

# Aider l'élève de sixième à écrire : de l'épaisseur historique et culturelle du travail du professeur de français au XXI<sup>e</sup> siècle

Marie-Pascale HAMEZ

Département de l'Enseignement du Français à l'International (DEFI),  
Université Charles de Gaulle – Lille 3. Équipe CIREL-Théodile 4354.

---

**RÉSUMÉ** • Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche de troisième cycle qui tente d'apporter une contribution à la connaissance du travail des professeurs de français au collège, en situation d'enseigner l'écriture. S'appuyant sur l'analyse d'une partie du corpus, en l'occurrence sur l'étude de 84 questionnaires, elle s'intéresse tout particulièrement à ce que disent les enseignants du fonctionnement de la médiation dans la salle de classe et des facteurs qui influencent sa structure et sa gestion professionnelle. L'étude s'organise autour de trois axes : - les formes sociales d'activité mises en œuvre ; - les outils mis à disposition des élèves ; - les interventions didactiques orales et écrites des enseignants. Ainsi, pourront être identifiées les ressources du métier, historiquement et culturellement situées, convoquées par les enseignants en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle.

**MOTS-CLÉS** • Culture professionnelle - Didactique du français – Didactique de l'écrit – Production écrite - Médiation enseignante – Étayage – Enquête par questionnaires

---

*La main et l'esprit seuls ne peuvent tout accomplir sans aide et sans les outils qui les perfectionnent. Or le langage et les principes selon lesquels nous l'utilisons figurent au premier rang de ces aides et de ces outils (Francis Bacon).*

## 1. Problématique

Le travail professoral est complexe car l'enseignant doit composer avec

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



ce que la situation et le contexte lui offrent pour agir et pour atteindre les objectifs que l'institution lui a fixés et ceux qu'il s'est lui-même fixés. Pour ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, la tâche prescrite aux professeurs de français exerçant en 6<sup>e</sup> est orientée en ces termes dans les programmes officiels de 1995 et les documents d'accompagnement de 1996<sup>1</sup> :

« Les exercices d'écriture peuvent s'effectuer individuellement ou en groupe. On privilégie cependant les situations de production individuelle, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de contrôler les acquis des élèves. L'écriture collective est surtout conçue comme une aide, un moyen de motiver et d'inciter (M.E.N., 1999, p. 42) [...] Les principaux travaux d'écriture font l'objet de comptes rendus en classe. Le professeur met en valeur les réussites, donne des explications et propose des exercices sur quelques points qui n'ont pas été assimilés » (M.E.N., 1999, p. 43).

Ma recherche est guidée par les deux questions suivantes :

- Que disent les professeurs de sixième de leurs démarches d'aide à l'amélioration de textes narratifs ?
- Peut-on repérer des invariants dans leurs processus de construction de significations déclarés qui pourraient rendre compte des traits saillants d'une culture professionnelle partagée ?

Cette communication s'appuie sur des déclarations de pratiques c'est-à-dire sur une partie des données construites lors de ma recherche doctorale à l'aide de plusieurs techniques d'investigation :

- l'observation en classe des pratiques de 4 enseignants de 6<sup>e</sup>, suivie d'entretiens semi-directifs,
- l'élaboration d'un questionnaire renseigné par 84 professeurs de français exerçant en 6<sup>e</sup>.

Les résultats présentés dans cette contribution, et obtenus grâce à l'enquête par questionnaires seront discutés et mis en perspective lors de la communication orale.

## 2. Cadre conceptuel

Les travaux de J.-M. 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). D'autres travaux de recherche ont montré que la capacité d'un enseignant à percevoir des signes, à repérer les indices typiques de situations déjà vécues et à leur conférer une signification pour l'action, a

---

<sup>1</sup> J'utilise l'édition de 1999.

été construite au cours de ses expériences passées et exprime une partie de sa culture professionnelle (Durand, Ria, Flavier, 2002 ; Nonnon, 2007a).

