,* Vol.23, n°3. 343-388.
Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français.* Paris : PUF.
Ropé, F., (1991). *Recherches en didactique et acquisition du FLM. Tendances générales. Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984.* Paris : INRP.
Ruellan, F. (2005). Évolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet. Dans Reuter, Y. (éd.). *Pédagogie du projet et didactique du français.* Lille : Presses universitaires du Septentrion. 65-118.

S

Saïlé, M.-P., Roelens, F. (1993). Aider leurs élèves à retravailler leurs écrits. Dans Inisan, J.-F., *Soudain le masque ouvrit les yeux.* Lille : CRDP. 89-134.
Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture.* Berne. Peter Lang. 155-173.
Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique. *Repères,* 22. 19-38.
Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation,* 118. Genève : Université de Genève.
Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (1985) (dir.), *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans Perrin-Glorian, M.-J. et Reuter, Y. (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
Séguy, A. (1994). Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères,* 10. 13-32.
Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* X, 2 . 209-231.
Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe.* Dans Sensevy, A. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Presses Universitaires de Rennes. 187-211.
Sensevy, G. (2010). Esquisse d'une pragmatique didactique. Dans Auriac-Slusarczyk Emmanuèle (dir.). *Les interactions à l'école où en sommes-nous ?* L'Harmattan. 179-223.

Sensevy, G. , Mercier, A. & Schubauer-Léoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques,* 20(3), 263-304.
Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
Sensevy, G., Maurice J.-J., Clanet, J. & Murillo, A.. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des sciences de l'éducation,* 20. 105-122.
Sensevy, G. (2010). Esquisse d'une pragmatique didactique. Dans Auriac-Slusarczyk Emmanuèle (dir.). *Les interactions à l'école où en sommes-nous ?* L'Harmattan. 179-223.
Sensevy, G. (2010). « Notes sur la notion de geste d'enseignement », *Travail et formation en éducation.* [En ligne], mis en ligne le 04 juin 2010. URL : http://tfe.revues.org/index1038.html. Consulté le 13 août 2010.
Sève, L. (1997). Présentation. Dans Vygotski, L. S. *Pensée et langage.* Paris : La Dispute. 19-34.
Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première,* Bruxelles : De Boeck Université.
Sinclair, A. & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils.* Oxford : Oxford University Press.
Spaëth, V. (2008). «Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires. Dans Chiss, J.-L. (dir.) *Immigration, École et didactique du français.* Didier. 64-100.
Sperber, D. (1996). *La contagion des idées.* Paris : Odile Jacob.
Stefanou, A., (2009). *Les Réseaux "Ambition réussite". État des lieux en 2006-2007.* Note d'information, mai 2009, n°09-09. Disponible sur Internet : http://media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909_55611.pdf
Stern, H. (1983). *Fundamentals concepts of language teaching.* Oxford University Press.
Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : The problems of human-machine communication.* New York : Cambridge University Press.
Suchman, L. (2005). *Human-machine reconfigurations. Plans and situated actions.* Cambridge University Press.

T

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société.* 23(1). 55-69.
Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles : de boeck.
Tauveron, C. (2010). Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ? *Repères,* 40. 79-109.
Teiger, C. (1993). L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. Dans *Éducation Permanente,* 116. 71-96.
Thévenaz-Christen, T. & Schneuwly, B. (2006). *Analyse des objets enseignés – Le cas du français.* de boeck.
Tochon, F. V. (1993). L'enseignant expert / L'enseignante experte. Paris : Nathan Pédagogie.
Turco, G., Plane, S. & Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères,* 67-79.

Turco, G. (1998). Outillage métalangagier et production d'écrits à l'école primaire. Dans *Actes des journées d'étude en didactique du français.* Peter Lang. 125-144.

V

Vanderheyde, V. (2001). L'écriture créative en classe de français langue étrangère. Disponible sur Internet :
http://www.formcom.org/index.php?option=com_content&view=article&id=24:lecriture-creative-en-classe-de-francais-langue-etrangere&catid=6:divers&Itemid=3
Vargas, C. (1999). L'évolution de la grammaire à l'école primaire de 1900 à 1978. Dans Petitjean, A. & Privat, J.-M., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz.* Metz.
Varro, G., (1997a). Les élèves "étrangers" dans les discours des institutions et des instituteurs, dans *Langage et société*, n°80. 73-99.
Varro, G. et Mazurkiewicz, M.-C.(1997b). Les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire. Dans Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration.* 190-214.
Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres des langues ; Question(s) d'interaction.* Paris : Didier.
Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste.* PUF.
Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, 52. 63-70.
Vial, M.-P. (1987). La carte d'étude : un outil d'évaluation. Dans *Pratiques,* 53. 59-73.
Vigner, G. (1982). Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite. Paris : CLE international.
Vigner, G. (1985). *La machine à écriture.* Paris : CLE International.
Vigner, G. (1992a). *Enseigner le français langue seconde.* CLE International.
Vigner, G. (1992b). Le français langue de scolarisation. *Études de linguistique appliquée,* 88. Paris : Didier Erudition.
Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement-arrivés.* Hachette éducation.
Vion Robert, 1992, *La communication verbale, analyse des interactions.* Paris : Hachette Supérieur.
Visetti, Y.-M. (1989). Critique du livre de Lucy A. Suchman, « Plans and Situated Actions – The problem of Human/Machine communication », *Intellectica,* 7. 67-96.
Vogel, K. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant.* Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulations. Dans Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* De Boeck Université. 191-212.
Vourzay, H. (1996). Cinq discours sur la rédaction (19870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire. Lille : ANRT.
Vygotski, L. S. (1929). Le développement culturel de l'enfant. *Journal of Genetic Psychology,* 36. 414-434.
Vygotski, L.S. (1930/1985). « La méthode instrumentale en psychologie ». Dans Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (1985) (dir.), *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. 19-48.
Vygotski, L. S. (1933/1985)
Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage.* Paris : Éditions sociales.

Vygotski, L. S. (1935/1983) ; The prehistory of written language. Dans M. Martlew (Ed.). *The psychology of written language (pp. 279-292).* Chichester : Wiley.

W

Wallon, H. (1946). *Principes de psychologie appliqué.* Paris : Armand Colin.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning and identity.* New York : Cambridge University Press.
Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identités.* Les Presses de l'Université de Laval.
Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. Dans C. Moro & R. Rickenmann (eds.), *Situation éducative et significations.* Bruxelles :De Boeck Université. 107-133.
Wirthner, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il ? Des outils sémiotiques pour l'enseignant. Dans Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. *Analyse des objets enseignés. Le cas du français.* de boeck. 159-177.
Wolff, D. (1991). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. Dans Börner & Vogel (éds.), *Schreiben in der Fremdprache,* Bochum, AKS-Verlag. 110-134.

Z

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22. 61-81.

Revues

Écarts d'identité 110, « Enfants Nouvellement Arrivés en France. Le rendez-vous avec l'école », 2007.
Études de linguistique appliquée 81, « L'écrit dans l'oral », 1991.
Etudes de linguistique appliquée 114, « L'observation de classe », 1999.
Langage 69, « Manuscrits – Ecriture – Production linguistique », 1983.
Langage 147, « Processus d'écriture et marges linguistiques », 2002.
Langage et société 103, « Ecritures en acte et genèse du texte », 2003.
Langue française 89, « L'oral dans l'écrit », 1991.
Langue française 155, « Avant le texte : "Les traces de l'élaboration textuelle », 2007.
Le Français aujourd'hui 108, « Écrire au brouillon », décembre 1994.
Le Français aujourd'hui 127, « Écritures créatives », septembre 1999.
Le Français aujourd'hui 144, « Réécritures », 2004.
Le français dans le monde. N° 109. 1974.
Le français dans le monde, numéro spécial, « des pratiques de l'écrit », 1993.
Les Langues Modernes 5, « La pédagogie différenciée », 1984.
Les Langues Modernes 6, « Ecrire », 1986
Linx 51, « Théories de l'écriture et pratiques scolaires », 2004.
Modèles linguistiques, tome XXX, vol. 59, « Génétique de la production écrite et linguistique », 2009.
Pratiques 29, « La rédaction », mars 1981.
Pratiques 49, « Les activités rédactionnelles », mars 1986.

Pratiques 105-106, « La réécriture », juin 2000.
Pratiques 115-116, « L'écriture et son apprentissage », décembre 2002.
Recherches 11, « Du brouillon au texte », 1989.
Recherches 22, « Parler », 1995.
Recherches 23, « Écrire d'abord », 2ème semestre 1995
Recherches 41, « Traces », 2ème semestre 2004.
Revue Française de Pédagogie 108, « Le français langue étrangère dans tous ses états », 1994.
Repères 63, « Ils écrivent ... Comment évaluer ? », 1984. (Pris en charge par le Groupe "EVA").
Repères 66, « Des outils et des procédures pour évaluer les écrits », 1985. (Pris en charge par le Groupe "EVA").
Repères 71, « Construire une didactique », 1986. (participation du Groupe "EVA").
Repères 73, « Des critères pour écrire », 1987. (Pris en charge par le Groupe "EVA").
Repères 79, « Décrire des pratiques », 1989. (Pris en charge par le Groupe "EVA").
Repères 3, « Articulation « oral/écrit », 1991
Repères 4, « Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe », 1991
Repères 24-25, « Enseigner l'oral », 2001-2002.
Repères 26/27, « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire », 2002-2003. Paris, INRP.
Repères 36, 2007, « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage intial de la lecture ».
Repères 40, « Écrire sur/avec/de la littérature », 2009.
Revue française de pédagogie 108, « Le français langue étrangère dans tous ses états », 1994.
Travaux de didactique du français langue étrangère , Français Langue Seconde : un masque sur la diversité d'usage et d'apprentissage ».
VEI, n°153, *Le principe d'hospitalité,* Ville Ecole Intégration Diversité, CNDP, juin 2008.

Textes officiels indexés

Chervel, A. (1994). Instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures (30 septembre 1920). Dans *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, tome 2. INRP : Economica.

Circulaires

Circulaire IX 70-37 du 13-01-1970 ; B.O. n°5 du 29.10.1970 : classes expérimentales pour enfants étrangers.
Circulaire 73-383 du 25-09-1973 ; B.O. n°36 du 4.10.1973 : scolarisation des enfants étrangers non-francophones, arrivant en France, entre 12 et 16 ans.
Circulaire 75-148 du 09-04-1975 ; B.O. n°1 du 17.04.1975 : enseignements de langue nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires.
Circulaire 86-119 du 13-03-1986 ; B.O. n° 13 du 3 avril 1986 : apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement-arrivés en France.

