



HAL
open science

Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés en France

Marie-Pascale Hamez

► **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés en France. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2010, 41, pp.173-200. 10.4000/reperes.295 . hal-01664478

HAL Id: hal-01664478

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01664478>

Submitted on 15 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.

Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France

*Intra-sequential progression and teaching written production : analysis of
practices in sixième and classe d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés
en France*

*Progresión, intrasecuencial y enseñanza de la producción escrita : análisis de
prácticas en sexta y en clase de francés segundo idioma para alumnos recién
llegados a Francia*

*Progression innerhalb der Unterrichtssequenz und Lehren der schriftlichen
Produktion : Analyse der Praktiken in der 6. Klasse und in einer Klasse für
Neuankömmlinge*

Marie-Pascale Hamez

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/295>

DOI : 10.4000/reperes.295

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2010

Pagination : 173-200

ISBN : 978-2-7342-1181-5

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par SCD de l'Université de Lille 3



Référence électronique

Marie-Pascale Hamez, « Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France », *Repères* [En ligne], 41 | 2010, mis en ligne le 15 août 2012, consulté le 15 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/295> ; DOI : 10.4000/reperes.295



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France

Marie-Pascale Hamez, DEFI, université Charles-de-Gaulle-Lille 3,
doctorante en sciences de l'éducation, équipe Théodile-CIREL EA 4354

L'objectif de l'article est d'analyser la progression de deux séquences visant la production écrite d'un texte narratif au collège, en classe de sixième et en classe d'accueil pour Élèves nouvellement arrivés (ÉNA) tant dans leur planification que dans leur mise en œuvre et leur adaptation aux contraintes contextuelles. Après avoir présenté les préconisations institutionnelles relatives à l'enseignement de l'écrit dans le secondaire, ma contribution, issue d'une recherche descriptive, étudie la progression de ces itinéraires proposés dans les deux contextes. Trois axes organisent l'étude : les références professionnelles des enseignantes, les outils conçus et les tâches prescrites, les opérations de régulation et de transformation des parcours séquentiels prévus. À travers l'entrée fournie par la notion de progression, l'examen de ces deux séquences tente de mieux comprendre des pratiques d'enseignement du même objet ainsi que les difficultés rencontrées.

Introduction

La progression est une notion centrale qui gouverne le travail enseignant, qu'il s'agisse de l'ordonnancement sélectif¹ des objets à enseigner et des tâches à prescrire aux élèves pendant une année, un trimestre ou lors d'un scénario que les professeurs de français appellent encore à l'heure actuelle, plus communément « séquence ». Quelle que soit la temporalité envisagée, la mise en place d'une progression dans le domaine de la production écrite est complexe du fait de la spécificité de l'objet d'enseignement qui mobilise de la part des élèves des savoirs et des savoir-faire diversifiés (linguistiques, pragmatiques, discursifs,

1 Le terme « progression » est entendu ici comme un agencement et une ordonnance d'étapes et de contenus (savoirs, savoir-faire), préalablement organisés et planifiés dans le temps selon un plan ou un programme, d'après une des définitions données par Porquier (2000, p. 88).

fonctionnels, sociolinguistiques, culturels) et questionne les professeurs sur l'articulation de l'enseignement de la langue à celui de la production textuelle.

Comme tout travail, celui du professeur de français est fortement déterminé par un ensemble de normes et d'injonctions qui orientent les pratiques effectives et déclarées (Nonnon et Goigoux, 2007). Les textes ministériels restent cependant évasifs en matière de recommandations quant à l'élaboration d'une progression d'enseignement, notamment dans le domaine de l'écriture. De ce fait, les enseignants disposent d'un vaste espace d'autonomie pour planifier et mettre en œuvre les prescriptions. La planification curriculaire et sa mise en action puisent des ressources dans la culture professionnelle et plus précisément dans la 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, partagé à des degrés divers par la majorité des professeurs de français.

Le travail de l'enseignant, établissant une progression intra-séquentielle et l'adaptant aux contraintes contextuelles est le point de mire de cet article. Ma contribution analyse la progression de deux séquences didactiques destinées à des publics scolarisés en collège : une classe de sixième et une Classe d'accueil (CLA) pour Élèves nouvellement arrivés en France (ÉNAF). Comme je l'exposerai par la suite, ces deux contextes d'enseignement sont régis par des recommandations officielles différentes. De plus, les professeurs qui y exercent doivent être titulaires du CAPES de lettres pour enseigner en collège mais encore détenir la certification complémentaire « français langue seconde² » 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 non seulement l'établissement de la progression, mais aussi les interventions professorales pendant les phases d'interaction avec les élèves. J'examine dans cet article deux suites coordonnées d'activités centrées sur l'enseignement de la production écrite du texte narratif, objet d'enseignement privilégié en sixième et objet à enseigner également en classe d'accueil. J'étudie comment les deux enseignantes observées dans ces classes, planifient, mettent en place et régulent un parcours visant à enseigner l'écriture de deux textes narratifs : un récit épique en sixième et un conte merveilleux en CLA. Dans les deux cas, la progression est construite par les enseignantes : ne résultant pas d'un travail d'équipe réalisé en formation ou dans l'établissement, elle incombe pleinement aux professeurs observées qui n'utilisent pas de manuels et prennent ainsi totalement en charge l'élaboration de la programmation des contenus et des tâches prescrites aux élèves.

1. Questions de recherche et méthodologie

Dans les deux classes, l'organisation intra-séquentielle est liée à une conception inter-séquentielle de l'organisation de l'enseignement. En sixième, l'or-

2 Définie dans la note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004 publiée au *BO* n° 39 du 28 octobre 2004.

donnancement des séquences prévues par la professeure observée est fondé sur un découpage des objets d'enseignement recommandés par les prescriptions institutionnelles comme les textes issus de l'héritage antique ou d'autres textes représentatifs de différents genres : le conte merveilleux, le récit policier, des extraits d'œuvres théâtrales, le poème et la fable (MEN, 1999, p. 19). En classe d'accueil, le projet pédagogique annuel de l'enseignant se fonde en début d'année sur des objectifs fonctionnels de communication, puis peu à peu sur des objets d'enseignement (lettre, conte). Mon étude comparative apportera des éléments de réponse à trois questions :

- à partir de quelles ressources et de quelles références épistémologiques et professionnelles les enseignantes planifient-elles leur progression intra-séquentielle ?
- que deviennent ces scénarios d'enseignement face aux acquisitions des élèves et à leur interprétation du degré de difficulté des tâches ?
- quelles démarches de régulation et/ou quelles opérations de transformation de la programmation initiale, les enseignantes tentent-elles de mettre en œuvre ?

Pour chercher des réponses à ces interrogations, j'ai sélectionné une partie des données d'ordre qualitatif recueillies au cours d'enquêtes réalisées dans 4 classes de sixième et 2 CLA en 2007 et en 2008, dans des conditions non standardisées par les visées de l'étude. Mon analyse s'appuie sur des observations de cours, des documents professionnels et des entretiens.

Le corpus retenu est constitué d'une quantité importante de données construites pendant les deux séquences d'enseignement de l'écriture (notes d'observation, transcriptions de 18 heures de cours enregistrées, écrits et outils professionnels, outils de régulation destinés aux élèves, états successifs des écrits des élèves) matériau empirique important dont l'analyse permet d'étudier la planification et la mise en œuvre des deux scénarios. Les transcriptions de 5 heures d'entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignantes complètent ce corpus. Les entretiens ont pour visée de compléter les données construites lors des observations de classe. D'une part, ils fournissent des informations factuelles complémentaires à celles transmises par les notes d'observation et les transcriptions d'interactions didactiques. D'autre part, ils livrent un matériau discursif traversé par des traces d'incorporation de normes, de règles et de pratiques véhiculées par le groupe professionnel d'appartenance et aussi si l'on se réfère à la théorie du langage de Bakhtine (1977) par des discours professionnels antérieurs, constitutifs de la culture disciplinaire, qui peuvent être ceux de l'institution ou de la formation, repris, paraphrasés, voire modifiés.

