



HAL
open science

Les outils scripturaux des enseignants de français langue première et français langue seconde : quels usages lors des activités de production écrite menées en classe ?

Marie-Pascale Hamez

► To cite this version:

Marie-Pascale Hamez. Les outils scripturaux des enseignants de français langue première et français langue seconde : quels usages lors des activités de production écrite menées en classe ? . Le Français Aujourd'hui, 2014, 184, pp.69-80. 10.3917/lfa.184.0069 . hal-01663285

HAL Id: hal-01663285

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01663285v1>

Submitted on 6 Jan 2018

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.

Les outils scripturaux

des enseignants de français langue première et langue seconde : quels usages lors des activités de production écrite menées en classe ?

Marie-Pascale Hamez (Université de Lille – Sciences Humaines et Sociales - DEFI)
Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille,
F-59000 Lille, France

Dans des recherches récentes inscrites dans le domaine de la didactique du français, en particulier dans celles menées par l'équipe de chercheurs genevois dirigée par B. Schneuwly, l'enseignant est considéré, selon une perspective vygotkienne, comme l'instance qui se dote d'outils sémiotiques afin de médiatiser des objets d'enseignement et de modifier les modes de pensée des élèves (Schneuwly 2000, 2008 ; Dolz, Schneuwly et Thévenaz-Christen 2008). En classe de français, l'objet d'enseignement est doublement sémiotisé (Wirthner 2006 : 166). Dans un premier temps, il est matérialisé sous des formes diverses souvent écrites et parfois à l'initiative de l'enseignant (annotations de l'enseignant, fiches-outils, consignes d'exercices, etc.) ; il est 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. Ma contribution s'intéresse à ces outils scripturaux, issus du travail quotidien, employés lors d'activités de production écrite, par des professeurs de français langue première exerçant en Sixième et par des professeurs de français langue seconde exerçant en collège, en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants [1] (UPE2A). Quels usages ces enseignants font-ils de l'écriture en classe pour accompagner leurs élèves ?

Il s'agit de tenter de mieux connaître des pratiques d'enseignement du même objet, en l'occurrence la production écrite en langue française, dans deux contextes d'enseignement différents. Les professeurs qui y exercent doivent être titulaires du CAPES de lettres pour enseigner en collège mais encore détenir la certification complémentaire « français langue seconde » pour enseigner à des élèves allophones. Ces conditions institutionnelles impliquent diverses formations, socialisations, influences et références professionnelles susceptibles d'orienter le travail enseignant pour ce qui concerne les interventions professorales à l'oral et à l'écrit pendant les phases d'interaction avec les élèves.

J'ai choisi de recueillir les discours des enseignants par l'intermédiaire d'un questionnaire distribué pendant l'année scolaire 2008-2009, qui m'a permis d'interroger quatre-vingt-quatre professeurs de français exerçant en classe de Sixième dans les 11 bassins de formation sur les 14 que compte l'académie de Lille et vingt-cinq professeurs exerçant en UPE2A dans les académies de Lille, Paris, Orléans-Tours, Créteil, Versailles et Strasbourg. Les réponses des professeurs de Sixième font état de contextes d'enseignement variés, implantés dans des territoires sociologiquement différenciés par l'institution : cinquante-six informateurs enseignent en milieu urbain dont vingt en Réseau d'éducation prioritaire (REP) et neuf en Réseau ambition réussite (RAR). Vingt-huit enseignants travaillent en milieu rural dont trois

en REP. Les divisions sont composées en moyenne de 23 élèves : les classes les moins chargées accueillent 20 élèves, la plus importante comptabilise 28 élèves.

En UPE2A, les enseignants travaillent pour la plupart en milieu urbain, en REP (quinze) ou en RAR (cinq). Dans les réponses, on ne compte que trois classes d'accueil en milieu rural et cinq 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 [2] qui annonçaient un taux de scolarisation de 40,2 % des élèves allophones arrivants dans des classes d'accueil implantées en ZEP ou en REP ; taux qui 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 dix élèves : la classe la moins chargée accueille six élèves, la plus importante en comptabilise dix-huit. 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.