Programmes et notes d'information
M.E.N. (1977). Classes de sixième et de cinquième – Français, circulaire n°77-156 du 29 avril 1977.
M.E.N. (1985). Arrêté du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes des collèges, B.O. n°44 du 12 décembre 1985, p. 3129.
M.E.N. (1987). B.O. n°spécial 4 – 30 juillet 1987, Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges.
M.E.N. (1996). réed. 1999, *Programmes et Accompagnements, Français,* coll. « Enseigner au collège ».
M.E.N. (1996). Organisation des enseignements dans les classes de 6ème (Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)
Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (1997). *La maîtrise de la langue au collège.* Direction des lycées et des collèges, collection Collège, Centre National de Documentation Pédagogique (p. 86-87).
Extrait de *L'enseignement du français au collège,* rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, septembre 2002, n°2002-046
M.E.N. (2002). *Qu'apprend-on au collège ?* Conseil National des Programmes : CNDP. Arrêté du 23 décembre 2003 modifié (BOEN N°7 du 12-02-2004)
Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, 2003, Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, La documentation française.
M.E.N. (2004). L'enseignement du français au collège, circulaire n°2004-168 du 20 septembre 2004.
- Note de Service n°2004-175 du 19 octobre 2004 (BOEN N°39 du 28-10-2004, p 2296)
M.E.N. (2005). *Préparation de la rentrée 2005,* Circulaire n°2005-067 du 15/4/2005. Disponible sur Internet : http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.html
M.E.N. (2006). *Le Socle commun de connaissances et de compétences,* CNDP.
M.E.N.(2006). Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006. Disponible sur Internet : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm
M.E.N. (2007). Bulletin officiel, 1, du 4 janvier 2007. *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut de formation des maîtres.* Disponible sur Internet : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181.A.htm
M.E.N. (2008). Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008, *Note d'information 2-2008,* « La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année scolaire 2004-2005 », note d'information de la Division de l'Évaluation et de la Prospective. Disponible sur Internet : http://www.education.gouv.fr/stateval

Textes officiels non indexés

Recueil administratif de textes officiels
- *Bulletin Administratif du Ministère de l'instruction Publique*, Paris, Imprimerie Nationale (pour les années 1882 à 1930)

Recueils d'extraits réalisés par l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud C.R.E.F.E.D., I.N.R.D.P., Service des Elèves Inspecteurs, diffusion C.R.D.P. de Limoges, 1972 :

- *La pédagogie du français au XIX^{ème} siècle – Instructions et textes officiels, 1793-1912*
  . Circulaire du 4 juin 1866 – relative aux différents cours de l'Enseignement Spécial
  . Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (garçons et jeunes filles, classes élémentaires, classes de sixième et de cinquième), Paris, Librairie Ch. Delagrave (sans date – vers 1912), p. 197-200.
  . Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (garçons et jeunes filles, classe de grammaire et de lettres), Paris, Librairie Ch. Delagrave (sans date – vers 1912).

- *Un demi-siècle de pédagogie du français, Instructions et textes officiels 1923-1972*
  . Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur).
  . Enseignement secondaire _ après la Libération – 1945
  . Instructions destinées aux C.E.G. – Enseignement Général - ; Instructions du 1er octobre 1957.
  . Instructions pédagogiques : enseignements littéraires dans les C.E.I. et les C.E.T. (Collèges d'Enseignement technique et Industriel, Collèges d'Enseignement Technique commerciaux).
  . Circulaire du 30 mars 1962.
  . Mémento à l'usage des professeurs et des élèves-professeurs de Lettres et Grammaire (Edition 1964)
  . Instructions complémentaires pour l'enseignement du français en sixième I et sixième II (ex-classes de sixième CL, sixième M1 et sixième M2) pour l'année scolaire 1968-1969.

Manuels scolaires

Martina, D. & Bonnichon, G. (1996). *Énergie 6ème*. Magnard.

Manuels de français langue étrangère et de français langue seconde

Bérard, E., Lavenne, C. (1994). *Oral/écrit, niveau débutant.* Paris : CLE International.
Bureau des langues d'Ottawa, 1973, *Dialogue Canada,* Commission de la fonction publique du Canada.
Capelle, G., Menant (2008). *Nouveau Taxi A1. Paris : Hachette.*
Cervoni, B., Chnane-Davin, F., Ferreira Pinto, M. (2005). *Entrée en matière.* Hachette français langue étrangère.
Courtillon, J., Guyot-Clément, C., de Salins, G.-D., 1992, *Libre Echange 2,* Hatier/Didier.
Dangon, F., Roques-Brière, J., Weiss, F. (1985). Série *Activités écrites.* Hatier international.
Douënel, L., Jackson, G. & Raoul, S. (1994). *Si tu t'imagines,* Hatier/Didier.
Dupleix, D. & Megre, B. (2007). *Production écrite : niveau B1/B2 du Cadre européen commun de référence.* Didier.
Flumian, C., Labascoule, J. et Royer, C. (2004). *Rond-point, méthode de français basée par l'apprentissage par les tâches.* PUG.
Ganvenet, H., Neveu, P. (1963). *Bonjour Line,* Crédif/Didier.

Kassis-Bocquillon, P., 1989, série *Arpèges,* CLE International.
Martinie, B., Wachs, S. (2006) *Phonétique en dialogues.* Paris : CLE International.
Renouard, M., Weiss, F. (1982), série *Gammes,* CLE International

Manuels de français pour la classe de sixième

Bentolila, A. (1994) (dir.). *Maîtrise de l'écrit 6ème*. Paris : Nathan.
Besson, J.-J., Gallet, S., Raymond, M.-T. (2000). *Texto collège 6ème. Le français en séquences.* Hachette Éducation.
Blanc, N., Boublil, Y., Gayerie, C., Debord, S. (2009). *Français 6ème*, collection équipage. Paris : Nathan.
Brindejonc, M.-C., Bruant, V., Flammant, T., Gaudin, J., Hébert, V. & Knor, I. (2005). *Français 6ème en séquences.* Paris : Magnard.
Cadet, C., Chevalier, B., Ferrari, M., Sculfort, M.-F. (2000). *Textes et expression, Français 6ème*. Paris : Nathan.
Combe Nathalie (dir.), 2005, *Français 6ème*, Belin.
Fouquet, D., Jeunon, P. & Potelet, H. (2005). *Français 6ème*. Paris : Hatier.

SITOGRAPHIE

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.* Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives. 199-214. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf
- Conseil de l'Europe, 2008, *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales* (DNR) [en ligne], Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. www.coe.int/T/DG4/Linguistic/DNR_FR.asp/diffTopOfPage
- Bouchard, R. (2008). La compétence scolaire comme compétence oralographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux enfants nouvellement-arrivés en France. *Diversité. Ville – École – Intégration,* 155. www.cndp.fr/archivage/valid/138608/138608-18193-23546.pdf
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. Éducation Permanente, 11, 33-46. http://philippe.davezies.free.fr/download/down/Elements_de_psychodynamique_1993.pdf
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements Scolaires : au-delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie,* 19, 19-39. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html
- Gostain, Daniel (2009). Étude de la langue : le toilettage de texte. pedagost.over-blog.com/article-29108171.html
- Richer, Jean-Jacques (2005). *Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne], Centre de Formation Ouverte et A Distance, Université de Bourgogne. www.passerelle.u-bourgogne.fr/cfoad/fle/site_cadre-europeen/site/index.htm
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques www.coe.int/lang/fr
- CIREL-THEODILE : http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/spip.php?article34
- GRIDIFE (Groupe de Recherches sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants) ent.toulouse.iufm.fr/65154136/0/fiche_10030__pagelibre/&RH=FR_04-02-02&RF=FR_04-02-01
- ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) http://icar.univ-lyon2.fr/

- IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) :
  www.interactionsdidactiques.org/index.html
- ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) : « L'évaluation et la réécriture ».
  www.freinet.org/icem/dept/idem83/dpf/comment/exprcom/expecrit/evalecri.htm
- LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Education et Formation)
  www.lirdef.fr/
- *Passages*, site ressource de l'IUFM Nord Pas-de-Calais : http://tice.lille.iufm.fr/passages/
- Réseau international de recherches sur l'observation des pratiques enseignantes (OPEN), « La notion de pratique enseignante ».
  www.u-paris10.fr/09085055/0/fiche_pagelibre/&RH=open-accueil
- Revue *Repères* : www.inrp.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/
- *Scribplus* : ScribPlus.ovh.org/
- Site disciplinaire « Lettres » de l'académie de Lille
  www2b.ac-lille.fr/weblettres/cadre.htm
- Site de l'université de Poitiers : Guide détaillé du master FLE
  ll.univ-poitiers.fr/didalang-fles/
- TLFi *Le Trésor de la Langue informatisé*
  atilf.atilf.fr/tlf.htm

GLOSSAIRE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS

AC :	Approche Communicative
AET :	Analyse Ergonomique du Travail
AFEF :	Association Française des Enseignants de Français
AIRDF :	Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français
ANRT :	Atelier National de Reproduction de Thèses
ASDIFLE :	Association de Didactique du Français Langue Etrangère
API :	Alphabet Phonétique International
BCD :	Bibliothèque Centre Documentaire
BELC :	Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger
BOEN :	Bulletin Officiel de l'Education Nationale
CAPES :	Certificat d'Aptitude au Professorat de l' Enseignement du Second degré
CAREL :	Centre Audiovisuel de Royan pour l'Etude des Langues
CASNAV :	Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants du Voyage
CAVILAM :	Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias
CDI :	Centre de Documentation et d'Information
CE :	Cours Elémentaire
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDISCOR :	Centre de Recherches sur les Discours Ordinaires et Spécialisés
CEFISEM :	Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CEG :	Collège d'Enseignement Général
CES :	Collège d'Enseignement Secondaire
CEI :	Collège d'Enseignement Technique Industriel
CET :	Collège d'Enseignement Technique Commercial
CLA :	Classe d'accueil
CLA :	Centre de Linguistique Appliquée de Besançon
CLID :	Classement des Lieux d'Intervention Didactique
CLIN :	Classe d'initiation
CM :	Cours Moyen
CNDP :	Centre National de Documentation Pédagogique
CNRS :	Centre National de la Recherche Scientifique
CP :	Cours préparatoire
CPE :	Conseiller Principal d'Education
CPR :	Centre Pédagogique Régional
CRAP :	Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques
CREN :	Centre de Recherche en Éducation de Nantes
CRESEF :	Collectif de Recherche et d'Expérimentation sur l'Enseignement du Français
CRDP :	Centre Régional de Documentation Pédagogique
CRPE :	Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles
CUEF :	Centre Universitaire d'Etudes Françaises
DAI :	Dispositif d'Accueil et d'Intégration
DDLC ou DLC :	Didactique des Langues-Cultures
DEFI :	Département Enseignement du Français à l'International