Les cahiers de textes et les documents de planification annuels et séquentiels sont également examinés pour étudier la place et le rôle que jouent les deux progressions séquentielles dans le cadre de l'année scolaire. Les textes officiels contemporains et l'ensemble des discours réglementaires en vigueur tout au long du *xx^e* siècle, cadrant l'enseignement de l'écriture dans le secondaire et susceptibles d'orienter l'activité des enseignantes, complètent le recueil de données. En effet, ce groupement de textes institutionnels a influencé les

pratiques de plusieurs générations de professeurs de français et oriente peut-être encore celles des enseignants actuels dont les modèles d'enseignement mis en acte pourraient être liés à leurs souvenirs d'élèves (Garcia-Debanc, 2007, p. 44) ou à une stratification des références et des modèles présente dans le milieu professionnel. Le croisement de ces données permettra d'identifier les modèles et les ressources de la culture professionnelle mobilisés par les enseignantes lorsqu'elles prévoient, commentent, mettent en œuvre et éventuellement ajustent leur progression. Enfin, 109 questionnaires renseignés par 84 professeurs de 6^e et 25 professeurs de CLA mettent en perspective les pratiques déclarées et constatées des deux enseignantes, pour les situer par rapport aux discours d'un panel d'enseignants, propos eux-mêmes traversés par différents discours témoins et porteurs de la culture professionnelle.

Après avoir livré quelques éléments de l'itinéraire professionnel des deux professeurs, susceptibles d'éclairer les références qu'elles mobilisent, j'étudierai la place de la notion de progression dans le discours des prescriptions institutionnelles. L'analyse se focalisera ensuite sur la planification de la progression dans les deux séquences puis sur sa mise en acte.

2. Parcours professionnel des enseignantes

Charlotte et Myriam³ sont titulaires du CAPES externe de lettres modernes et exercent dans des collèges classés en réseau d'éducation prioritaire. elles sont toutes deux reconnues par la double ligne hiérarchique de l'institution scolaire (chef d'établissement et inspecteur pédagogique régional de lettres). Âgée de 30 ans, Charlotte enseigne depuis 5 ans et s'adresse à des classes de sixième, cinquième et troisième. Pendant la durée de mes observations, elle interagit avec une classe de 6^e composée de 24 élèves. Lors de sa formation professionnelle initiale à l'IUFM, elle a choisi de suivre un séminaire dédié à l'enseignement de l'écriture, thématique correspondant à l'orientation de son mémoire professionnel. Elle a ensuite repris des études de troisième cycle en littérature et participe chaque année aux stages de formation continue obligatoires organisés dans son établissement, notamment à ceux thématiques la liaison « CM2-6^e ».

Après avoir suivi une formation professionnelle à l'université (M1 de didactique du français langue étrangère), Myriam (28 ans) a enseigné hors Europe puis a réussi le CAPES de lettres modernes. Titulaire de la certification complémentaire (FLS) à l'issue de son année de stage, elle partage son service depuis deux ans, entre une classe d'accueil, pour un volume horaire de quinze heures hebdomadaires, et une classe de quatrième. Les 17 élèves âgés de 11 à 16 ans représentent au moins 9 langues-cultures. Elle a participé, pendant les vacances scolaires, à des ateliers d'écriture animés par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle et s'inscrit aussi souvent que possible aux actions de formation de son

3 Les prénoms ont été transformés pour préserver l'anonymat des enseignantes.

académie, tant aux stages initiés par le CASNAV⁴, focalisés sur les problématiques d'enseignement du français langue seconde qu'aux stages disciplinaires, centrés sur l'écriture créative (ateliers d'écriture, ateliers slam, jeux d'écriture) au collège et au lycée. Ainsi, les deux enseignantes manifestent un intérêt certain pour l'enseignement de l'écriture et ont été exposées à des discours et à des pratiques d'enseignement issus de deux cultures disciplinaires différentes. Rappelons que pour l'institution, le FLS est une « modalité d'accès à la discipline français » (MEN, 2000, p. 5).

À l'époque des observations (2007-2008), l'enseignement du français dans ces deux contextes d'exercice est encore⁵ cadré par deux documents institutionnels : les *Programmes de français au collège* (1995) concernant entre autres les classes de sixième et son document d'accompagnement *Le français langue seconde* régissant l'enseignement du FLS (2000), sous-domaine de la discipline « français » en classe d'accueil. La nécessité de bâtir une progression place les enseignantes face à ces contraintes et recommandations officielles. Quelles orientations donnent-elles pour l'enseignement de l'écriture ?

3. La notion de progression pour l'enseignement de l'écriture dans les textes officiels

Les prescriptions officielles en vigueur ont été présentées et travaillées lors de la formation initiale des professeures observées et de leur préparation aux épreuves certificatives : seuls leurs propres souvenirs d'élèves ou éventuellement des échanges avec des collègues enseignant en collège peuvent les informer sur l'enseignement de l'écriture orienté par de précédentes recommandations. Pour ce qui concerne les classes dites « ordinaires », le curriculum institutionnel précise qu'« à l'entrée en 6^e, les élèves devraient maîtriser la production de phrases, l'articulation des idées, l'organisation des paragraphes », le but étant à la fin de ce niveau « d'être capable de produire un texte narratif cohérent d'une page environ » et tout particulièrement « un récit qui suive l'ordre chronologique » comme le précise le document d'accompagnement du programme de 6^e paru en 1996⁶ (MEN, 1999, p. 20). Le travail sur les jeux liés à la temporalité (ellipses narratives, retours en arrière, anticipations) est initié en classe de 4^e. Illustrant cet objectif terminal, le discours officiel donne comme exemple, parmi une liste de , « un récit à partir d'un mythe ou d'un héros » (MEN, 1999, p. 20).

On retrouve l'écriture du texte narratif en classe d'accueil, dans *Le français langue seconde*. L'ensemble de ces instructions pour le collège repose sur le prin-

4 Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.

5 Depuis la rentrée de septembre 2009, l'enseignement du français en sixième est régi par de nouveaux programmes de français publiés dans le *Bulletin officiel* hors série du 28 août 2008. Les classes de 5^e, 4^e et 3^e changeront respectivement de programme en 2010, 2011 et 2012.

6 Pour citer ce document, j'utilise l'édition de 1999 qui rassemble les programmes et les accompagnements pour tous les niveaux du premier cycle.

cipe théorique de la maîtrise des discours ; répartissant les contenus sur deux niveaux, *Le français langue seconde* préconise pour la maîtrise de la narration au niveau débutant, les trois activités suivantes :

- organiser un texte écrit ;
- raconter des histoires de son pays ;
- rédiger un récit d'expérience personnelle (MEN, 2000, p. 26).

Au niveau perfectionnement, il s'agit de :

- raconter une histoire vécue ou inventée, selon une visée particulière (pour faire partager un sentiment de crainte, une vision amusante, le caractère émouvant de la situation, pour s'excuser, se justifier, se plaindre⁷, etc.),
- rapporter un événement (narrer + expliquer) de façon objective (MEN, 2000, p. 27).

Cette répartition en deux niveaux donne une première idée des objectifs communicatifs langagiers à atteindre en classe d'accueil en introduisant la notion de visée pour les productions d'élèves encore communément appelés « faux-débutants ». Quelles recommandations les documents officiels livrent-ils en matière d'agencement, d'ordonnement d'étapes et de contenus pour construire une progression d'enseignement de la production écrite en langue première et en langue seconde ?

