



HAL
open science

Présentation de la thèse de doctorat : "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. Présentation de la thèse de doctorat : "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". La lettre de l'AIRDF, 2011, 49, pp.23-27. hal-01664472

HAL Id: hal-01664472

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01664472>

Submitted on 3 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.

Fichier-auteur

Présentation de la thèse de doctorat :

Hamez, Marie-Pascale, *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*, soutenue le 6 décembre 2010 à l'Université Charles-de-Gaulle- Lille3, sous la direction d'Élisabeth Nonnon

Marie-Pascale HAMEZ
Cirel-Théodile 4354
Université Charles de Gaulle – Lille 3 (DEFI)

1. Introduction

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 scolaire concerné, qu'il soit francophone ou allophone. 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. 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 du secondaire disposent, en France, d'une importante marge de manœuvre pour interpréter et adapter les prescriptions, il est intéressant d'étudier le travail réel des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écrit, étant donné l'importance de ses implications pour les élèves. Dans ma recherche doctorale, j'ai étudié des pratiques effectives d'enseignement de l'écriture et de réécriture du texte narratif, objet privilégié en classe de sixième, souvent en liaison avec la lecture de contes ou de récits mythologiques. Cet objet peut être aussi enseigné en CLA ou classe d'accueil pour élèves allophones, nouvellement arrivés en France, comme l'ont montré les recherches de Martine Marquillo (1997). Dans les deux contextes d'enseignement, l'écriture d'un texte narratif en français est une référence commune dont la mise en œuvre est recommandée par les textes institutionnels (1995, 2000¹).

Dans mon étude, je tente de décrire et de comprendre le travail réel de six enseignantes expérimentées mis en œuvre dans une situation bien définie : l'aide à l'amélioration de textes narratifs d'élèves en classe de 6^e et en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en

¹ M.E.N., 2000, *Le français langue seconde*, p. 26.

France. Pour me centrer sur le travail tel qu'il est réalisé, je m'appuie 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 mettent en lumière le travail des enseignantes observées.

2. Cadre conceptuel

D'après les travaux du réseau OPEN², la mise en œuvre de l'activité enseignante est définie par son caractère singulier et situé (Clanet, 2005, p. 13). 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 l'acteur impliqué (2000, p. 42). 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).

Cette culture évolue car les enseignants ont 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 (1934/1997) et de Jérôme S. Bruner (1991). Leurs démarches épistémologiques concomitantes en matière de médiation instrumentale révèlent, en effet, que l'individu se développe dans des contextes sociaux associés à des significations et à des œuvres qui lui préexistent. De même, les travaux des didacticiens de la discipline « français » ont mis en lumière l'épaisseur historique du travail enseignant (Nonnon, 2007) et souligné la sédimentation des références professionnelles à l'œuvre dans les pratiques des enseignants novices, en proposant la notion opératoire de modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007, p. 44). Les didacticiens du Français Langue Étrangère ont, quant à eux montré que l'influence des discours de la formation et des expériences d'enseignement est déterminante dans la construction des modèles didactiques constitutifs du répertoire didactique (Cicurel, 2002, p. 157). Si les pratiques s'avèrent composites, le discours des enseignants sur leurs pratiques est traversé par de multiples voix

² Observatoire des Pratiques Enseignantes

(Bakhtine, 1979/1984, p. 296) qui témoignent de l'incorporation des normes, des pratiques et des modèles véhiculés par le groupe d'appartenance, et mettent en lumière des discours professionnels antérieurs, repris, paraphrasés, modifiés, appropriés.

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*.

3. Méthodologie

Ce travail de recherche exige de tenir compte d'une vaste palette de discours : les discours des recherches scientifiques, les discours officiels régissant l'enseignement, les prescriptions secondaires ainsi que les discours des revues professionnelles, qui non seulement relaient les discours précédents mais diffusent aussi leurs propres modèles et leurs pratiques.

Le corpus élaboré dans leurs classes est constitué d'une quantité importante de données construites pendant l'observation des séquences d'enseignement de l'écriture (notes de recherche, transcription de 26 heures de cours enregistrées, écrits et outils professionnels, outils de régulation destinés aux élèves, états successifs des écrits des élèves). Les transcriptions d'entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignantes complètent ce corpus. Enfin, 109 questionnaires renseignés par 84 professeurs de 6^e et 25 professeurs de CLA mettent en perspective les pratiques déclarées et constatées des six enseignantes, pour les situer par rapport au discours d'un panel d'enseignants, propos eux-mêmes traversés par différents discours témoins et porteurs de la culture professionnelle.

4. Quelques résultats

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 textes) et à en construire de nouvelles. Voici quelques résultats organisés autour de trois axes : l'usage professoral des outils langagiers médiateurs ; la gestion des plans collectif et individuel ; les modèles d'enseignement de l'écriture invoqués et les modèles en acte.

4.1. La gestion professorale des outils langagiers médiateurs

Pour ne pas perdre de temps (ni installer de temps mort) et pour enrôler les apprenants, les enseignantes observées en 6^e développent des moyens, construisent des outils afin de favoriser l'autonomie de leur vingtaine d'élèves. Trois outils scripturaux issus du répertoire disciplinaire des enseignants structurent les tâches des élèves. Il s'agit d'écrits intermédiaires (grilles d'évaluation ou tableaux de critères), de fiches-outils ou de listes de phrases erronées que l'on retrouve dans 3 classes sur 4. Réalisées par les professeures observées, les grilles critériées qui font partie de leur référentiel professionnel et disciplinaire s'inspirent probablement des guides de relecture fournis dans les évaluations de 6^e 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 orale des énoncés inscrits, réalisée 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 lors de la révision. 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 lecteur plutôt que de correcteur. On peut dire, à l'instar de Robert Bouchard (2005), que dans les quatre classes de 6^e, les écrits issus du travail de planification des enseignantes structurent les cours ainsi que les échanges oraux.