DELF. :	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DEP :	Direction de l'Evaluation et de la Prospective
DESS :	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DFLM	Didactique du Français Langue Maternelle
DM :	Devoir Maison
DS :	Devoir Surveillé
ELCO :	Enseignement des Langues et Cultures d'Origine
ENA :	Élève nouvellement arrivé
ENS :	Ecole Normale Supérieure
EROA :	Espace de Relation avec l'Oeuvre Artistique
FLE :	Français Langue Étrangère
FLM :	Français Langue Maternelle
FLS :	Français Langue Seconde
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
GARS :	Groupe Aixois de Recherche sur la Syntaxe
GFEN :	Groupe Français d'Education Nouvelle
GRETA :	Groupements d'établissements publics locaux d'enseignement
Groupe EVA	Groupe Évaluation des Écrits des élèves
GTD :	Groupe de Travail Disciplinaire
ICEM :	Institut Coopératif de l'Ecole Moderne
ICAR :	Interactions Corpus Apprentissages Représentations
ICOR :	Interaction Corpus
IDD :	Itinéraire De Découverte
IGAENR :	Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche
IGEN :	Inspection Générale de l'Education Nationale
INRDP :	Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique
INRP :	Institut National de Recherche Pédagogique
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IPN :	Institut Pédagogique National
IPR-IA :	Inspecteur Pédagogique Régional – Inspecteur d'Académie
ITEM :	Institut des Textes et Manuscrits Modernes
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LAD :	Language Acquistion Device
LASS :	Language Acquisition Support System
LIDILEM :	Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles
L2 :	Langue Seconde
LM :	Langue Maternelle
MAE :	Ministère des Affaires Etrangères
MAFPEN :	Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale
MAV :	Méthodologie audio-visuelle
MEN :	Ministère de l'Education Nationale
MENESR :	Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MGI :	Mission Générale d'Insertion
MTP :	Mode de Travail Pédagogique
NSA :	Non Scolarisés Antérieurement
OPEN :	Observatoire des Pratiques Enseignantes
PAE :	Projet d'Action Educative
PAF :	Plan Académique de Formation

PEGC :	Professeur d'Enseignement Général de Collèges
PEN :	Professeur d'Ecole Normale
PLC :	Professeur des Lycées et Collèges
PLC1 et PLC2	Professeur des Lycées et Collèges 1ère et 2ème années
RAR :	Réseau Ambition Réussite
REP :	Réseau d'Éducation Prioritaire
SEGPA :	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SGAV :	Structuro-globale audiovisuelle
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education
TLFi :	Trésor de la Langue Française informatisé
UFR :	Unité de Formation et de Recherche
ZEP :	Zone d'Éducation Prioritaire

INDEX NOMINAL

A

Aase (L.) 83
Abastado (C.) 108
Adam (J.-M.) 387
Aeby Daghé (S.) 150, 183, 184
Alcorta (M.) 166, 167
Allal (L.) 114
Albertini (J.-M.) 92
Amigues (R.) 20, 41, 61, 71, 326
Amossy (R.) 56.
Aquilo (C.) 174
Astier (P.)
Auger (N.) 82, 416

B

Bachy (M.) 463
Baetens (F.) 293
Bakhtine (M.) 53, 55, 56, 57, 117, 202, 234
Balslev (K.) 472
Barbier (J.-M.) 31,
Bartlett (F. C.) 112
Barré de Miniac (C.) 17, 377
Barrère (A.) 181, 198, 471
Bautier (É) 385, 492
Beacco (J.-C.) 84, 87
Béguin (P.) 181
Benoit (J.-P.) 107, 108
Bentolila (A.) 118, 122, 157
Bérard (É) 66, 77, 78
Bereiter (C.) 112
Bertrand (D.) 68, 407
Beslais (A.) 95, 96
Besse (H.) 67
Bessonnat (D.) 106, 118
Bigot de Préameneu (S.) 63
Billiett (S.) 46
Bisaillon (J.) 85
Blanc (N.) 134
Blanchet (P.) 200, 201
Boileau (N.) 96
Boissat (D.) 264
Bonne-Dulibine (C.) 263
Boublil (Y.) 134
Bouchard (R.) 37, 80, 81, 90, 135, 145, 164, 178, 182, 228, 255, 280, 281, 395, 464, 467
Bougeard (P.) 121
Bourdieu (P.) 229
Boutan (P.) 92
Boyzon-Fradet (D.) 171
Bouvier (A.) 46, 179
Bouvier (B.)
Branca-Rosoff (S.) 492
Brès (J.) 55, 56, 117
Bressoux (P.) 367
Bronckart (J.-P) 40, 147
Bronner (B.) 35
Brossard (M.) 142
Broussal (D) 35
Bru (M.) 20, 45
Bruner (J. S.) 40, 41, 143, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 311, 479, 521, 522, 524
Bucheton (D.) 17, 31, 35, 106, 107, 118, 119, 122, 125, 127, 128, 160, 161, 162, 172, 178, 329
Buisson (F.) 92, 93

C

Cadet (L.) 51, 52, 53
Cambra-Giné (M.) 211, 212
Canut (E.) 174
Cappeau (P.) 175
Capelle (G.) 82
Cardinet (J.) 114
Carnus (M.-C.) 51
Carpentier (R.) 121
Carré (I.) 93, 94
Cattonar (B.) 332
Caviglia (F.) 86
Causa (M.) 51, 52, 53
Cauterman (M.-M.) 163
Cervoni (B.) 80, 86
Chabanne (J.-C.) 17, 118, 119, 122, 125, 127, 128, 160, 161
Charaudeau (P.) 55, 56, 85
Charmeux (É) 108
Charolles (M.) 113
Charlier (B.) 269
Chartier (A.-M.) 16, 29, 309
Chatigny (C.) 183, 184, 185
Chervel (A.) 92
Chevallard (Y.) 83, 137, 145, 146, 319
Chiss (J.-L) 60, 118, 171
Chnane-Davin (F.) 36, 68, 77, 80, 86
Chomsky (N.) 154
Cicurel (F.) 51, 52, 144, 178, 182, 389
Clanet (J.) 31, 487
Clot (Y.) 53, 54, 181, 234, 521, 531
Cobb (P.) 48
Cogis (D.) 81
Collès (L.) 177
Coltier (D.) 118
Constant (M.) 110

Cordier-Gauthier (C.) 387
Cornaire (C.) 64, 69, 79, 88, 128, 378
Coste (D.) 29, 52, 73
Coulthard (J. Mc.-H.) 318
Courtillon (J.) 79
Cummins (J.) 65
Cuq (J.-P.) 36, 62, 63, 66, 69

D

Dabène (L.) 178
Dabène (M.) 74
Dangon (F.) 77
Darras (F.) 165, 166
Daunay (B.) 173, 174
Davezies (P.) 15, 32
David (J.) 81, 173
Day (C.) 39, 45
Deaudelin (C.) 45
Debyser (F.) 70, 386, 387
Degl'Innocenti (R.) 86
Delamotte-Legrand (R.) 22, 160
Delcambre (I.) 132, 151, 152, 163, 165, 166, 243, 514
Delforce (B.) 111, 120
Deschênes (A.-J.) 112
Dessus (P.) 367
Devanne (B.) 128
Dezutter (O.) 107, 161, 162, 472
Dhers (M.) 105, 110, 115
Dillenbourg (P.) 49
Dolz (J.) 129, 147, 148, 150, 184, 227
Douënel (L.) 75
Duc (B.) 232
Ducancel (G.) 116
Dupleix (D.) 85
Dupriez (V.) 456
Durand (M.) 33, 48, 179, 187, 194, 293, 363

E

F

Fabé (D.) 109, 121
Fabre (C.) 19, 86, 106, 125, 126
Fabre-Cols (C.) 120, 121, 463
Favergé (J.-M.) 16, 531
Fayol (M.) 103, 113
Ferraris (M.) 86
Ferreira-Pinto (M.) 80, 86
Filliettaz (L.) 30, 232, 303, 401
Finet (C.) 472
Flavier (É) 33, 48, 187, 194
Fleming (M.) 83
Flower (L.S.) 77, 87, 105, 106, 112, 113, 114
Flumian (C.) 76
Fondeville (B.) 173, 175, 176
Fontanille (J.) 139
Fouquet (D.) 130
Frauenfelder (U.) 163
Freinet (C.) 123, 124
François (F.) 156, 160

G

Gadeau (C.) 472
Gadet (F.) 218
Galatanu (O.) 31, 57, 234, 235
Galisson (R.) 52
Gal-Petitfaux (N.) 224, 291
Garcia-Debanc (C.) 19, 50, 51, 53, 59, 67, 85, 101, 103, 104, 110, 113, 115, 121, 122, 128, 134, 173, 175, 266, 321, 333
Gather Thurler (M..) 34
Gaulmyn (de) (M.-M.) 80, 81, 467
Germain (C.) 34, 66
Giger (I.P.)
Glaudes (P.) 372
Goffman (E.) 257, 302, 308
Goigoux (R.) 50
Goody (J.) 151
Gostain (D.) 123
Gotman (A.) 200, 201
Grangeat (M.) 529
Greimas (A.) 387
Grésillon (A.) 19, 67, 100
Groupe EVA 85, 98, 103, 104, 115, 116, 120, 126, 129, 130, 131, 135, 167, 296
Gülich (É) 232
Guyot-Clément (C.) 79

H

Hagège (C.) 115
Halté (J.-F.) 16, 19, 87, 90, 102, 107, 108, 110, 117, 118, 124, 132, 145, 146, 147, 160, 193, 268, 474
Hamez (M.-P.) 21, 63, 227
Hay (L.) 415
Hayes (J. R.) 77, 87, 105, 106, 112, 113, 114
Hébrard (J.) 16
Hegel (G.W.F.) 140
Hickmann (M.) 143, 155
Hidden (M.-O.) 82
Hoc (J.-M.) 16
Huver (E.) 85