Une lecture approfondie des programmes de sixième montre que la notion de progression est peu appréhendée par la noosphère. Si les textes précisent que « l'élève doit se perfectionner dans l'écriture du discours narratif », ils restent flous quant à la mise en place de la progression qui est « du ressort de l'enseignant » (MEN, 1999, p. 30). Deux idées-force émergent des injonctions : fréquence et variété des textes à produire. Toutefois, si les préconisations insistent sur la fréquence des activités de production écrite, elles n'informent pas sur leur périodicité : « Les exercices d'écriture doivent être fréquents et réguliers. Ils sont mis en œuvre dès le début de l'année » (MEN, 1999, p. 20). De même, elles demeurent évasives quant à l'ordonnement des types de discours et des genres textuels à écrire tout au long de l'année : « au cours de l'année, les élèves pratiquent toutes ces formes d'écrits dans des situations diversifiées (récit à partir d'un support concret, récit à partir d'un mythe ou d'un héros, récit rendant compte d'une expérience personnelle, lettre narrative, textes d'imitation...) » (MEN, 1999, p. 20).

La lecture-analyse de textes de référence qui ne sont pas expressément des modèles littéraires, est en relation directe avec les exercices d'écriture programmés mais là aussi, les préconisations ne donnent pas d'indications concernant l'agencement des contenus. Il s'agit pour l'enseignant, de concevoir des situations didactiques propres à favoriser chez l'élève le transfert d'une posture de réception à une posture de production. L'idée d'exposer les élèves

7 Ces actes de langage cités dans le document *Le français langue seconde* signalent un principe de l'approche communicative apparue dans les années soixante-dix dans l'enseignement des langues vivantes étrangères : celui du travail systématique sur les notions, les fonctions, les actes de langage et les intentions de communication.

aux potentialités de la langue et de les leur faire acquérir en situation de production écrite grâce à des gammes d'écriture est reprise dans la partie « 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 » (MEN, 1999, p. 42). Ces recommandations montrent que les prescripteurs ont la même conception des tâches d'écriture que leurs prédécesseurs puisqu'auparavant elles étaient aussi considérées comme les *lieux de couronnement* de l'ensemble des activités⁸ de français (Halté, 1992, p. 27). Sans que la production officielle de 1995 mette en relation les « objectifs précis » avec des contenus, on peut poser l'hypothèse qu'ils renvoient à la partie du programme intitulée « les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral » (MEN, 1999, p. 22-23). Catalogue de notions réparties dans 4 domaines (discours, morpho-syntaxe, lexique, orthographe), cet extrait ressemble à un début de syllabus dont l'orientation est à la charge de l'enseignant puisque « la progression didactique est de la responsabilité du professeur ». Par ailleurs, le professeur ne dispose d'aucune indication sur les conditions didactiques et pédagogiques favorables à l'articulation des différentes activités langagières à impulser : il reste démuné, à la lecture de ces instructions, lorsqu'il s'agit d'articuler les objets de savoir langagier à une démarche d'enseignement organisée.

Enfin, les préconisations donnent peu d'indications sur la place de l'activité de production écrite dans la séquence si ce n'est en mentionnant sa position finale d'évaluation (MEN, 1999, p. 42). Aucune précision n'est accordée quant au caractère sommatif ou formatif de l'évaluation, quant à l'avenir des textes des élèves, si ce n'est faire l'objet d'un compte-rendu par le professeur.

Les rôles des deux grandes catégories d'exercice d'écriture sont les suivants :

- permettre l'appropriation et le développement de « moyens syntaxiques, stylistiques, lexicaux » précis et définis par le professeur,
- évaluer les acquis langagiers antérieurs (1999, p. 42).

Attribué au professeur, l'établissement de la progression semble dans les *Documents d'accompagnement* essentiellement orienté par la longueur du texte à produire qui doit atteindre une page en fin d'année.

C'est donc implicitement à l'école primaire que *les documents d'accompagnement des Programmes de français* attribuent l'enseignement du texte narratif car ils se préoccupent davantage de perfectionnement que d'apprentissage et laissent de côté le développement de compétences discursives.

Pour enseigner la production écrite aux élèves nouvellement-arrivés, *Le français langue seconde* recommande une progression qui va du simple au complexe (p. 17). Un aspect fondamental de l'enseignement réside dans l'utilisation des

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

contenus et des méthodes issus de la didactique du FLE et de la didactique du français langue maternelle qu'il s'agit de contextualiser dans des séquences nouvelles (Lepez, Hamez et Bigot de Prémeneu, 2008, p. 132). Pour une première période dont la durée n'est pas précisée, l'opuscule propose d'utiliser « les méthodes de FLE pour débutants, surtout composées d'exercices guidés de réemploi des notions apprises, souvent de type structural » ainsi que « les jeux d'écriture de ces méthodes qui accordent une large part à la créativité et à l'autonomie et dont les élèves apprécient l'aspect ludique » (MEN, 2000, p. 17). Ce type d'avancée par étapes rappelle la progression recommandée pour les natifs à l'école primaire en 1923 : un travail sur la phrase au cours élémentaire, sur le paragraphe au cours moyen et sur le texte au cours supérieur (*Bulletin Administratif de l'Instruction Publique et des Beaux Arts*⁹ 1923). En revanche, prenant en compte des travaux de recherche plus récents sur l'interlangue (Porquier, 1984), les auteurs insistent tout particulièrement sur l'intérêt du traitement des erreurs considérées comme les indices de l'évolution de l'interlangue. Les erreurs doivent initier des phases d'autocorrection et d'échanges entre le professeur et le groupe (MEN, 2000, p. 31). Par ailleurs, le texte brosse à grands traits un ordonnancement de tâches d'écriture pour que les objectifs de l'institution soient atteints dans ces classes officiellement reconnues comme plurilingues et pluriculturelles. Le terme « rédaction » disparu des programmes de sixième de 1995 resurgit dans ce contexte didactiquement et socio linguistiquement 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. » (MEN, 2000, p. 17).

Ce texte 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 troisième (1999) en vue de recommander l'écriture de « rédactions correspondant aux codes scolaires », c'est-à-dire organisées en trois parties comme les textes argumentatifs à produire en 3^e¹⁰ et les textes répondant au « sujet de réflexion » encore en vigueur au brevet des collèges 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

9 Cité par Vourzay (1996, p. 82-83).

10 « [...] les textes produits doivent comporter une introduction, un développement et des éléments de conclusion ». (MEN, 1999, p. 156).

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. » (MEN, 2000, p. 31).

Enfermant artificiellement des écrits fonctionnels dans une organisation tripartite, cette suggestion pédagogique vise à initier dans l'urgence les ENAF 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. En outre, le récit, objet à enseigner n'est pas didactisé dans le document d'accompagnement : seule une « suggestion pédagogique » renvoie l'enseignant au *Tarot des mille et un contes* (Debyser, 1976, 1979) mais sans fournir de mode d'emploi (MEN, 2000, p. 32).

Dans les deux contextes, la séquence didactique est prescrite par l'institution. Présentée comme un ensemble finalisé et organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage qui répond à l'injonction de décloisonner les différents domaines de la discipline « français », elle constitue le cadre organisateur du travail des professeurs de français :

« Le programme présente les contenus de façon successive, mais non progressive : il ne cherche pas à imposer ni modèles de séquences ni progression annuelle type. [...] L'organisation de l'année en séquences relève de la responsabilité du professeur. À l'intérieur des séquences, il organise les séances de façon souple et peut en consacrer plusieurs consécutives à une même activité en fonction des objectifs de la séquence. » (MEN, 1999, p. 31).

4. Analyse des séquences

Charlotte et Myriam organisent toutes les deux leur projet pédagogique annuel en tenant compte du niveau initial de leurs élèves indiqué respectivement par les résultats des tests d'évaluation à l'entrée en sixième et les outils de positionnement du CASNAV. L'ensemble de leurs séquences se calque sur un découpage des objets du programme.