Le questionnaire distribué 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. 48 questions portent sur l'influence des prescriptions institutionnelles, le nombre et la fréquence des séquences présentant des activités d'amélioration, la durée des activités, 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 avantages et les limites du dispositif mis en place par l'enseignant. Cet article se focalise sur les réponses apportées aux questions concernant l'usage déclaré des annotations professorales et des outils scripturaux, lors de séances dédiées à l'enseignement de la production écrite et tente de repérer des invariants et des grandes tendances dans l'usage de l'écrit professoral dans les deux contextes d'enseignement.

Dans mon étude comparative, j'examine en particulier les déclarations portant sur :

- l'utilisation d'écrits structurants ;
- la teneur et le rôle des annotations professorales.

Usage des écrits élaborés par des enseignants de français en Sixième

Des écrits structurants en classe de Sixième

Près d'un quart des enseignants propose des écrits structurants ou rend même leur utilisation obligatoire. L'écriture est alors outillée et/ou critériée : en effet, l'usage de « fiches outils » est signalé 16 fois et 12 questionnaires indiquent l'emploi de grilles d'autocorrection et/ou d'évaluation et/ou de relecture qui renvoient à un ensemble de critères imposés par le professeur ou co-élaborés avec le groupe-classe (2 réponses). 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 comme l'indique ce témoignage :

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.

Cette déclaration rappelle l'utilisation circulaire des grilles et tableaux d'évaluation, dérivée signalée en 1994 par G. Turco, S. Plane et M. 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 : 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.

Annotations des professeurs de français en sixième

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 soixante-quatre professeurs sur les quatre-vingt-quatre répondants déclarent inscrire des annotations, soit en classe au cours de l'activité d'écriture, soit hors du temps scolaire. 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 ;
- 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 fois : « Les élèves écrivent individuellement en classe, je prends les textes et je les annote. Ils améliorent chez eux. Je ramasse et je note ».

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.

Les annotations jouent un rôle médiateur certain pour l'ensemble des professeurs interrogés, surtout pour dix-huit 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 ».

Dans tous les cas, les annotations ont pour visée de guider le travail de l'élève. Quelles sont leurs caractéristiques ?

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 : 213). Pour étudier les annotations citées dans les questionnaires, je m'appuie sur les cinq observations formulées par Y. Reuter à la suite d'enquêtes empiriques (1996 : 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 2008-2009 :

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 [3] (153 sur 320 énoncés non abrégatifs). Les composantes 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 » ;

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 Y. 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 [4] (« 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 ? »

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 CDDO (« *Compare, Diagnose and Operate* ») de M. Scardamalia et C. 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.

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 des 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 ;

Très souvent je suggère des pistes de réécriture et pour les plus faibles je rédige un début de phrase en exemple.

3) La troisième caractéristique repérée par Y. 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. L'abondance de signalements et de remarques injonctives citées dans les questionnaires montre bien que la production écrite est une activité soumise à contraintes, cadrée par :

- des règles procédurales : « Cherche les mots soulignés en rouge dans le dictionnaire et corrige-les » ;
- des préceptes définissant les normes langagières, essentiellement linguistiques, rhétoriques ou stylistiques : « § : marquer le début d'un paragraphe / choisis un autre mot plus précis » ;
- 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 ».

Les questions sont rarement mentionnées dans les verbatim. Sept professeurs posent essentiellement des questions d'explicitation : « Que lui arrive-t-il maintenant ? Comment peut-on le savoir ? ». 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 Y. 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. Le constat de ce déséquilibre est tout de même à prendre avec précaution car il est peut-être dû au caractère décontextualisé des réponses au questionnaire.

Cependant, il apparaît que trente-quatre professeurs déclarent utiliser des fragments d'écriture abrégative 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 ».

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 ». Élément d'une matrice disciplinaire normative, ce

répertoire opératif (codes ou marques de soulignement ou d'encadrement) partagé par le professeur et les 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 dix-huit répondants.