Huynh (J-A.) 263
Hymes (D.) 65

I

Inisan (J.-F.) 109, 121

J

Jackson (G.) 75
Jacquin (M.) 183
Jaffré (J.-P.) 116, 442
Jeunon (P.) 130
Jewitt (C.) 139
Jolibert (J.) 110
Jonnaert (P.) 48
Jorro (A.) 35

K

Kassis-Bocquillon (P.) 77
Kerbrat-Orecchioni (C.) 308, 310
Khara (A.) 87
Kipling (R.)
Kotschi (T.) 232
Kristeva (J.) 55
Kress (G.) 139

L

Labascoule (J.) 76
Lafont (J.) 17, 377
Lafont-Terranova (J.) 17, 106
Lahaye (L.) 68
Lahire (B.) 40
Lamorlette (M.-J.*f* 255
Landsheere dí (G.) 115
Lanôheaume (F.) 198
LCparra (M.) 17┼
Larguier (M.) 35/**Lartigue** (R.)□ 116
Lartigue (R.)□ 116
Lataillade (G.) 61, 71
Laurgnt (J. –P.)
Lave [a]J.) 48
Lavenno (C.) 77
Le Bohec*(J.) 504
Le BPay (E.) 37
Le FeÚrec (L.) 81, 82
Legendre (R.) 28, 317
Lekki (c.) 88, 128
Leloup (M.-H.) 130
Lentin (L.) 518
LéoDtiev (A.) 38, 139, 142
Lepez (B┘) 63
Leplat (J.) 16, 194
Lessird (C.) 31, 4º, 68, 137
Levelt (W.J.M.) 112
LCeberman (A.) 39
Låuis (E.) 29
Låssard (C.) 31, 42¬ 68, 137
Levent (W.J.M.) 112
LiEberman (A.) 39
Louis (E.) 295
Lucas (H.) 130
Luria (A.) 140

M

Mangenot (F.) 84, 86, 87, 89
Maingueneau (D.) 55, 56, 57, 98, 235
Marquillo (M.) 118, 120, 514
Marquillo-Larruy (M.) 37, 79, 81, 88, 90, 438
Martinie (B.) 82
Marcel (J.-F.) 456
Marx (K.) 140
Mas (M.) 67, 104, 115, 465
Masciotra (D.) 48
Masseron (C.) 108, 118, 132, 320, 421
Maurice (J.-J.) 487
Mayen (P.) 15
Medvedev (P.D.) 55
Megre (B.) 85
Meirieu (P.) 35, 294
Menant (R.) 82
Mendonça Dias (C.) 33
Mercier (A.) 148, 231, 319
Meyer (J.-C.)
Meyerson (I.) 40, 41, 42
Michel (R.) 107, 118
Miled (M.) 77, 84, 85
Mitton (R.) 79, 122
Moirand (S.) 55, 75
Mondada (L.) 81, 218
Morel (D.) 48
Moro (C.) 147
Morris (C.W.) 115
Murillo (A.) 487

N

Neumayer (M.) 125
Neveu (F.) 143
Nonnon (É) 21, 50, 139, 141, 143, 147, 148, 151, 152, 156, 159, 160, 169, 170, 171, 172, 182, 197, 305, 479, 515
Norman (D.A.)
Nowokowska (A.) 117

O

Obin (J.-P.) 46
Ombredane (A.) 16, 531
Ongstad (D.) 83
Oriol-Boyer (C.) 81, 105, 120, 122, 125, 126, 129, 130, 311, 369, 411, 464

P

Paolacci (V.) 173, 175, 176
Paquay (L.) 34
Parpette (C.) 280, 281
Pastré (P.) 15, 243
Perkins 462
Périsset (D.) 456
Perrenoud (P.) 114, 293
Péry-Woodley (M.-P.) 80
Pescheux (M.) 57
Petitjean (A.) 107, 118, 146, 157, 158
Petitjean (B.) 294
Peytard (J.) 110, 139
Piaget (J.) 142
Pieper (I.) 83
Pieron (M.) 373
Plane (S.) 67, 97, 104, 110, 133, 148, 163, 205, 465
Plazaola-Giger (I.) 201
Porcher (L.) 65, 137
Porquier (R.) 52, 67, 69, 163, 506
Postic (M.) 150
Potelet (H.) 130
Préfontaine (C.) 132
Privat (J.-M.) 122
Propp (V.) 387, 388
Prost (A.) 91
Puren (C.) 72, 137, 499

R

Rabardel (A.) 61, 141, 243, 261, 311
Rabatel (A.) 81, 138
Raoul (S.) 75
Rasse (A.) 174
Raymond (P.-M.) 64, 69, 79, 88, 128, 378
Reboullet (A.) 29
Renard (P.) 309
Renouard (M.) 77
Reuter (Y.) 19, 35, 111, 117, 121, 128, 137, 146, 223, 225, 264, 327, 372, 387, 471, 473, 474, 476, 506
Rey-Debove (J.) 174, 175, 466
Ria (L.) 33, 48, 49, 179, 187, 194
Ricardou (J.) 105, 106, 311
Rickenmann (R.) 147
Robb (T.) 69, 378
Robert (J.-P.) 69, 75, 76
Roelens (F.) 121
Rogalski (J.) 225
Roger (C.) 110
Romian (H.) 98, 116, 173
Ronveaux (C.) 147, 227
Ropé (F.) 102
Roques-Brière (J.) 77
Rosen (É) 76
Ross (S.) 69
Roth (W.-M.) 48
Rouve (M.-E.) 49
Royer (C.) 76
Ruellan (F.) 112, 132, 331

S

Saïlé (M.-P.) 121, 132
Saint-Georges de (I.) 232
Salins (de) (G.-D.) 79
Samihaian (F.) 83
Scardamalia (M.) 112
Schnedecker (C.) 118
Schneuwly (B.) 40, 129, 137, 147, 148, 149, 150, 163, 205, 227, 295
Schubauer-Léoni (M.-L.) 30, 231
Séguy (A.) 167, 168
Selinker (L.)
Sensevy (G.) 148, 149, 229, 231, 487
Sève (F.) 140
Shortreed (I.) 69
Simard (C.) 29
Sinclair 318
Spaëth (L.) 38
Sperber (D.) 43, 44, 114
Stern (H.) 51
Stroumza (K.) 201
Suchman (L.) 47, 180, 181

T

Tagliante (C.) 76
Tardif (M.) 31, 42, 68, 137, 456
Tauveron (C.) 131, 358
Teiger (C.) 184
Thévenaz-Christen (T.) 148, 149
Thorel (D.) 463
Tochon (P.) 34
Traverso (V.) 228
Turco (G.) 67, 99, 104, 115, 131, 135, 168, 465

V

Vanderheyde (V.) 80
Vargas (C.) 95

Varro (G.) 62
Vasseur (M.-T.) 143
Vassort (F.) 463
Verdelhan-Bourgade (M.) 38, 76, 177
Vergnaud (G.) 15
Vermersch (P.) 120
Véronique (D.)
Veslin (O.)
Vézina (N.) 183, 184, 185
Vial (M.-P.) 134
Viala (A.) 68, 407
Vigner (G.) 63, 68, 73, 74, 75, 76, 89, 167, 407, 496
Vinson (M.-C.) 122
Vion (R.) 22, 215, 471
Visetti (Y.-M.) 48
Vlieghe (É) 109, 121
Vogel (K.)
Volochinov (N. V.) 55, 56
Volteau (S.) 173, 175
Vygotsky (L. S.) 40, 41, 57, 59, 139, 140, 141, 142, 143, 153, 154, 157, 520

W
Wacho (M.)
Wachs (S.) 82
Wagner (E.) 52
Wallon (H.) 539
Weiss (F.) 77
Wenger (E.) 48
Weulersse (O.) 214, 336, 337
Widdowson (H. G.) 416
Wiener (R.) 78
Wirthner (M.) 149, 150
Wolff (D.) 89

X
Y
Z
Zakhartchouk (J.-M.) 163, 164

INDEX THÉMATIQUE

A

Acquisition 51,
Action 38, 47, 48, 49, 50, 54, 138, 154, 179, 180, 181, 182
Action conjointe 148, 230
Action située 31, 47, 48, 139, 180, 181
Action typifiante 401
Activité langagière 57, 482
Amélioration 15, 17, 18, 20, 22, 24, 72, 78, 95, 96, 97, 117, 118, 119, 132, 139, 153, 158, 169, 170, 187, 194, 209, 529
Analyse des erreurs 69
Analyse Ergonomique du Travail (AET) 23, 29, 30, 41, 47, 180, 183, 219
Anthropologie 43, 44, 180
Anthropologie cognitive située 47
Approche actionnelle
Approche communicative 66, 67, 75, 78, 79, 83
Approche instrumentale 61, 62
Atelier d'écriture 17, 80, 101, 105, 106, 125, 126, 129, 130, 362, 409
Auto-évaluation 443

B

Brouillon 15, 16, 18, 19, 37, 67, 79, 85, 98, 100, 101, 106, 118, 122, 125, 126, 164, 165, 166, 296, 320, 342, 343, 362, 407, 456, 457, 463

C

Chronogénèse 212
Communauté discursive 82, 293
Communauté de pratique 23, 45, 48, 49, 53, 55, 133, 185
Compétence de communication 65
Consigne 17, 22, 75, 118, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 255, 258, 275, 321, 324, 326, 344, 349, 350, 360, 387
Contexte (analyse du travail) 184
Contexte d'enseignement 21, 29, 32, 47, 139, 194, 242, 243, 443, 449
Contrainte contextuelle 20, 31, 138, 179, 184, 194, 195, 529
Contre-étayage 152, 159, 160
Correction 18, 69, 76, 83, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 117, 132, 230, 249, 253, 276, 283, 284, 298, 313, 321, 325, 326, 349, 353, 363, 364, 369, 380, 407, 422, 441, 443, 458, 471, 476
Critère 115, 131, 134, 158, 161, 181, 183, 242, 253, 258, 259, 260, 262, 263, 272, 288, 317, 318, 320, 331, 361, 367, 422
Critique génétique 67, 114
Culture disciplinaire 23, 33, 35, 36, 42, 44, 45,53, 58, 133, 135, 137, 147, 182, 193, 357, 497
Culture éducative 52, 82, 157, 178
Culture d'établissement 34, 265
Culture professionnelle 21, 23, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 44, 45, 48, 53, 137, 147, 182, 193, 353, 357, 409, 451, 452, 455, 456, 497