Centrées sur un genre, les deux séquences¹¹ ont été réalisées toutes deux au mois de mai. Il s'agit de deux ensembles d'activités centrées, comme je le montrerai, sur les caractéristiques linguistiques, notamment lexicales des textes à produire en fin de parcours et qui n'offrent pas de liaison avec des séances de lecture cursive ou analytique, qui dans les deux cas, ne sont pas programmées. Quelles ressources, quelles références épistémologiques et disciplinaires peut-on déceler dans la conception de ces deux parcours ?

11 Une des définitions de la séquence, courante et bien vulgarisée, mentionnée dans un ouvrage de préparation à l'épreuve professionnelle du CAPES précise qu'elle « organise sur un ensemble de séances des activités de lecture, d'écriture ou d'étude de la langue visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire préalablement définis qui constituent autant d'objectifs spécifiques » (Langlade, 1995, p. 32).

4.1. Références et progression intra-séquentielle de Charlotte

Du point de vue des savoirs, la séquence observée, sixième de l'année, est liée à la précédente à dominante lecture, intitulée « Initiation à la mythologie grecque » (séquence 5) et du point de vue des savoir-faire liée à la troisième séquence de l'année intitulée « Pouvoirs magiques et maléfices » dont l'objectif principal était « écrire un conte » (séquence 3). Deux moments « extraordinaires » dévolus à l'apprentissage de l'écriture et de la réécriture rythment ainsi l'année scolaire, complétés par des tâches d'écriture insérées dans d'autres séquences, comme en témoignent 6 textes courts relevés sur les cahiers d'élèves. Inscrite dans la progression annuelle, cette séquence est conçue pour favoriser un réinvestissement de l'écriture narrative et non un apprentissage comme le montre l'écrit de planification séquentielle.

Figure 1 : extrait du plan de la séquence 6

<p><u>Objectif principal</u> : Savoir écrire un exploit guerrier</p> <p><u>Objectif secondaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- savoirs savants : réinvestissement de tous les acquis de la séance précédente :<ul style="list-style-type: none">- caractériser et désigner un personnage (le héros)- la mythologie grecque- la tonalité épique- savoir faire :<ul style="list-style-type: none">- 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) <p><u>Support</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">- 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
--

L'intérêt de ce document est de montrer la mise en synergie des différentes références et ressources professionnelles convoquées par Charlotte au moment de la planification.

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 lié à la reconnaissance d'un « problème d'écriture » qui n'est pas explicité dans la planification, l'objectif-obstacle n'étant pas clairement identifié. Les références à ce modèle entrent en tension avec la mention « acquérir des mécanismes d'écriture » qui réfère 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 gomme 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. Le travail d'écriture prévu 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 » trace de la terminologie empruntée à Chevillard (1985) utilisée en formation et dans les ouvrages de didactique « institutionnelle ».

En premier lieu, l'écriture a une fonction déclarée de « réinvestissement » de connaissances culturelles et permet de restituer les caractéristiques d'un type de texte déjà travaillé (le texte narratif). Elle a donc une fonction évaluative, comme les rédactions recommandées dans les *Compléments* des programmes de 1985, supports privilégiés du contrôle de connaissances en orthographe, grammaire, lecture et aussi comme les productions écrites¹² de fin de séquence, citées dans les de 1996.

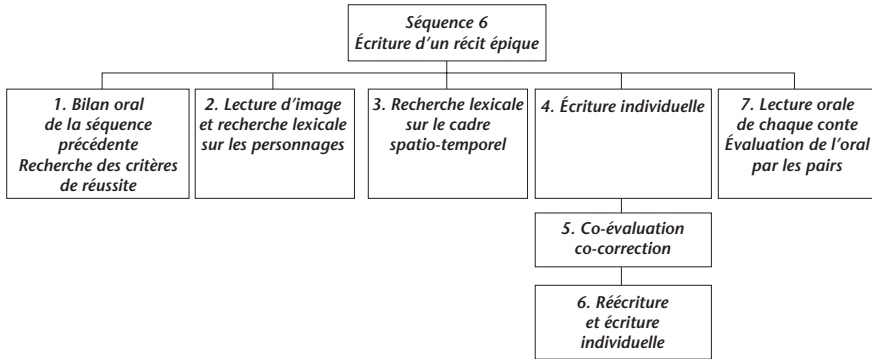
En second lieu, elle est l'objet d'un apprentissage comme le montrent 3 items de la rubrique « savoir-faire » sous-partie des « objectifs secondaires » : se mettre en situation problème et résoudre son problème d'écriture/acquérir des mécanismes d'écriture/revenir sur ses erreurs et retravailler son texte (brouillon) ».

Les documents de planification initiale utilisent ici des pré-codés discursifs (« situation-problème, évaluation formative, réécriture ») renvoyant à des concepts opératoires bien connus de la didactique du français grâce à la diffusion des travaux du groupe ÉVA (1991, 1996), posent une séquentialisation et une organisation des cours en fonction d'objectifs, affichent enfin la mise en œuvre d'une évaluation formative qui se fonde au cours de la séquence dans les activités d'écriture et de réécriture. C'est un jeu de confrontations entre binômes de pairs qui permet à l'enseignante d'évoquer et d'espérer l'introduction d'une évaluation formative, régulatrice de l'action.

Les entretiens de planification menés avec Charlotte ainsi que la lecture d'un autre document détaillant successivement chaque séance rendent possible la schématisation de la progression :

12 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.

Figure 2 : organigramme de la séquence de Charlotte



Cette unité de réinvestissement vise à faire transférer aux élèves les apprentissages réalisés antérieurement, notamment lors de la séquence 3 et de la séquence 5, comme le précise Charlotte à l'ouverture par une mise en relation :

Charlotte : là normalement + ça doit aller un petit mieux + je vais reprendre EXactement le même déroulé de séquence + on va faire exactement la même chose + sauf qu'on va changer le contenu + est ce que ça marche ? (Entretien du 10 mai 2007).

La production écrite, située en fin de parcours et réalisée sans le recours à des écrits intermédiaires, a incontestablement une fonction d'évaluation des savoirs travaillés antérieurement (activités visant à réactiver les savoirs acquis sur le conte) et des savoirs lexicaux acquis lors des deux premières séances (activités visant à acquérir un vocabulaire spécifique).

L'utilisation d'outils qui mettent en scène l'objet enseigné a des enjeux cognitifs. Comme les cahiers et classeurs qui matérialisent des catégories disciplinaires (Chartier et Renard, 2000, p. 137), les fiches, grilles et autres documents de travail guidant l'activité de production écrite, matérialisent des modèles disciplinaires. L'objet enseigné est médiatisé par des outils et aussi par les tâches prescrites : quelles sont les dimensions privilégiées au cours de la séquence ? Dans quel ordre sont-elles présentées ?

4.2. Outils et tâches prescrites dans la classe de sixième

Pour signifier l'objet, Charlotte demande d'utiliser certains outils, éléments matériels déjà présents dans le milieu d'action. Elle convoque :

- 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 ;
- les cahiers d'histoire et de français, le manuel d'histoire.

Seul l'apport lexical de ces outils est pointé : ils constituent une banque de mots qui ne sera pas utilisée par les élèves pendant l'effectuation de la tâche cible mais qui servira de réservoir lexical, lors du travail semi-collectif de constitution de tableaux de vocabulaire, aides explicites livrant essentiellement des noms et des adjectifs, pour décrire les personnages et préciser le cadre spatio-

temporel. Ce sont ces listes, institutionnalisées au tableau noir par l'enseignante et prises en note sur des fiches par les élèves qui rempliront le rôle de documents de référence pendant la phase d'écriture. L'intégration de ces apports lexicaux à la production écrite est le seul élément nouveau introduit par cette séquence, donc le seul élément témoin de progressivité.

Un outil privilégié (cf. annexe 1) joue un rôle central de médiation tout au long de la progression séquentielle. Dénommé « fiche de correction », distribué et commenté au début de la séquence, c'est par excellence le document de référence à consulter pour écrire, réécrire, évaluer le binôme et s'auto-évaluer :

Charlotte : [...] 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 vous passerez à l'oral (Entretien du 9 mai 2007).