5) La cinquième caractéristique des annotations identifiée par Y. Reuter (1996) qui travaille pour sa part sur les copies elles-mêmes est la domination des remarques négatives sur les remarques positives. Cependant, il apparaît que les professeurs interrogés par questionnaire disent qu'ils encouragent et valorisent les élèves : d'ailleurs, le corpus contient trente appréciations positives et seulement seize commentaires négatifs. « J'essaie au maximum de trouver "du positif" dans leurs écrits surtout en ZEP » souligne une enseignante. Le témoignage suivant confirme cette volonté de valoriser les travaux et de ne pas mettre en péril les faces positives des apprenants : « donner confiance à l'élève en lui disant que ce qu'il a écrit est intéressant et le valoriser le plus possible ». L'attitude de cette enseignante est bienveillante car elle s'efforce de souligner les réussites.

Usage des écrits élaborés par des enseignants de français langue seconde en UPE2A

Des écrits structurants

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 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 (Français langue étrangère) 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 ? Que disent les enseignants de leurs interventions écrites ?

Annotations des professeurs de français langue seconde

L'aire scripturale de l'élève accueille également la production de l'enseignant dans ces classes, ce qui ne se produit pas en Sixième : « 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" » ; « Je souligne les erreurs, parfois j'écris des mots entièrement ».

En outre, vingt-deux professeurs sur vingt-cinq 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 ».

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 quoi les annotations déclarées informent-elles sur les intentions pédagogiques des enseignants ? À quels dysfonctionnements s'attachent-elles en priorité ?

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 FLE, comme l'orthographe. Si l'on reprend l'analyse d'I. Delcambre (1997 : 229), la grammaire de phrase, telle qu'elle est présentée par les documents d'accompagnement des programmes de français en Sixième en vigueur avant 2008, 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 d'UPE2A rejoint les résultats des recherches de M. Marquilló pour qui « les textes des élèves présentent le plus d'écarts par rapport à la norme au plan phrastique et infraphrastique » (1997 : 163). M. Marquilló 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 propositions. Dans ses propres analyses, portant sur des écrits produits en classe d'accueil, 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 (*op. cit.* : 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 (*op. cit.* : 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 dix 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.

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.

L'ensemble des informateurs emploie à l'écrit très peu de vocabulaires métalinguistiques (« 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 : 314). Quelles sont les caractéristiques de ces annotations ?

Les caractéristiques des annotations déclarées

L'ensemble des traces professorales ne comporte pas d'énoncés veridictifs, injonctifs ou explicatifs. On relève trois types d'inscriptions sur les copies : des mots, des abréviations lexicales et des signes.

À la différence des professeurs de Sixième, trois informateurs déclarent noter eux-mêmes des propositions sur les copies, c'est-à-dire corriger à la place de l'élève :

Je corrige moi-même les erreurs de construction.

J'écris 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 ».

Je souligne les erreurs, parfois j'écris des mots entièrement.

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 (phrase, texte, énonciation, discours). Aussi le professeur s'exprime-t-il essentiellement grâce aux opérations et signes suivants : l'entourage (8 réponses), le soulignement (12 réponses), les flèches (5 réponses), les barres (5 réponses), les croix (2 réponses) et les crochets (1 réponse). Si l'on reprend les catégories du groupe de recherche EVA (Évaluation des écrits) de l'INRP, 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 localisation de la modification à effectuer et, comme en Sixième, varient assez peu d'un enseignant à l'autre.

À l'écrit, les enseignants se focalisent 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 d'UPE2A, 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 des notations focalisant sur les aspects morphosyntaxiques. Le canal écrit sert alors à transmettre des formes correctes, corrigées par l'enseignant ou à signaler des erreurs locales.