D

Développement professionnel 45, 53
Dialogisme 54, 55
Didactique 23, 31, 36, 47, 103, 167
Didactique de l'écrit 36, 37, 67, 102, 104, 105, 113, 134, 153
Didactique du français 19, 29, 50, 107, 146, 150, 169, 195, 219
Didactique du français langue étrangère 23, 29, 36, 50, 53, 65, 66, 70, 72, 73, 89, 90, 151
Didactique du français langue première 23, 29, 50, 53, 85, 89, 90, 103, 109, 119, 145, 151, 152, 196
Didactique du français seconde 23, 29, 36, 53, 89, 90
Différenciation pédagogique 134,
Discipline 35, 68, 90, 127, 148, 170, 529
Dispositif 29,
Distance 57

E

Écrit intermédiaire 125, 126, 127, 164, 167, 168, 169, 171, 265, 358, 463
Élaboration didactique 144, 145
Entretien d'explicitation 120

Erreur 17, 67, 69, 78, 79, 88, 93, 94, 115, 116, 120, 327, 347, 380, 406, 476, 506
Étayage 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 174, 175, 176, 435, 436, 437, 440, 482
Évaluation critériée 99, 130, 362, 480
Évaluation formative 51, 76, 113, 114, 115, 124, 264, 296, 309
Évaluation sommative 18, 90, 295, 296

F

Feedback 78, 79, 80, 88, 120, 333, 369
Formation 32, 33, 37, 52, 53, 59, 65, 66, 73, 76, 78, 83, 88, 91, 104, 121, 126, 135, 165, 193, 195
Formation professionnelle 25, 54
Français langue étrangère 22, 29, 52, 62, 63, 66, 67, 71, 72, 75, 81, 82, 84, 85, 88, 119, 122, 136, 138, 151, 178, 193, 196, 365, 412, 503
Français langue maternelle 62, 66, 69, 70, 81, 109, 138, 412
Français langue première 29, 136, 151, 196
Français langue de scolarisation 33, 38, 62, 70
Français langue seconde 22, 29, 35, 36, 37, 52, 60, 62, 63, 66, 68, 70, 72, 76, 80, 81, 82, 84, 88, 119, 122, 135, 138, 193, 365, 412

G

Génétique textuelle 19, 37, 98, 165
Genre professionnel 23, 53, 54, 442
Geste (au sens professionnel) 150, 159, 161, 213
Geste professionnel 150, 161, 162
Grammaire de phrase 51
Grammaire textuelle 102

H

Hétérogénéité 22, 88, 112, 134, 441

I

Instrument psychologique 40, 41, 140, 141, 142, 259
Interaction 22, 38, 40, 41, 45, 48, 49, 51, 53, 58, 78, 80, 93, 96, 119, 137, 143, 144, 148, 153, 168, 206
Interaction de tutelle 154, 157
Interculturel 416
Interdiscours 54, 55, 56
Interdiscursivité 54
Interlangue 67, 78
Intertexte 56

L

Langage égocentrique 142
Lecture-écriture 84, 87, 124, 129, 158
Linguistique de l'énonciation
Linguistique pragmatique 65
Linguistique structurale 18, 99
Linguistique textuelle 37, 51

M

Médiation 33, 39, 132, 140, 141, 169, 288, 312, 328, 462
Médiation langagière 22, 139, 151, 187
Médiation instrumentale 40
Mésogénèse 213, 229
Méthodologie 65, 66, 72, 492
Méthodologie audio-orale 66, 74
Méthodologie SGAV 64, 74
Modalisation 57, 233
Modèle 23, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 73, 84, 88, 105, 113, 128, 145, 193, 202, 294, 443
Modèle didactique 35, 52
Modèle disciplinaire en acte 50, 454
Multi-agenda 172

N

Norme 17, 23, 33, 34, 39, 42, 49, 53, 56, 57, 93, 94, 123, 131, 359, 411

P

Pédagogie 36, 74
Pédagogie du projet 111, 112, 331
Pédagogie différenciée 88, 134, 135
Pilotage 254
Planification (du travail) 30, 45, 146, 180, 181, 182, 183, 205, 253, 273, 275, 289, 292, 293, 297, 332, 336, 337, 344, 355, 367, 369, 371, 415, 444, 467
Planification (sous-processus rédactionnel) 67, 85, 113, 114, 131, 289, 313, 401, 470
Polylogue oralographique 395
Portfolio 88, 128
Posture 106
Pragmatique textuelle 18, 428
Pratique langagière 22
Processus d'écriture 18, 102, 114, 400
Processus interactionnel 23
Processus rédactionnel 15, 37, 77, 81, 87, 90, 105, 106, 112, 113, 166, 474, 491

Projet d'écriture 110, 176
Psycholinguistique 19, 98
Psychologie cognitive 36, 102, 107
Psychologie du travail 47
Psychologie historico-culturelle 23, 139, 140, 141

R

Rédaction (produit) 17, 18, 19, 69, 97, 102, 108, 110, 245, 267, 271, 273, 283, 295
Rédaction (processus) 67, 84, 85, 115, 129, 299
Rédaction conversationnelle 80
Reformulation 67, 80, 93, 97, 100, 118, 153, 175, 230, 255, 261, 279, 280, 281, 285, 302, 321, 360, 401, 434, 435, 436, 462, 512
Régulation 183, 229, 370
Répertoire 49, 52, 78
Répertoire didactique 52
Répertoire professionnel 34, 53
Révision 67, 74, 76, 83, 90, 96, 112, 113, 117, 131, 263, 267, 289, 298, 309, 310, 321, 327, 465, 482
Rhétorique contrastive 82
Rituel communicatif 144

S

Savoir-faire professionnel
Schème 183, 260, 261, 262
Sciences de la cognition 180, 181
Sciences de l'éducation 31, 49, 183
Sciences du langage 180, 219
Situation exolingue 177
Situation-problème 294, 296
Stratégie 367
Style de l'action 53
Synopsis 225
Système didactique 145, 147

T

Tâche 16, 18, 20, 22, 60, 68, 69, 77, 102, 122, 124, 161, 182, 183, 194
Tension 37, 233
Tissage
Topogénèse 229
Transposition didactique 144, 145, 146, 147, 182

V

Valeur 33, 34, 39, 42, 62

Z

Zone de proche Développement 520

LISTE DES TABLEAUX

Tabl. 1	Liste des items pour l'évaluation de la compétence 20	99
Tabl. 2	Découpage des données recueillies et transcrites	207
Tabl. 3	Extrait d'un synopsis (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2006, p. 185)	225
Tabl. 4	Extrait du scénario tabulaire de la séance n° 7 (Myriam)	228
Tabl. 5	Tableau renseigné par le collectif lors d'une séance de « correction de rédaction » (Anaïs)	245
Tabl. 6	Scénario tabulaire de la séance du 2 mai 2008 (Anaïs)	250
Tabl. 7	Correspondance entre les énoncés de la fiche et les phases de l'interaction-cours (Anaïs-2 mai 2008)	254
Tabl. 8	Scénario tabulaire de la séance du 31 mars 2006 (Jackie)	274
Tabl. 9	Scénario tabulaire de la séance du 2 mai 2006 (Jackie)	277
Tabl.10	Correspondances entre les énoncés de la première partie de la fiche « Amélioration » et les consignes orales de Jackie (31 mars 2006)	279
Tabl. 11	Correspondances entre les énoncés de la deuxième partie de la fiche « Amélioration » et les consignes orales de Jackie (31 mars 2006)	281
Tabl. 12	Extrait du plan de la séquence 6 (Charlotte)	293
Tabl. 13	Scénario tabulaire de la séance du 10 mai 2008 (Charlotte / Activités antérieures à l'écriture)	300
Tabl. 14	Scénario tabulaire des séances d'écriture et de réécriture (Charlotte)	304
Tabl. 15	Scénario tabulaire de la séance de correction (Charlotte)	307
Tabl. 16	Tabl. 16. Scénario tabulaire de la première séance d'amélioration (Sarah)	340
Tabl. 17	Tabl. 17. Scénario tabulaire de la deuxième séance d'amélioration (Sarah)	343
Tabl. 18	Eléments de planification interprétés d'après les propos de Myriam	368

Tabl. 19	Scénario tabulaire de la séance d'écriture n° 1 du 29 mai 2008 (Myriam)	374
Tabl. 20	Scénario tabulaire de la séance d'écriture n° 2 du 29 mai 2008 (Myriam)	376
Tabl. 21	Scénario tabulaire de la séance d'écriture n° 3 du 30 mai 2008 (Myriam)	378
Tabl. 22	Le réservoir lexical partagé (Myriam)	381
Tabl. 23	Ressources de Myriam	410
Tabl. 24	Scénario tabulaire de la séance n°1 de préparation à l'écriture et d'écriture (Première heure - Adrienne)	424
Tabl. 25	Scénario tabulaire de la séance n°1 de préparation à l'écriture et d'écriture (Deuxième heure - Adrienne)	427
Tabl. 26	Scénario tabulaire de la séance n°2 – Correction collective du texte de Ramilia (Adrienne)	429
Tabl. 27	Scénario tabulaire de la séance n° 3 – Correction collective du texte de Violetta (Adrienne)	430
Tabl. 28	Scénario tabulaire de la séance n° 3 de correction du texte de Violetta (Deuxième heure) (Adrienne)	431
Tabl. 29	Classement des erreurs du texte corrigé (Adrienne)	434
Tabl. 30	Place de la séance d'écriture ($6^{ème}$)	457
Tabl. 30	Place de la séance d'écriture (CLA)	505
Tabl. 31	Inscriptions professorales sur les textes d'élèves (CLA)	516