Cette fiche à usages multiples a donc vocation à être utilisée 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 la professeure et grille d'évaluation de l'oral). Cadrant l'interaction didactique tout au long du parcours, l'outil se découpe en trois colonnes qui reflètent une conception synthétique et modulaire de la production à réaliser. La première colonne marquée par l'influence de la narratologie rappelle et fixe les constituants du texte, en l'occurrence le schéma actanciel. La deuxième colonne commande des référents relatifs à la mythologie et à l'antiquité grecque et la troisième colonne sélectionne des éléments importants pour le professeur au niveau de la maîtrise de la langue. Reflétant un amalgame entre la fonction d'évaluation et celle d'aide à la production écrite, cet outil conçu pour l'élève rappelle les grilles d'évaluation de l'écrit destinées au professeur dans les cahiers d'évaluation d'entrée en sixième.

Charlotte donne au cours de la séquence plusieurs tâches qui visent à faire émerger les significations de l'objet :

- phase « question-réponse » : définir le récit épique – nommer des dieux, des monstres et des héros mythologiques ;
- phase de recherche lexicale : décrire des images de monstres – trouver mentalement un vocabulaire précis – écrire le vocabulaire sur une fiche – sélectionner en groupe des mots caractérisant le cadre spatiotemporel à partir de documents – écrire le vocabulaire sur une fiche ;
- phase de production écrite : écrire – se relire – corriger – lire la copie du binôme – raturer – corriger – réécrire ;
- phase de réception de l'oral : écouter, évaluer la production orale en continu + renseigner une fiche d'évaluation.

Les outils et les tâches prescrites aux élèves circonscrivent l'objet à enseigner en médiatisant ses significations. Les outils 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. Le but principal de la séquence, rappelé à chaque phase, est de greffer un nouveau savoir à dominante lexicale sur des savoirs déjà travaillés en décembre, en l'occurrence ceux portant sur les dimensions textuelles du genre narratif. L'agencement des contenus ou « progression » donne uniquement à voir une substitution de matériel lexical à un autre qui vise le glissement de l'univers référentiel du conte merveilleux déjà travaillé vers celui du récit mythologique. Les outils employés en décembre sont simplement recontextualisés pour que l'élève inscrive son récit dans le cadre spatio-temporel de l'Antiquité. Les savoir-faire textuels déjà travaillés ne sont pas utilisés comme points de départ pour de nouvelles situations d'apprentissage. Enfin, on peut dire que la conception des tâches et des outils témoigne, pour Charlotte, d'une culture disciplinaire plurielle marquée par la tradition de l'explication du sujet et de l'apport de vocabulaire avant l'écriture déjà recommandé dans les années trente (Vourzay, 1996, p. 126). Par ailleurs, elle est partiellement porteuse d'un modèle d'enseignement plus récent : celui de la production critériée.

4.3. Références et progression intra-séquentielle de Myriam

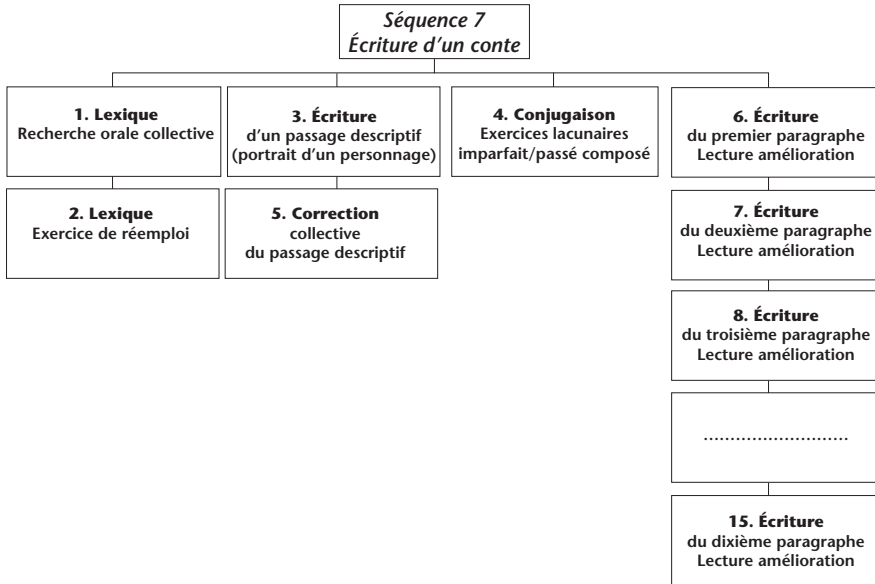
La séquence observée qui clôt l'année scolaire, a pour objectif de faire produire un conte et permet une initiation. D'après les déclarations de Myriam, il s'agit d'une « expérimentation », dans la mesure où le genre textuel du conte n'a pas encore été travaillé en classe que ce soit en lecture ou en écriture. De plus, comme l'indique l'enseignante lors de la première entrevue, les élèves n'ont pas acquis de bagage lexical sur la thématique du conte. Ce sont les entretiens qui fournissent les traces des opérations de planification : en effet, Myriam ne rédige plus de plans de séquence d'une manière académique. Elle planifie à l'oral, lors des entrevues, en s'appuyant sur les outils qu'elle a réalisés pour les élèves, rangés et ordonnés chronologiquement dans une pochette. Bien que Myriam se réfère à maintes reprises, au cours des entretiens, aux principes des ateliers d'écriture auxquels elle déclare adhérer, elle établit une progression séquentielle qui va du simple au complexe :

Cet organigramme illustre une conception de l'apprentissage de l'écriture par exercices, en situations dirigées, s'opposant à celle des ateliers d'écriture qui privilégie la pratique et instaure de véritables situations-problèmes (Kostrzewa, 2007, p. 40). C'est la première fois que l'écriture d'un conte apparaît dans l'histoire interactionnelle et didactique de la classe comme dans l'histoire professionnelle de l'enseignante. La faisabilité de la tâche n'a par conséquent pas encore été éprouvée :

Myriam : mais je n'ai JAMAIS essayé ça tu vois + je ne sais pas du tout ce que ça va donner + de les faire écrire par deux et sur des morceaux + il faut vraiment les accompagner pour ne pas qu'ils soient complètement perdus (Entretien du 25 mai 2008).

La production écrite située en fin de séquence a aussi dans cette classe une fonction d'évaluation de savoirs lexicaux et morphologiques travaillés lors des séances précédentes. La séquence ne débute ni par une mise en situation ni par une discussion sur les caractéristiques du genre textuel à produire.

Figure 3 : organigramme de la séquence de Myriam



Contrairement aux pratiques observées dans la classe de sixième, l'acte de production du conte n'est pas ici envisagé dans sa globalité car 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 des supports, renvoie dans l'entretien de planification, aux principes des ateliers d'écriture comme au début de l'extrait suivant où Myriam rapporte une conversation avec une collègue :

Myriam : je disais l'importance de retravailler avec les_élèves + leurs_écrits + et elle me dit ce qui serait fantastique c'est que tu fasses tourner + et en plus je suis beaucoup dans le principe d'ateliers d'écriture + enfin ce sont des _activités que je mets en place + et je n'avais pas pensé à ça + et après ça m'a paru effectivement mieux + de faire tourner (entretien du 25 mai 2008).

En outre, d'autres entretiens montrent que les propos de Myriam entrent en résonance interdiscursive¹³ avec les caractéristiques des ateliers d'écriture énoncés par C. 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 donc culturellement située dans le discours de l'enseignante puisqu'elle est référée aux pratiques de ce courant d'enseignement de l'écriture. Cependant,

13 J'emploie le terme « interdiscursivité » au sens de Maingueneau qui pose que « tout discours est traversé par l'interdiscursivité, il a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours » (Charaudeau P. et Maingueneau D., 2002, p. 324).

cette tâche est inscrite dans une séquence didactique et comme dans la séquence de Charlotte, plusieurs sous-domaines de la discipline « français » sont sollicités à l'exception de la lecture de textes littéraires et de l'étude de la langue (conjugaison mise à part) qui ne sont pas abordées.