En classe d'accueil, les données, recueillies par questionnaires, montrent que la séquence n'est pas toujours un organisateur du travail et que ce sont les productions écrites des élèves qui vont cadrer les interactions. Les interventions orales du professeur reformulent les écrits et les corrigent. Plus précisément, dans les deux CLA observées, que la correction soit collective ou individuelle, trois étapes scandent la correction : lecture à voix haute d'une phrase ou d'un segment, reformulation-correction à l'oral et éventuellement inscription corrective. Ces actions sont prises en charge tantôt par les élèves-scripteurs, tantôt par les enseignantes qui privilégient la correction des productions au plan linguistique en vue de sensibiliser les élèves à l'importance de la norme écrite. Les observations, confirmées par les déclarations de pratiques, montrent que les outils qui aménagent le milieu en CLA sont des outils de référence qui apparaissent de façon récurrente pour l'apprentissage du lexique ; les grilles critériées ne sont pas utilisées.

4.2. La gestion des plans collectif et individuel

En 6^e, d'après les questionnaires, les formes de travail sont extrêmement diversifiées et les réponses obtenues dans les questionnaires, témoignent d'une grande variabilité intra-individuelle et interindividuelle. Cette variabilité 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 élève-professeur ; 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, les observations contredisent ces déclarations de pratique. En 6^e, une seule enseignante sur quatre, interagit avec les individus : les échanges entre binômes se substituent en réalité aux échanges professeur-élèves. En effet, les enseignantes se déplacent pour reformuler les consignes d'écriture, les rappeler et réguler le travail des binômes et non pas d'un élève en particulier. 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 les mêmes grilles distribuées au collectif, 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.

La majorité des professeurs de CLA déclare interagir individuellement avec leurs élèves pour les aider à améliorer leurs textes. Il est possible que ce mode d'interaction puisse être plus facilement mis en œuvre qu'en 6^e, en raison des effectifs moins élevés en classe d'accueil. Se succèdent ensuite dans les déclarations, les échanges collectifs, le travail en binômes et le travail de groupes ; on retrouve le même ordre de fréquence chez les professeurs de 6^e. Mais la communication entre l'enseignant et les élèves est inévitablement plus difficile à établir qu'en 6^e 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.

Dans les deux contextes, la gestion conjointe du travail collectif et des avancées individuelles pose problème, comme le confirment les déclarations des enseignants, lors des entretiens et dans les questionnaires.

4.3. Les modèles d'enseignement de l'écriture invoqués et les modèles en acte.

De ces analyses, on peut inférer la coexistence de plusieurs modèles chez les mêmes enseignantes. En 6^e, c'est le modèle classique de la rédaction qui domine dans les pratiques observées, intégrant partiellement des apports du modèle cognitiviste ou du modèle génétique. En CLA, on ne peut pas inférer des modèles renvoyant à la typologie de Vigner³ (1982) mais à l'oral, les interventions professorales constatées, lors des observations et déclarées dans les questionnaires, privilégient la correction au plan linguistique comme le recommande d'ailleurs l'institution.

Des traces de « conflits de modèles » (Nonnon, 2007, p. 78), entre les modèles disciplinaires déclarés, lors des entretiens (ateliers d'écriture en CLA) ou dans les écrits professionnels (situation-problème en 6^e) et les modèles mis en acte, témoignent de la sédimentation des références disciplinaires : production critériée, co-évaluation en 6^e ; écriture à contraintes et recherche lexicale par centre d'intérêt en CLA.

5. Conclusion

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 d'enseignants expérimentés 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. Cette autonomie se manifeste en partie dans la conception et l'organisation de tâches attribuées aux élèves ainsi que dans l'élaboration d'outils inspirés des ressources de la culture disciplinaire. Les médiations étudiées ont été mises en œuvre pendant des phases pré-actives

³ Pour Vigner, le premier modèle est celui des cours dits « traditionnels », liés aux méthodes dites « grammairetraduction », qui mettent en scène un écrit valorisé. Le 2^e modèle relève d'une *pédagogie du transcodage* diffusée par les méthodes structuro-globales, audio-orales et audio-visuelles. Le 3^e modèle est issu d'une *pédagogie de la réécriture*, contemporaine aux activités d'écriture créative présentes surtout dans les manuels de l'approche communicative (1982, pp.9-20).

(outils médiateurs), interactives et post-actives (annotations des professeures). Pour mieux cerner l'effet des interactions entre les médiations orales et l'écrit des élèves et affiner les comparaisons, il serait intéressant d'utiliser la méthode de l'ingénierie didactique et de limiter l'analyse aux phases interactives pour mieux étudier l'impact de la parole professorale sur les différentes versions intermédiaires des écrits des élèves.

Références bibliographiques

BAKHTINE, M. (1979). *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.

BOUCHARD, R. (2005). 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.

BRUNER, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : eschiel.gb CICUREL,

F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe.

Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE). 16. 145-164.

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.

DURAND, M., RIA, L., FLAVIER É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXVIII, 1. 82-103.

GARCIA-DEBANC, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants, dans E. Falardeau, C. Fisher & C. Simard (*dir.*). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses universitaires de Laval. 43-62.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

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.

MEYERSON, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin.

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. (2007). Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes : réflexions sur un

corpus de « rapports de visite » d'enseignants-stagiaires de Lettres. *Recherches*, 41. 17-32.

VIGNER, G. (1982). *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

VYGOTSKY, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.