LISTE DES FIGURES

Fig. 1	Extrait illustré de transcription (corpus « Adrienne »)	217
Fig. 2	Organigramme de la séquence de Myriam	224
Fig. 3	Organigramme de la séquence d'Anaïs	247
Fig. 4	Organigramme de la séquence de Jackie	271
Fig. 5	Organigramme de la séquence de Charlotte	297
Fig. 6	Organigramme de la séquence de Sarah	338
Fig. 7	Organigramme de la séquence de Myriam	371
Fig. 8	Organigramme des séances observées (Adrienne)	421
Fig. 9	Répartition des répondants par âge (professeurs de 6ème)	450
Fig. 10	Répartition des répondants par ancienneté dans l'enseignement du français (professeurs de 6ème)	451
Fig. 11	Langues-cultures étrangères signalées (6ème)	453
Fig. 12	Durée déclarée de l'aide à l'amélioration (6ème)	459
Fig. 13	Formats communicatifs (6ème)	461
Fig. 14	Composantes de savoir activées dans les annotations déclarées (6ème)	473
Fig. 15	Annotations professorales déclarées (6ème)	474
Fig. 16	Interventions orales déclarées	483
Fig. 17	Répartition des répondants par âge (CLA)	486
Fig. 18	Répartition des répondants par ancienneté dans l'enseignement du FLS (CLA)	486
Fig. 19	Langues-cultures étrangères signalées	490
Fig. 20	Durée déclarée de l'aide à l'amélioration	507
Fig. 21	Formes sociales d'activité	508
Fig. 22	Interventions orales déclarées	523

TABLE DES ANNEXES

Sommaire du volume 2 « Données et documents annexes »

I. Corpus « Anaïs » (classe de sixième n°1) ..... p. 9

- Annexe 1 : Courrier adressé aux chefs d'établissement ..... p. 10
- Annexe 2 Conventions de transcription..... p. 11
- Annexe 3 : Document « extrait de l'*Odyssée* » (Texto, p. 151) et plan de la séance 4..... p. 14
- Annexe 4 : Tableau du groupe "EVA"..... p. 15
- Annexe 5 : Transcription de cours (séance n°4 – 25 avril 2008)..... p. 16
- Annexe 6 : Document créé par Anaïs « correction du travail – écriture – séance n°4 »..... p. 30
- Annexe 7 : Transcription de cours (séance n°5 – 2 mai 2008)..... p. 32
- Annexe 8 : Fiches-outils créées par Anaïs..... p. 46
- Annexe 9 : Transcription de cours (16 mai 2008)..... p. 51
- Annexe 10 : Document « Deux versions du texte d'une élève »..... p. 55
- Annexe 11 : Transcription d'un entretien mené avec Anaïs (17 avril 2008)..... p. 60
- Annexe 12 : Transcription d'un entretien mené avec Anaïs (24 avril 2008..... p. 61
- Annexe 13 : Transcription d'un entretien mené avec Anaïs (2 mai 2008)..... p. 68
- Annexe 14 : Transcription d'un entretien mené avec Anaïs (16 mai 2008)..... p. 70

II. Corpus « Jackie » (classe de sixième n°2) ..... p. 71

- Annexe 15 : Document créé par Jackie « les abréviations en rédaction »..... p. 72
- Annexe 16 : Transcription de cours (séance n°1 - 21 mars 2006)..... p. 73
- Annexe 17 : Photos numériques du tableau..... p. 85
- Annexe 18 : Transcription de cours (séance n°2 – 21 mars 2006)..... p. 86
- Annexe 19 : Document créé par Jackie « amélioration du devoir de rédaction » p. 88
- Annexe 20 : Transcription de cours (séance n°3 – 31 mars 2006)..... p. 89
- Annexe 21 : Document renseigné par un élève « amélioration du devoir de rédaction »..... p. 93
- Annexe 22 : Production d'élève..... p. 94
- Annexe 23 : Document créé par Jackie « Correction de rédaction »..... p. 97
- Annexe 24 : Transcription de cours (séance n°4 – 2 mai 2006)..... p. 98
- Annexe 25 : Extrait de cahier d'élève – cours « Rédaction » (21 mars 2006)..... p. 109
- Annexe 26 : Extrait de cahier d'élève – cours « Qu'est-ce qu'une épithète homérique ? » (17 mars 2006)..... p.111
- Annexe 27 : Copie d'élève corrigée et annotée par Jackie..... p.113
- Annexe 28 : Transcription d'un entretien mené avec Jackie (31 mars 2006)..... p. 117
- Annexe 29 : Transcription d'un entretien mené avec Jackie (25 mai 2006)..... p. 119

III. Corpus « Sarah » (classe de sixième n°3)..... p. 125

- Annexe 30 : Document créé par Sarah « progression annuelle en sixième 2007-2008 »..... p. 126
- Annexe 31 : Document créé par Sarah « plan de la séquence n°3 : Étude du conte merveilleux »..... p. 127
- Annexe 32 : Document créé par Sarah (première version) « plan de la séquence n°4 - Lire un récit historique : *Les Pilleurs de sarcophage* d'Odile Weulersse (défi lecture entre la 6ème 1 et la 6ème 5) »..... p. 128
- Annexe 33 : Document créé par Sarah (deuxième version) « plan de la séquence n°4 – Lire un récit historique : *Les Pilleurs de sarcophage* d'Odile Weulersse (défi lecture entre la 6ème 1 et la 6ème 5)..... p. 129
- Annexe 34 : Document créé par Sarah « Grille d'amélioration du travail d'écriture du conte »..... p. 130
- Annexe 35 : Transcription d'un extrait de cours « Consignes d'amélioration d'un conte » (25 février 2008)..... p. 131
- Annexe 36 : Transcription d'un extrait de cours « Échanges portant sur l'utilisation de la grille d'amélioration » (3 mars 2008)..... p. 134
- Annexe 37 : Document créé par Sarah « Grille d'amélioration du travail d'écriture »..... p. 145
- Annexe 38 : Document créé par Sarah « Questionnaire de lecture »..... p. 146
- Annexe 39 : Transcription de cours (4 mars 2008)..... p. 147
- Annexe 40 : Transcription de cours (31 mars 2008 – première séance)..... p. 154
- Annexe 41 : Transcription de cours (31 mars 2008 – deuxième séance)..... p. 162
- Annexe 42 : Transcription de cours (21 avril 2008)..... p. 171
- Annexe 43 : Transcription de cours (24 avril 2008)..... p. 179
- Annexe 44 : Document « Première version du texte d'un élève »..... p. 185
- Annexe 45 : Document « Deuxième version du texte d'un élève »..... p. 186
- Annexe 46 : Document « Copie d'élève corrigée et annotée par Sarah »..... p. 187
- Annexe 47 : Transcription d'un entretien mené avec Sarah (18 février 2008).... p. 188
- Annexe 48 : Transcription d'un entretien mené avec Sarah (10 mars 2008)..... p. 194
- Annexe 49 : Transcription d'un entretien mené avec Sarah (31 mars 2008)..... p. 197
- Annexe 50 : Transcription d'un entretien mené avec Sarah (21 avril 2008)..... p. 198

IV. Corpus « Charlotte » (classe de sixième n°4)..... p. 203

- Annexe 51 : Document créé par Charlotte « projet annuel 6ème »..... p. 204
- Annexe 52 : Document créé par Charlotte « plan de la séquence 3 »..... p. 206
- Annexe 53 : Document créé par Charlotte « grille de la séquence 3 »..... p. 208
- Annexe 54 : Document créé par Charlotte « plan de la séquence 6 »..... p. 209
- Annexe 55 : Document créé par Charlotte « grille de la séquence 6 »..... p. 211
- Annexe 56 : Transcription de cours (séance n°1 - 10 mai 2007)..... p. 212
- Annexe 57 : Document créé par Charlotte « images de monstres »..... p. 229
- Annexe 58 : Transcription de cours (séance n°2 - 11 mai 2007)..... p. 231
- Annexe 59 : Document créé par Charlotte « grille pour la recherche lexicale »... p. 248

- Annexe 60 : Transcription de cours (séance n°3 – 14 mai 2007)..... p. 249
- Annexe 61 : Transcription de cours (séance n°4 – 18 mai 2007)..... p. 255
- Annexe 62 : Transcription de cours (séance n°5 – 21 mai 2007)..... p. 260
- Annexe 63 : Transcription de cours (séance n°6 – 24 mai 2007)..... p. 269
- Annexe 64 : Transcription de cours (séance n°7 – 25 mai 2007)..... p. 271
- Annexe 65 : Document créé par Charlotte « Des fautes à éviter... »..... p. 278
- Annexe 66 : Transcription de cours (séance n°8 – 31 mai 2007)..... p. 280
- Annexe 67 : Document créé par Charlotte « Évaluation finale : Un festin de textes épiques »..... p. 289
- Annexe 68 : Transcription de cours (séance n°9 – 7 juin 2007)..... p. 290
- Annexe 69 : Copie d'élève corrigée et annotée par Charlotte..... p. 301
- Annexe 70 : Transcription d'un entretien mené avec Charlotte (15 mars 2007).. p. 303
- Annexe 71 : Transcription d'un entretien mené avec Charlotte (9 mai 2007)..... p. 309
- Annexe 72 : Transcription d'un entretien mené avec Charlotte (10 mai 2007) ... p. 311
- Annexe 73 : Transcription d'un entretien mené avec Charlotte (31 mai 2007)... p. 315
- Annexe 74 : Transcription d'un entretien mené avec Charlotte (7 juin 2007)..... p. 322
- Annexe 75 : Transcription d'un entretien mené avec Charlotte (2 juillet 2007)... p. 326

V. Corpus « Adrienne » (classe d'accueil n°1) ..... p. 331

- Annexe 76 : Document « présentation de la méthode *Tandem* (Didier)..... p. 332
- Annexe 77 : Document « tableau des contenus de la méthode *Tandem* niveau 2 ». p. 335
- Annexe 78 : Document « séquence n°2 de la méthode *Tandem* niveau 2 »..... p. 337
- Annexe 79 : Document créé par Adrienne « présentation des instruments et partition de *Pierre et le loup*..... p. 344
- Annexe 80 : Transcription de cours (séance n°2 – 26 janvier 2006)..... p. 347
- Annexe 81 : Document « texte de Ramilia projeté »..... p. 368
- Annexe 82 : Transcription de cours (séance n°3 – 9 mars 2006)..... p. 369
- Annexe 83 : Tableau des opérations réalisées sur le texte de Ramilia..... p. 397
- Annexe 84 : Document « texte de Ramilia projeté et modifié »..... p. 399
- Annexe 85 : Transcription de cours (séance n°4 – 26 mars 2006)..... p. 400
- Annexe 86 : Tableau des opérations réalisées sur le texte de Violetta..... p. 429
- Annexe 87 : Document « texte de Violetta projeté et modifié »..... p. 431
- Annexe 88 : Photos numériques du tableau..... p. 432
- Annexe 89 : Transcription d'un entretien mené avec Adrienne (1er février 2006)..... p. 433
- Annexe 90 : Transcription d'un entretien mené avec Adrienne (23 mars 2006) p. 436
- Annexe 91 : Transcription d'un entretien mené avec Adrienne (2 juillet 2006) p. 438