Les outils que Myriam construit ou adapte ainsi que 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 comme je le montrerai, de divers collectifs, de sources différentes qui ne sont pas affiliées aux ateliers d'écriture.

4.4. Outils et tâches prescrites en classe d'accueil

Après un remue-méninges, le vocabulaire est étudié selon un principe de groupement thématique qui rappelle celui des centres d'intérêt en vigueur dans les manuels de langue étrangère des années soixante¹⁴ : les élèves recherchent des mots autour du thème « les personnages du conte » afin de constituer un corpus institutionnalisé par l'enseignante sous la forme d'une liste photocopiée et distribuée au groupe. La macro-tâche d'écriture du conte est morcelée en dix tâches à accomplir successivement, correspondant à dix séquences textuelles à dominante narrative, descriptive ou conversationnelle (Adam, 2005). Ces dix tâches d'écriture prédéterminées et complexes figurent sur un support-outil dénommé « fiche du conte », conçu par Myriam d'après un parcours d'écriture de contes disponible sur le site de la Bibliothèque nationale de France. Ce support va cadrer l'activité de toute la classe. L'outil (extrait en annexe 2) est composé de trois feuilles que la mise en page découpe au total en dix parties lignées et encadrées, surmontées d'une consigne définissant la tâche à accomplir qui est libellée sous la forme d'une question ou d'une phrase verbale guidant la narration. En outre, elles contiennent toutes un mot ou un syntagme inducteur. C'est la logique des actions qui fait avancer le récit. On perçoit dans cet outil qui détermine l'objet d'enseignement, en l'occurrence le conte à rédiger, l'influence des travaux des narratologues Propp (1970) et Greimas (1966) 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. L'outil joue à la fois le rôle de support et de ressource imposée qui, fixant les conditions de production et contextualisant l'écriture du conte, donne au texte le statut d'une série d'exercices.

Pendant la phase d'écriture qui privilégie le format de l'interaction duelle, le but principal des interventions professorales est d'avancer dans la production du texte et de maintenir l'engagement de l'élève. 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 au plan linguistique

14 « Le centre d'intérêt groupe les dénominations des choses ou des concepts, en partant de ces choses ou de ces concepts et en cherchant les signes qui leur correspondent ; exemple : il cherche et groupe les mots qui rendent compte de la maison (choses), des sentiments (concepts), etc. » (Galisson, 1979, p. 7).

(lexical, syntaxique, orthographique) sans toutefois opérer de retour sur les effets produits par la mise en texte (Hamez, à paraître en 2010). Le mode de correction est direct : tantôt elle réalise une correction complète en localisant les erreurs, les signalant et les corrigeant ; tantôt elle effectue une correction codée en laissant les élèves se charger des amendements. Cette démarche, qui s'écarte inévitablement du modèle des ateliers d'écriture (Lafont-Terranova, 2008) engendre une production très guidée et contraignante au plan local comme au plan global.

On peut dire que la démarche de l'enseignante renvoie ici à un modèle linéaire de production écrite : recherche de vocabulaire/lecture du texte/écriture d'une séquence narrative ou descriptive contrainte par l'outil, orientée uni-directionnellement par la professeure/relecture-amélioration. La séquence progresse non pas en fonction des stratégies d'apprentissage des élèves mais selon une succession d'exercices à effectuer comme c'était le cas, en Français Langue Étrangère, dans l'approche grammaire-traduction ou l'approche structuro-globale audiovisuelle (Cornaire, Raymond, 1994, p. 13). Les élèves écrivent successivement des mots, les insèrent dans des phrases, puis rédigent un paragraphe descriptif et enfin plusieurs paragraphes disjoints, sans être confrontés à l'écriture du texte total.

Cette analyse montre que les parcours envisagés dans ces deux milieux institutionnellement balisés sont centrés sur les outils conçus et réalisés par les enseignantes. Ils témoignent d'une culture partagée et de l'éclectisme des ressources convoquées (Puren, 2003 ; Porcher, 2004) par les deux enseignantes qui ont partiellement intégré les acquis de pratiques autrefois dites « innovantes ». Les contextes d'exercice, les caractéristiques du public et les histoires de chacune infléchissent leur usage des ressources issues de la formation : formation initiale et stages liés aux évaluations d'entrée en 6^e pour Charlotte et formation continue pour Myriam comme l'indiquent leurs témoignages recueillis lors d'entretiens.

5. Opérations de régulation et de transformation des progressions

Pendant la phase interactive, les enseignants sont simultanément en situation de délivrer des informations utilisables par les élèves et d'en prélever pour réguler leur propre activité (Durand, 1996, p. 127). L'analyse des interactions didactiques permet de comparer l'organisation effective des séquences et l'ordre des contenus enseignés, aux progressions prévues par les enseignantes. La planification écrite et/ou orale reflète-t-elle la totalité des activités mises en œuvre dans les séances réalisées ?

5.1. En sixième

L'enseignante apporte à la séquence quelques changements structurels.

5.1.1. 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 lecture¹⁵, interrompue au début de ma période d'observation puis reprise. 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.

5.1.2. 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 l'engagement de ses membres dans une activité disciplinaire.

5.1.3. 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 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 traditionnel¹⁶ 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, tradition encore vivace comme l'ont montré les réponses que j'ai obtenues à la suite d'une enquête par questionnaires. Le travail réalisé au cours de cette séance finale est centré sur une méthode de révision que l'enseignante souhaite voir

15 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 l'Odyssée d'Ulysse* (Entretien du 9 mai 2007).

16 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 ».

transférée par ses élèves lors des séances d'écriture à venir. Cette activité devrait 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.

5.2. En classe d'accueil

Myriam s'adapte également au contexte en modifiant la progression planifiée.

5.2.1. 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 recherche des images représentant leur personnage principal, la rédaction d'une fiche descriptive et le début d'une recherche d'informations sur un personnage de monstre.

5.2.2. 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'inscription¹⁷. 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.

5.2.3. 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

17 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.

personnage principal. Plus de désir d'écrire, plus d'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 narrative¹⁸, 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).

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 écrivain. 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, lecture 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 macro planification textuelle. Ils peuvent ainsi faire jouer de manière déterminante leur passé et leurs acquis scolaires ainsi que leur répertoire culturel.

18 Voir Glaudes et Reuter (1996, p. 7).

6. Bilan

Quels peuvent être les apports de la comparaison de ces deux séquences d'enseignement à une réflexion sur la progression ? C'est ce que je vais tenter de mettre en évidence en dégageant les points communs mais aussi les divergences entre ces deux parcours.

6.1. Les points de convergence

– Un ordonnancement séquentiel des contenus au niveau de la programmation : les programmes de 1995 et la préparation à l'épreuve professionnelle des concours ont institué le principe de l'organisation du travail en séquences fondé sur le découplage et un objectif englobant qui fédère les différentes séances des séquences.

– Une centration de cette logique d'ordonnancement sur un découpage d'objets d'enseignement. (toute l'année en sixième, pendant le troisième trimestre en CLA) plutôt que sur une complexification des objectifs d'écriture programmée en début d'année et/ou en fonction des performances des élèves.

– Le caractère implicite du principe de progression des apprentissages. En effet, ces deux activités de production textuelle amènent inévitablement les élèves à mobiliser des outils langagiers qui n'ont pas encore été étudiés en classe.

– Une priorité effective donnée aux composantes linguistiques notamment lexicales sur les composantes spécifiques au genre textuel pour réaliser une production à fonction d'évaluation alors que l'écriture d'un conte peut favoriser une réflexion spécifique sur les répétitions d'événements, voire de phrases. En outre, l'écriture d'un texte narratif peut permettre un travail sur les constructions syntaxiques : expansions du nom, complétives, compléments circonstanciels...