Conclusion

Pour ce qui concerne les écrits structurants, on constate que les grilles critériées, ressources issues de la culture disciplinaire des professeurs de français langue première, sont fréquemment mises en œuvre en Sixième, comme l'a mis en évidence l'enquête. À l'instar des analystes du travail, on peut supposer que ces artefacts sont répandus dans le milieu professionnel car ils jouissent de propriétés d'affordance, dans la mesure où ils libèrent les enseignants 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 grâce aux informations inscrites sur les grilles ou aux annotations. Conçus pour développer l'autonomie des élèves, ils peuvent guider leur travail de relecture et par conséquent alléger la charge de travail de l'enseignant qui ne peut se rendre disponible pour tous. Ces écrits structurants appartiennent à la culture disciplinaire des professeurs de français langue première qui les adaptent et les transforment. En Sixième, dans des classes où l'effectif est souvent supérieur à vingt-cinq élèves, le cadrage de l'activité de correction par des grilles, à la fois aides, outils de modélisation de l'écriture et outils d'évaluation, est une réponse professorale adaptative à un environnement de travail complexe. Il n'en est cependant pas fait mention dans les questionnaires renseignés par les professeurs exerçant en UPE2A. Les outils qui aménagent

le milieu en classe d'accueil pour élèves allophones sont surtout des outils de référence (livres de vocabulaire, fichiers imagés, tableaux de conjugaison) qui ne donnent pas de procédure à suivre.

Lorsque le temps manque en classe, c'est l'annotation de l'enseignant qui, en Sixième, va guider l'élève dans son activité de correction ou d'amélioration, en dehors des cours. Ces annotations ciblent majoritairement des composantes microstructurelles. En UPE2A, la communication entre l'enseignant et les élèves est inévitablement plus difficile à établir qu'en Sixième puisque certains élèves ne maîtrisent pas le français de la communication scolaire. Leurs besoins langagiers sont importants car ils doivent 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 extrascolaire. L'enquête nous apprend que les enseignants d'UPE2A doivent faire face à des besoins langagiers et culturels extrêmement diversifiés, ce qui les amène à privilégier l'oral pour aider leurs élèves, de préférence en interaction duelle et, à l'écrit, à donner la priorité aux composantes de savoir microstructurelles pour aider leur public à développer des compétences orthographiques et grammaticales dans la perspective d'une maîtrise progressive des règles de l'écrit scolaire normé.

Références bibliographiques

- • BARTLETT, E.J. (1982). Learning to revise : some component process. *In* M. Nystrand (dir.), *What writers know. The language, process and structure of written discourse* (pp. 345-363). New York : Academic Press.
- • BASLEV, K. & DEZUTTER, O. (2008). Analyse de la coactivité et du savoir en jeu dans une situation de révision textuelle en formation d'adultes. Approche méthodologique. *In* D. Bucheton & O. Dezutter, *Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp.169-191). Bruxelles : De Boeck.
- • DELCAMBRE, I. (1997). L'amour des trois grammaires. *Recherches*, 26, 221-238.
- • DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2008). L'articulation vygotskienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. *In* M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (pp. 143-156). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- • HALTÉ, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44, 61-69.
- • MARQUILLÓ, M. (1997). Corriger des écrits en « classe daqueie ». *In* D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss, *Enseigner le français en classes hétérogènes* (pp. 142-175). Paris : Nathan.
- • NONNON, É. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 42, 17-30.
- • REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : E.S.F.
- • SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. *In* M. Martlew (dir.), *The Psychology of written language : Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). London : John Wiley & Sons.
- • SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

- • SCHNEUWLY, B. (2008). « *Vygotski, l'école et l'écriture* ». *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 118. Genève : Université de Genève.
- • TURCO, G., PLANE, S. & MAS, M. (1994). Construire des compétences en révision réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, 10, 67-79.
- • VION, R. (1992). *La Communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- • WIRTHNER, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il ? Des outils sémiotiques pour l'enseignant. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen, *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 159-177). Bruxelles : De Boeck.

Notes

[\[1\]](#)

La dénomination UPE2A remplace celle des CLIN, Classes d'initiation dans l'enseignement élémentaire et celle des CLA, Classes d'accueil dans l'enseignement secondaire). Texte de référence : *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. NOR : REDE1236612C, circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012.

[\[2\]](#)

Note d'information de la Division de l'évaluation et de la prospective (Santolini et de Lacerda 2001).

[\[3\]](#)

Les composantes superstructurelles, macrostructurelles et microstructurelles sont inspirées de l'analyse de K. Baslev et O. Dezutter (2008 : 178).

[\[4\]](#)

Cette observation recoupe une remarque de J.-F. 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 : 62)