VI. Corpus « Myriam » (classe d'accueil n°2) ..... p. 445

- Annexe 92 : Document créé par Myriam « la fiche de vocabulaire »..... p. 446
- Annexe 93 : Transcription de cours (séance n°1 – 26 mai 2008)..... p. 447
- Annexe 94 : Document créé par Myriam « Les contes de fées »..... p. 463
- Annexe 95 : Transcription de cours (séance n°2 – 26 mai 2008)..... p. 465
- Annexe 96 : Transcription de cours (séance n°3 – 26 mai 2008)..... p. 479

- Annexe 97 : Transcription de cours (séance n°4 – 27 mai 2008)..... p. 494
- Annexe 98 : Transcription de cours (séance n°5 – 27 mai 2008)..... p. 507
- Annexe 99 : Transcription de cours (séance n°6 – 27 mai 2008)..... p. 517
- Annexe 100 : Document créé par Myriam « Fiche du conte »..... p. 519
- Annexe 101 : Document « extrait de la présentation du *Tarot des Mille et un contes*..... p. 521
- Annexe 102 : Transcription de cours (séance n°7- 29 mai 2008)..... p. 522
- Annexe 103 : Transcription de cours (séance n°8 – 29 mai 2008)..... p. 528
- Annexe 104 : Transcription de cours (séance n°9 – 30 mai 2008)..... p. 538
- Annexe 105 : Document « conte d'une élève dactylographié et corrigé »..... p. 548
- Annexe 106 : Document « conte d'une élève (version originale) »..... p. 549
- Annexe 107 : Document « extrait du cahier de textes de Myriam »..... p. 550
- Annexe 108 : Transcription d'un entretien mené avec Myriam (25 mai 2008) p. 552
- Annexe 109 : Transcription d'un entretien mené avec Myriam (26 mai 2008) p. 558
- Annexe 110 : Transcription d'un entretien mené avec Myriam (27 mai 2008) p. 562
- Annexe 111 : Transcription d'un entretien mené avec Myriam (30 mai 2008) p. 563
- Annexe 112 : Transcription d'un entretien mené avec Myriam (2 juillet 2008) p. 564

VII. Données construites par questionnaires ..... p. 567

- Annexe 113 : Courrier joint au questionnaire..... p. 568
- Annexe 114 : Questionnaire non renseigné..... p. 569
- Annexe 115 : Données textuelles des 84 questionnaires renseignés par des enseignants de sixième..... p. 576
- Annexe 116 : Données textuelles des 25 questionnaires renseignés par des enseignants de classe d'accueil..... p. 620
- Annexe 117 : Remarques des répondants à propos du questionnaire..... p. 636

VIII. Extraits de textes officiels et de documents institutionnels
(SUR CD-ROM joint au volume 1)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE..... 15

PARTIE 1
Référentiel interprétatif

INTRODUCTION DE LA PARTIE 1..... 29

CHAPITRE 1
RÔLE DES RESSOURCES DES CULTURES PROFESSIONNELLES ET DISCIPLINAIRES DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU COLLÈGE..... 31
1. Culture enseignante et lieux d'acculturation..... 33
   1.1. L'offre institutionnelle de formation initiale avant 2010..... 35
   1.2. L'offre institutionnelle de formation continue..... 37
2. L'épaisseur historique et culturelle du travail enseignant..... 39
   2.1. Médiation d'outils culturels..... 39
   2.2. Conditions de la transmission de la culture enseignante..... 43
      2.2.1. Notion de propagation de la culture en anthropologie..... 43
      2.2.2. Diffusion de la culture enseignante..... 44
      2.2.3. Accès à la culture disciplinaire et participation à son développement..... 45
3. Héritage culturel en acte dans les pratiques enseignantes..... 47
   3.1. Des ressources historiquement et socialement situées..... 47
   3.2. Rôle de la communauté de pratique..... 48
   3.3. Les modèles en acte..... 50
   3.4. Le genre professionnel..... 53
4. Dialogisme et interdiscours dans les discours des enseignants sur leurs pratiques..... 55
5. Conclusion du chapitre 1..... 58

CHAPITRE 2
RESSOURCES ISSUES DE LA LITTÉRATURE INSTITUTIONNELLE, SCIENTIFIQUE AINSI QUE DES DISCOURS DE LA FORMATION POUR L'AIDE À L'AMÉLIORATION DES TEXTES D'ÉLÈVES..... 59
1. Ressources pour la classe d'accueil..... 59
   1.1. Organisation institutionnelle des classes d'accueil..... 60
   1.2. Textes officiels et autres discours de l'institution, organisateurs du travail du professeur de français en classe d'accueil..... 61
      1.2.1. Les années 1970-1990 : vingt ans d'influence des méthodologies du Français Langue Étrangère..... 63
      1.2.2. De 1995 à nos jours : la construction du Français Langue Seconde, domaine d'accès à la discipline « français »..... 66
   1.3. Discours scientifiques et discours de la formation, moyens d'action pour le professeur de français en classe d'accueil..... 72

1.3.1. Écriture et réécriture dans les discours et moyens pour l'enseignement du FLE/FLS 73
1.3.2 Dispositifs pédagogiques et outils oraux pour l'aide à l'amélioration des textes en classe d'accueil 78
1.3.2.1. Les interactions professeur-élève(s) 78
1.3.2.2. Les interaction en binômes ou en petits groupes 79
1.3.2.3. Les interactions en classe entière 81
1.3.2.4. L'avis du Conseil de l'Europe en 2009 83
1.3.3. Outils scripturaux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration des textes en classe d'accueil 83
1.3.3.1. Les textes-modèles 84
1.3.3.2. Les grilles de relecture et/ou d'évaluation 85
1.3.3.3. Interactions et aides logicielles à l'écriture 86
1.3.3.4. Les annotations du professeur 88
2. Ressources pour la classe de sixième 90
2.1. Textes officiels et autres discours de l'institution, organisateurs du travail du professeur de français en 6ème 91
2.1.1. Prescriptions pour l'amélioration et la correction des écrits à la fin du XIXème siècle dans l'enseignement primaire et primaire supérieur 92
2.1.2. Prescriptions pour l'amélioration et la correction des écrits dans l'enseignement secondaire au XXème siècle 94
2.2. Apports de recherches en didactique de l'écrit 102
2.2.1. Cinq modèles pour guider la réécriture 105
2.2.2. *Pratiques* : une revue pour « changer l'écrire » 107
2.2.3. Changer l'écrire en travaillant en projet 109
2.2.4. Introduction du modèle psycholinguistique de Hayes et Flower 113
2.2.5. Principaux apports de la recherche "Évaluation des écrits à l'école primaire" (EVA) 114
2.2.6. Écriture, réécriture, amélioration, révision, correction : quelques définitions en didactique du français langue première 117
2.3. Discours scientifiques et discours de la formation : moyens d'action pour le français en 6ème 119
2.3.1. Dispositifs pédagogiques et outils oraux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration des textes 119
2.3.1.1. Les interactions professeur-élève(s) 119
2.3.1.2. Les interactions en binômes ou en petits groupes 122
2.3.1.3. Les interactions en classe entière 123
2.3.2. Outils scripturaux pour l'aide à l'écriture et à l'amélioration des textes 125
2.3.2.1. Les brouillons et les écrits intermédiaires : des statuts différenciés .. 125
2.3.2.2. Notes de régie et annotations des élèves 128
2.3.2.3. Les interactions lecture-écriture 129
2.3.2.4. Grilles de relecture et/ou d'évaluation et autres outils 130
2.3.2.5. Les annotations du professeur et les consignes de réécriture 132
2.3.2.6. Interactions et aides logicielles à l'écriture : le traitement de texte ... 133
2.3.3. La différenciation pédagogique 134
3. Conclusion du chapitre 2 135

CHAPITRE 3
FONCTIONS DIDACTIQUES DES INTERACTIONS ENTRE ORAL ET ÉCRIT 137
1. Médiation langagière et enseignement 140
1.1. Les dimensions sémiotiques des instruments psychologiques selon Vygotsky 140
1.2. Rôle des interactions sociales dans le développement cognitif 142
1.3. Les dimensions sémiotiques des interactions didactiques 144
1.3.1. Transformation des objets d'enseignement : transposition ou élaboration ? 144
1.3.2. La double sémiotisation des objets d'enseignement 148
1.3.3. Les interactions entre oral et écrit : quels enjeux pour les recherches en didactique du français ? 151
2. Outils langagiers de la médiation 153
2.1. L'apport de Jérôme S. Bruner : LASS, étayage et formats 154
2.2. La transposition des théories de Jérôme S. Bruner en didactique et en pédagogie de l'écriture 157
2.3. Les interventions médiatrices de l'enseignant : étayage et autres gestes professionnels langagiers 159
2.3.1. L'étayage et le contre-étayage : gestes langagiers en contexte didactique 159
2.3.2. Les autres gestes professionnels langagiers de l'enseignant 161
2.3.3. Les consignes 163
2.4. L'écrit, composant d'un système d'outils médiateurs 164
2.4.1. Les brouillons 165
2.4.2. Les écrits de travail ou écrits intermédiaires 167
2.4.3. Les écrits du tableau noir et l'écrit projeté 169
2.5. Les échanges oraux professeur-élèves, composants d'un système d'outils médiateurs ... 172
2.5.1. La dictée à l'adulte 174
2.5.2. L'activité professorale de reformulation 175
2.5.3. Modes d'étayage en situation d'enseignement de l'écriture 176
3. Médiation et culture éducative 177
4. L'orchestration professorale de l'oral et de l'écrit analysée comme un travail 179
4.1. La planification : apports du courant de l'action située 180
4.2. Planification et déplanification : deux composantes du travail enseignant 182
4.3. Les régulations 183
4.4. Les contraintes et les ressources contextuelles 184

CONCLUSION DE LA PARTIE 1 187

PARTIE 2
Orientation méthodologique

INTRODUCTION DE LA PARTIE 2 193

CHAPITRE 4
PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET MÉTHODE DE CONSTRUCTION DES DONNÉES 193
1. Problématique 193
2. Hypothèses de recherche 195
3. Méthode de construction des données 196
3.1. Observations de classe et enregistrements 197

3.2. Les entretiens..... 200
3.2.1. Les modalités des entretiens..... 201
3.2.2. Le référentiel interprétatif et ses implications méthodologiques..... 202
3.3. Les questionnaires..... 205

CHAPITRE 5
ÉLABORATION DU CORPUS..... 205
1. La construction des données dans les classes..... 205
1.1. Les données primaires..... 205
1.2. Les données secondaires..... 211
1.2.1. Les notes d'observation..... 211
1.2.2. Les conventions de transcription..... 214
2. Les transcriptions des entretiens..... 217
3. Les données construites par questionnaires..... 217
3.1. Les données construites pour la classe de 6ème..... 217
3.2. Les données construites pour la classe d'accueil..... 219

CHAPITRE 6
DE LA CONSTRUCTION DES DONNÉES À L'IDENTIFICATION DES CATÉGORIES D'ANALYSE..... 221
1. Comment analyser une démarche professorale d'aide à l'amélioration des productions écrites ?..... 221
1.1. La présentation du contexte d'enseignement..... 222
1.2. La sélection et le découpage des données..... 223
1.2.1. L'organigramme : outil de représentation de la séquence d'enseignement..... 224
1.2.2. Le scénario tabulaire : outil de réduction des données pour lire et comprendre une séance..... 225
1.2.3. Le choix et le découpage d'extraits significatifs dans les transcriptions..... 229
2. Comment analyser les entretiens ?..... 232
3. Comment analyser les questionnaires ?..... 234

CONCLUSION DE LA PARTIE 2.....