– 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).

– Des difficultés à gérer conjointement dans la progression, le travail collectif et les avancées individuelles. Dans les deux cas, la planification est pensée pour le collectif. De même, les outils sont construits par les professeurs en vue du collectif.

– Une volonté professorale de développer l'autonomie de l'élève : les deux enseignantes mettent à disposition des élèves des outils de référence figés et centrés sur le genre tout en cherchant de manière empirique à en construire pour faciliter l'auto-évaluation. Conçus en vue du collectif d'élèves, ces outils peuvent néanmoins se constituer en obstacle pour les individus.

6.2. 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 plus grande tolérance à l'improvisation, permettant une avancée de proche en proche à partir des apports des élèves.
- Une absence de notation de la performance, autorisée par un volume horaire conséquent (15 heures de français).

6.3. Les caractéristiques de la mise en œuvre en classe de sixième

- Le modèle de la séquence, élément structurant qui induit tout au long de l'année une approche de la programmation fondée sur un inventaire des genres plutôt que sur un approfondissement des compétences narratives ou linguistiques des élèves.
- L'importance centrale données aux grilles critériées, à la fois aides, outils de modélisation de l'écriture et outils d'évaluation.
- La dimension encyclopédique dans les tâches d'écriture, notamment à travers l'importance du vocabulaire référentiel, liées aux objectifs culturels du collège.

Cette étude souligne les acquis de deux profils culturels, singuliers, qui expriment néanmoins des traits collectifs. Les données construites grâce aux réponses recueillies dans 84 questionnaires montrent que Charlotte partage des pratiques déclarées par la plupart des enseignants de sixième investigués. En effet, les séquences de français en sixième restent traditionnellement centrées sur les objets et les acquisitions des élèves à réactiver. L'organisation annuelle ne présente pas de difficulté croissante au plan interséquentiel et dans le discours majoritaire de 61 répondants, la production écrite, placée en fin de séquence a une fonction évaluative. En classe d'accueil, même si les réponses obtenues dans 25 questionnaires témoignent d'une culture professionnelle en cours d'unification mais encore très diversifiée notamment pour ce qui concerne les ressources convoquées, un trait dominant se dégage : la progression évolue du simple au complexe au fil de l'année, du mot au texte, en passant par la phrase et le paragraphe.

Au-delà des différences contextuelles, mon analyse révèle des besoins en formation. Il reste à s'interroger sur la manière dont la formation continue pourra élaborer des axes pertinents, en fonction des nouvelles prescriptions, pour favoriser le développement professionnel des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écrit.

Conclusion

Cette analyse témoigne du « travail curriculaire¹⁹ » (Borges et Lessard, 2008) que font, pour l'enseignement du même objet, deux professeures exerçant dans deux contextes institutionnellement différenciés. C'est l'imprécision des recommandations officielles de 1995 qui contribue à leur attribuer un large espace d'autonomie et leur offre la possibilité d'adapter les programmes. Pour ce faire, les deux enseignantes convoquent plusieurs ressources historiquement et didactiquement situées, issues de leur culture professionnelle disciplinaire, en connexion avec leur biographie. Ceci entraîne une interdiscursivité décelable dans les entretiens, les documents de planification et les outils créés pour la classe, qui s'observe aussi chez les auteurs des nouveaux programmes en vigueur en sixième depuis la rentrée 2009. En effet, les nouvelles injonctions pour l'enseignement de l'écriture au collège semblent viser le consensus en s'appuyant sur une palette de modèles disciplinaires (Garcia-Debanc, 2008, p. 53).

Si l'objectif principal en sixième demeure l'écriture d'un texte narratif en articulation avec la lecture de textes littéraires, « modèles à imiter » (p. 6), l'apparition de la notion de projet donne aux recommandations un aspect novateur :

« Certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi d'amélioration et de correction, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexicale. Cette activité est pratiquée régulièrement tout au long de la scolarité au collège. » (2008, p. 3).

Dans ces récentes instructions, on voit bien que la production de l'apprenant, qu'elle soit individuelle ou constitutive de la culture du groupe-classe, apparaît comme le résultat d'une lente élaboration fondée sur des améliorations successives, ce qui suggère en filigrane une gestion souple de la temporalité des activités. Par ailleurs, la dimension collective surgit d'une autre manière dans les programmes qui se soucient de « la diffusion » et de la valorisation de toutes les formes d'écriture produites par les élèves, dans la sphère sociale (p. 3). On se souvient que les pratiques novatrices d'enseignement de la production écrite précèdent cette inscription institutionnelle depuis bien longtemps. Aussi il est étonnant de constater que la pédagogie du projet explicitée pour le secondaire en 1982 par J.-F. Halté²⁰ et mise en œuvre bien avant, notamment à l'école élémentaire (Grenier C., Besson C. et Portay R. 1978), diffusée en formation continue, fasse seulement en 2008 une timide incursion dans ce curriculum prescrit pour le collège. On peut supposer que l'intérêt porté au travail en projet répond aujourd'hui à une réelle nécessité sociale car il est décelable non

19 Selon Borges et Lessard, « on peut appeler "travail curriculaire" l'ensemble des processus d'interprétation, de compréhension, d'adaptation et de transformation que l'enseignant impose au programme officiel pour le rendre justement enseignable en classe avec les élèves » (2008).

20 J.-F. Halté était responsable du numéro 36 de la revue *Pratiques*, intitulé « Travailler en projet », paru en décembre 1982, consacré au travail en projet dans le cadre expérimental des Projets d'action éducative (PAE) instaurés par la circulaire ministérielle du 24 avril 1981 dans les établissements scolaires.

seulement dans les espaces prescriptifs de la discipline « français » mais aussi et avec une plus large extension, dans ceux des langues vivantes étrangères. En effet, d'une manière presque contemporaine, les travaux des didacticiens des langues-cultures et des chercheurs du Conseil de l'Europe font de la pédagogie du projet, la forme la plus aboutie de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle²¹ – celle de l'agir social – nouveau paradigme méthodologique qui renouève l'enseignement des langues²² depuis la parution du en 2001, tout comme l'enseignement des langues vivantes en contexte scolaire depuis 2005, par le biais du plan de rénovation des langues étrangères²³ (Puren, 2009).

Mais du côté de l'enseignement de la langue de l'école, la notion de projet citée tout comme les activités d'« écriture longue » dans les nouveaux programmes, et non explicitée, va inévitablement complexifier la structuration du travail. Les documents contractuels de l'institution qui recommandent toujours le décloisonnement mais ne mentionnent plus l'organisation par séquences, n'aident pas l'enseignant à gérer les tensions entre le volume horaire alloué à la discipline et le temps exigé par un apprentissage continué de l'écriture. Ils guident peu pour l'instant le travail des enseignants de français qui seront amenés à concilier progression de l'enseignement et progression de l'apprentissage, projet du professeur et projet d'écriture des élèves, projet collectif et progression individuelle. Aucun texte institutionnel ne donne d'orientations précises de mise en œuvre, n'aide pour l'heure à problématiser la notion de projet²⁴ en relation avec celle de progression, que ce soit dans les classes ordinaires ou dans les classes d'accueil, évincées de la production officielle de 2008 : une « nouvelle » donne pour la formation des professeurs du secondaire ?

Références bibliographiques et sitographiques

- ADAM J.-M. (2005). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 2^e édition. Paris : Armand Colin, Coll. « Fac-linguistique ».
- BAKHTINE M. (VOLOCHINOV V.N.). (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

21 Définie dans *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* : « 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, dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p. 15).

22 Pour une illustration de la pédagogie du projet en classe de Français langue étrangère : Hamez, Lepez (2009).

23 Annoncé dans le BO n° 31 du 1^{er} septembre 2005.

24 « Les contenus ne sont donc pas programmés à l'avance mais appelés par la tâche et finalisés par elle. C'est le projet, dans sa logique, qui organise exercices et contenus. » (Reuter, 1989, p. 76).

- BORGES C. et LESSARD C. (2008). « Pratique enseignante et “travail curriculaire” dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec ». *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*. Vol. 41, n° 4.
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (éd.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éd. Du Seuil.
- CHARTIER A.-M. et RENARD P. (2000). « Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire ». *Repères*, n° 22. p. 135-159.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique : du savoirs savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Disponible sur Internet : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- CORNAIRE C. et RAYMOND P.-M. (1994). *La production écrite*. Paris : CLÉ International.
- DEBYSER F. (1976). « Le Tarot des mille et un contes ». *Pratiques*, n° 11-12, p. 109-114.
- DEBYSER F. (1977). *Le Tarot des mille et un contes*. Paris : Éditions de l'École, l'École des Loisirs. Jeu de 80 cartes illustré par C. Estrade, avec livret.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- GALISSON R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- GARCIA-DEBANC C. (1986). « Intérêt des modèles des processus rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture ». *Pratiques*, n° 49, p. 23-49.
- GARCIA-DEBANC C. (2007). « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants ». In Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (éd.). *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses Universitaires de Laval, p. 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 ». *Pratiques*, n° 137-138, p. 39-56.
- GLAUDES P. et REUTER Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- GREIMAS A. (1966). *Sémantique structurale, recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- GRENIER C., BESSON C. et PORTAY R. (1978). *Écrire des romans à l'école*. Paris : Magnard — L'École.
- Groupe ÉVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP – Hachette Éducation.
- Groupe ÉVA (1996) *De l'évaluation à la réécriture. Réécrire au cycle 3*. Paris : INRP – Hachette Éducation.
- HALTÉ J.-F. (coord.). (1982). « Travailler en projet ». *Pratiques*, n° 36, p. 3-77.

- HALTÉ J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HAMEZ M.-P. (à paraître en 2010). « Modèles d'enseignement en acte dans les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'élèves allophones ». In ABÉCASSIS M. et LEDEGEN G. *Les voix du français : usages et représentations*. Actes du Congrès de l'AFLS 2009. 3-5 septembre 2008. Taylorian Institution, University of Oxford. Berne : Peter Lang.
- HAMEZ M.-P. et LEPEZ B. (2009). « Travailler en projet avec la BD dans une approche actionnelle ». *Le français dans le monde. Recherche et Applications*, n° 45, p. 54-61.
- KOSTRZEWA F. (2007). *Ateliers d'écriture. 26 lettres en quête d'auteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- LAFONT-TERRANOVA J. (2008). « Atelier d'écriture et compétence scripturale ». *Enjeux*, n° 71, p. 87-121.
- LANGLADE G. (1995). *La didactique au CAPES de Lettres*. Paris : Bertrand Lacoste.
- LEPEZ B., HAMEZ M.-P., BIGOT DE PRÉAMÉNEU S. (2008). « Le Français Langue Seconde : un domaine didactique en émergence en relation avec la politique d'accueil des flux migratoires ». *Spirale*, n° 42, p. 123-137.
- NONNON É. (2007). « Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes ». *Recherches*, n° 47, p. 59-84.
- NONNON É. et GOIGOUX R. (2007). « Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture ». *Repères*, n° 36, p. 5-36.
- ORIOI-BOYER C. (1990). « La réécriture ». In Oriol-Boyer C. (dir.). *La réécriture*. Grenoble : Céditel.
- PORCHER L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- PORQUIER R. (1984). « Communication exo lingue et apprentissage des langues ». In Py B. (dir.). *Acquisition d'une langue étrangère*. Vol. III. Paris : Presses de l'université de Vincennes, p. 17-47.
- PORQUIER R. (2000). « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes ». In Coste D. et Véronique D. *La notion de progression*. Notions en questions n° 3. Fontenay-aux-Roses : ENS Éditions, p. 87-102.
- PROPP V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Éd. Du Seuil.
- PUREN C. (2003). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- PUREN C. (2009). « Conclusion-synthèse : Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le français dans le monde. Recherche et Applications*, n° 45, p. 154-167.
- REUTER Y. (1989). « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique ». *Pratiques*, n° 61, p. 68-90.
- VOURZAY M.-H. (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*. Lille : ANRT.

Textes officiels

Bulletin Administratif de l’Instruction Publique et des Beaux-arts, 1923, cité dans Vourzay H.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1999). *Programmes et Accompagnements. Français*. Coll. « Enseigner au collège ».

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2000). *Le français langue seconde*. Coll. Collège. Série Repères. Paris : CNDP.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Organisation de l’enseignement des Langues Vivantes Étrangères dans l’enseignement scolaire, réglementation applicable à certains diplômes nationaux ». *BO* n° 31 du 1^{er} septembre 2005.

MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE (2008). *BO* spécial n° 6 du 28 aout 2008. Disponible sur Internet : <http://media.Éducation.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_français_general_33218.pdf>.

Annexe 1 : fiche de correction (classe de sixième)

Séance 1 : Les ingrédients d’une bonne recette d’un texte épique.

I. Dans mon texte épique, j’ai mis :	II. Dans mon texte à la manière mythologique, j’ai mis :	III. Dans mon texte que je veux parfait, j’ai fait attention :
<p>1. un héros :</p> <ul style="list-style-type: none"> – qui a de grandes qualités : O/N – qui a un nom : O/N – dont le nom évoque qqch pour tout le monde : O/N – qui est très actif (fait de nombreuses actions) : O/N <p>2. des actions :</p> <ul style="list-style-type: none"> – très nombreuses : O/N – incroyables : O/N <p>3. un monstre :</p> <ul style="list-style-type: none"> – horrible : O/N – très fort : O/N 	<p>1. un héros :</p> <ul style="list-style-type: none"> – qui est un demi-dieu : O/N – qui a un nom à consonance grecque : O/N – qui possède des armes d’un autre temps (mitrailleuse interdite !) : O/N <p>2. des dieux, des dieux et encore des dieux :</p> <ul style="list-style-type: none"> – dont l’ennemi est un monstre mythologique : O/N – qui sera aidé par un dieu clairement décrit : O/N <p>3. un univers évoquant la Grèce antique :</p> <ul style="list-style-type: none"> – par l’utilisation de noms propres (de lieux et de personnes) grecs : O/N 	<p>1. aux accords :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sujet/verbe : O/N – Adjectif/nom : O/N <p>2. à l’organisation de mes phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> – aucun mot ne manque : O/N – j’ai pensé aux virgules : O/N – j’ai pensé aux points : O/N <p>3. à l’organisation de mon texte : présence de paragraphes : O/N</p>

Annexe 2 : extrait de la fiche du conte (classe d'accueil pour ENAF)

Fiche du conte

1. Le héros (nom, prénom, description physique...).

2. Où habitait le héros ? (Décrire le lieu où habitait le héros).

3. Pourquoi le héros a quitté le lieu où il vivait ? Pour aller où ? Quelle est sa mission ?

4. Pourquoi le héros a quitté le lieu où il vivait ?

Décrire cette forêt ou ce lieu inconnu que traverse le héros.

5. Rencontrer un personnage bénéfique.

Le héros rencontre un personnage bienveillant, bénéfique. Racontez cette rencontre.

Décrire ce personnage bienveillant.

Puis écrire un petit dialogue de présentation entre les deux personnages.

6. Utiliser un objet magique.

Ce personnage bienveillant donne au héros un objet magique. Faire un dialogue entre les deux personnages et expliquer quel est cet objet magique et quels sont ses pouvoirs.

7. Devoir se battre contre un monstre.

Le héros rencontre un monstre. Décrire le monstre et raconter ce qu'il se passe avec ce monstre. Dialogue possible. Utilisation de l'objet magique possible.