PARTIE 3
Analyse plurielle de pratiques singulières et d'entretiens

INTRODUCTION DE LA PARTIE 3.....

CHAPITRE 7
ÉTUDE DES DONNÉES CONSTRUITES EN CLASSE DE SIXIÈME..... 241
1. Pratiques et modèles d'Anaïs..... 242
1.1. Pratiques constatées d'Anaïs..... 242
1.1.1. Le contexte d'enseignement..... 243
1.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation..... 244
1.1.3. L'organisation effective de la séquence d'enseignement..... 246

1.1.4. La distribution entre l'oral et l'écrit pendant l'élaboration de l'outil de guidage..... 249
1.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs..... 252
1.1.5.1. Le texte-support..... 253
1.1.5.2. La fiche « Correction du travail d'écriture de la séance n° 4 »..... 253
1.1.5.3. Le tableau des critères..... 258
1.2. Entretiens avec Anaïs..... 264
2. Pratiques et modèles de Jackie..... 267
2.1. Pratiques constatées de Jackie..... 268
2.1.1. Le contexte d'enseignement..... 268
2.1.2. Les activités de production écrite antérieures à la période d'observation..... 269
2.1.3. L'organisation effective de la séquence d'enseignement..... 270
2.1.4. La distribution entre l'oral et l'écrit pendant la séance d'amélioration des textes et la séance de correction..... 273
2.1.4.1. La séance d'amélioration des textes..... 273
2.1.4.2. La séance de correction..... 276
2.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs..... 278
2.1.5.1. La fiche « amélioration du devoir de rédaction »..... 278
2.1.5.2. La fiche « Correction » et l'activité reformulative de l'enseignant..... 283
2.2. Entretiens avec Jackie..... 286
3. Pratiques et modèles de Charlotte..... 289
3.1 Pratiques constatées de Charlotte..... 289
3.1.1. Le contexte d'enseignement..... 289
3.1.2. Les activités de production écrite antérieures à la période d'observation..... 291
3.1.3. La séquence observée..... 291
3.1.3.1. La planification séquentielle..... 292
3.1.3.2. De la planification à la mise en œuvre..... 297
3.1.4. La distribution de l'oral et de l'écrit pendant les séances d'écriture et d'amélioration des textes..... 299
3.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs..... 309
3.1.5.1. Cahiers, fiches-outils et manuels..... 309
3.1.5.2. Tableaux et grilles..... 311
3.1.5.3. La fiche « Des fautes à éviter »..... 321
3.1.5.4. Le tableau noir..... 323
3.1.6. L'activité prescriptive de l'enseignante..... 324
3 .2. Entretiens avec Charlotte..... 328
4. Pratiques et modèles de Sarah..... 333
4.1. Pratiques constatées de Sarah..... 333
4.1.1. Le contexte d'enseignement..... 334
4.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation..... 335
4.1.3. La séquence observée : de la planification à la mise en œuvre..... 337
4.1.4. La distribution de l'oral et de l'écrit pendant les séances d'amélioration de textes..... 339
4.1.4.1. La séance au CDI..... 339
4.1.4.2. La séance en salle pupitre..... 341

4.1.5. Mise en scène orale des outils scripturaux médiateurs..... 343
4.1.6. Les interactions duelles professeure-élève au CDI..... 345
4.1.7. Les interactions duelles professeure-élève en salle pupitre..... 348
4.2. Entretiens avec Sarah..... 350
5. Bilan..... 353
5.1. L'organisation spatio-temporelle..... 354
5.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs..... 357
5.2.1. Les grilles critériées et leurs variantes..... 358
5.2.2 Les fiches-outils..... 359
5.2.3 Les « bêtisiers »..... 359
5.3. La gestion des plans collectif et individuel..... 360
5.4. Les modèles d'enseignement de l'écriture décelables grâce à l'observation des pratiques et à la conduite des entretiens..... 362

CHAPITRE 8
ÉTUDE DES DONNÉES CONSTRUITES EN CLASSE D'ACCUEIL..... 363
1. Pratiques et modèles de Myriam..... 363
1.1. Pratiques constatées de Myriam..... 363
1.1.1. Le contexte d'enseignement..... 364
1.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation..... 366
1.1.3. La séquence observée..... 367
1.1.3.1. La planification séquentielle..... 367
1.1.3.2. Da la planification à la mise en œuvre..... 370
1.1.4. La distribution effective de l'oral et de l'écrit..... 373
1.1.5. Mise en scène orale des outils scripteurs médiateurs..... 380
1.1.5.1. La fiche « vocabulaire du conte »..... 380
1.1.5.2. L'aide-mémoire pour écrire..... 384
1.1.5.3. Les fiches d'identité du héros et du monstre..... 385
1.1.5.4. La feuille de route ou « fiche du conte »..... 386
1.1.5.5. Les inscriptions professorales au tableau noir..... 389
1.1.6. L'activité prescriptive de l'enseignante..... 390
1.1.7. Les interactions professeure-élève..... 395
1.2. Entretiens avec Myriam..... 407
2. Pratiques et modèles d'Adrienne..... 417
2.1. Pratiques constatées d'Adrienne..... 418
2.1.1. Le contexte d'enseignement..... 418
2.1.2. Les activités de production de textes narratifs antérieures à la période d'observation..... 420
2.1.3. L'organisation des séances observées..... 421
2.1.4. La distribution de l'oral et de l'écrit pendant les séances d'écriture et de correction observées..... 422
2.2. Entretiens avec Adrienne.....
3. Bilan.....

BILAN CONCLUSIF DE LA PARTIE 3..... 443

PARTIE 4
Analyse des pratiques déclarées dans 109 questionnaires

INTRODUCTION DE LA PARTIE 4 447

CHAPITRE 9
ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS DE SIXIÈME 449
1. Caractéristiques des répondants et contextes d'enseignement 449
1.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique 459
1.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel 451
1.3. Contextes d'enseignement 452
2. Enseignement de l'écriture 454
2.1. Ressources professionnelles des enseignants et rapports déclarés aux textes officiels 454
2.2. Positionnement et durée de l'aide à l'amélioration 457
2.3. Modalités d'organisation pédagogique et outils de travail 460
2.3.1. Modalités d'organisation pédagogique 460
2.3.2. Supports et outils scripturaux 462
3. Les interactions entre oral et écrit 465
3.1. La distribution de l'écrit et de l'oral dans les dispositifs décrits 465
3.2. Le langage parlé ou oral spontané 466
3.3. Le langage écrit au service de l'écrit 468
3.4. Le langage oralisé 478
3.4.1 La lecture à haute voix 478
3.4.2. La négociation rédactionnelle 481

CHAPITRE 10
ANALYSE DES RÉPONSES DES PROFESSEURS DE CLASSE D'ACCUEIL 485
1. Caractéristiques des répondants et contextes d'enseignement 485
1.1. Caractéristiques des répondants du point de vue démographique 486
1.2. Caractéristiques des répondants du point de vue statutaire et professionnel 488
1.3. Contextes d'enseignement 489
2. Enseignement de l'écriture 493
2.1. Ressources professionnelles des enseignants et rapports déclarés aux textes officiels 493
2.2. Positionnement et durée de l'aide à l'amélioration 502
2.3. Modalités d'organisation pédagogique et outils de travail 508
2.3.1. Modalités d'organisation pédagogique 508
2.3.2. Supports et outils scripturaux 509
3. Les interactions entre oral et écrit 512
3.1. Le langage parlé ou oral spontané 512
3.2. Le langage écrit au service de l'écrit 512
3.3. Le langage oralisé : la lecture à voix haute 517
3.4. Langage oralisé et langage transcrit en interaction 519

3.5. Les interventions orales des professeurs..... 522

BILAN CONCLUSIF DE LA PARTIE 4..... 525

PARTIE 5
Mise en perspective des résultats et conclusion générale

INTRODUCTION DE LA PARTIE 5..... 529

CHAPITRE 11
BILAN 531
1. Rappel de la tâche prescrite aux enseignants 531
2. Discussion des résultats 532
2.1. L'organisation spatio-temporelle..... 532
2.2. L'usage professoral d'outils langagiers médiateurs..... 534
2.2.1. Les outils scripturaux en 6ème..... 535
2.2.2. Les outils scripturaux en CLA..... 536
2.2.3. Les interactions entre l'oral et l'écrit en 6ème..... 537
2.2.4. Les interactions entre l'oral et l'écrit en CLA..... 538
2.3. La gestion des plans collectif et individuel..... 539

CONCLUSION GÉNÉRALE..... 541

BIBLIOGRAPHIE..... 547

SITOGRAPHIE..... 571

GLOSSAIRE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉES..... 573

INDEX NOMINAL..... 576

INDEX THÉMATIQUE..... 581

LISTE DES TABLEAUX..... 584

LISTE DES FIGURES..... 586

TABLE DES ANNEXES..... 587

TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE..... 592