Je postule donc que pour accomplir sa mission de médiation lors d'activités d'écriture, l'enseignant puise des ressources dans sa culture professionnelle et plus précisément dans sa culture disciplinaire, ensemble de valeurs, de représentations, de croyances, de signes, de tabous, de savoirs et de pratiques relatifs à l'enseignement de la discipline, ensemble partagé par la majorité de ses collègues. Chaque acte professionnel serait l'expression d'une culture. Les enseignants ont en effet l'opportunité de se développer professionnellement grâce à des socialisations successives ou simultanées dans des communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991), des groupes variés et grâce à la pluralité des points de vue mobilisés dans les groupes sociaux (Lahire, 1998). C'est ce que montrent aussi les travaux d'Ignace Meyerson (1948/1995), de Lev S. Vygotsky et de Jérôme S. Bruner (1991). Leurs démarches épistémologiques concomitantes en matière de médiation instrumentale révèlent que l'individu se développe dans des contextes sociaux associés à des significations et à des œuvres qui lui préexistent. En effet, en référence aux théories socio-culturelles de Vygotsky (1934/1985) on peut dire que des effets intrapsychiques (par exemple les modifications des connaissances chez l'individu ou la construction d'apprentissages) résultent d'interactions et de négociations qu'il peut y avoir à un niveau interpsychique entre des dimensions d'ordre individuel et d'ordre social (négociations entre les partenaires et/ou collectifs de travail) ou d'ordre matériel (interactions avec des artefacts, symboles, « instruments psychologiques »). Par ailleurs, les didacticiens de la discipline « français » ont mis en lumière l'épaisseur historique du travail enseignant (Nonnon, 2007b) et souligné la sédimentation des références professionnelles dans les pratiques des enseignants novices en proposant la notion de modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc, 2007).

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. Le questionnaire**

Pour réaliser ce questionnaire, je me suis appuyée sur les axes d'analyse potentiels que j'avais discernés dans les premières données élaborées à la suite d'observations de classe et d'entretiens menés avec quatre professeures de français exerçant en 6<sup>e</sup>. Le document est

composé de 80 questions regroupées en 3 grandes parties : 44 questions fermées, 7 questions numériques et 29 questions « ouvertes-texte »<sup>2</sup> appelant des données textuelles. Les 16 questions de la première partie investiguent les contextes d'enseignement et interrogent les professeurs sur les caractéristiques de leur établissement, la répartition de leur service, l'effectif de leurs classes et les langues-cultures de leurs élèves. La seconde partie s'intéresse aux pratiques d'enseignement de l'écriture et plus précisément aux démarches professorales mises en œuvre pour aider les élèves à améliorer leurs textes. Les 48 questions qui la composent portent sur le nombre et la fréquence des séquences présentant des activités d'amélioration, la durée des activités, l'influence des prescriptions, les outils de l'enseignant et de l'élève, les annotations de l'enseignant, les interventions orales du professeur, les formes sociales d'activité mises en œuvre, les obstacles rencontrés, les avantages et les limites du dispositif. Enfin, les 16 questions de la troisième partie visent à obtenir des informations démographiques et à préciser les trajectoires des répondants : âge, sexe, formation universitaire initiale, statut, stages suivis, expériences d'enseignement, autres missions, affiliations...

### **3.2. La diffusion**

La diffusion du questionnaire a été réalisée pendant deux années scolaires : 2007-2008 et 2008-2009. J'ai distribué les documents puis obtenu une grande partie des questionnaires renseignés grâce à un réseau d'intermédiaires n'entretenant aucune relation hiérarchique avec les répondants potentiels. Ces intermédiaires étaient majoritairement des enseignants qui se sont chargés de la distribution. Sur 265 questionnaires distribués, 84 sont revenus complétés, soit un taux de participation de 31 %. Ils proviennent de 11 bassins de formation sur les 14 que compte l'académie de Lille.

Seuls deux enseignants sur 84 déclarent ne pas travailler avec leurs élèves l'aide à l'amélioration des productions, l'un à cause de l'importance de l'effectif, l'autre en raison des contraintes institutionnelles qui ont entraîné la réduction du volume horaire de la discipline français.

## **4. Résultats**

61 enseignants sur les 84 investigués ont été titularisés après 1991 et ont, par conséquent, bénéficié d'une formation initiale dispensée par

---

<sup>2</sup> D'après la typologie des questions utilisée par les auteurs du logiciel *Le Sphinx*.

l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais. 15 enseignants remplissent des missions de formation : une enseignante est maître de stage de pratique accompagnée, 14 professeurs sont maîtres de stage en responsabilité et 5 d'entre eux animent des stages de formation continue.

Les réponses font état de contextes d'enseignement variés, implantés dans des territoires sociologiquement différenciés par l'institution : 56 informateurs enseignent en milieu urbain dont 20 en Réseau d'Éducation Prioritaire (R.E.P.) et 9 en Réseau Ambition Réussite (R.A.R.). 28 enseignants travaillent en milieu rural dont 3 en R.E.P. Les divisions sont composées en moyenne de 23 élèves.

#### **4.1. Les ressources professionnelles des enseignants**

Les programmes et instructions sont des éléments régulateurs du travail tout comme des ressources indispensables, mais seulement 6 répondants livrent des indices de l'histoire prescriptive de l'enseignement de l'écriture au collège en mentionnant, par exemple, l'importance donnée au brouillon dans les documents d'accompagnement de 1996. Les sondés semblent entretenir, en majorité, un rapport distancié et modulé aux injonctions institutionnelles tout en ayant conscience de leur responsabilité professionnelle et de leur rôle de médiateur. En fait, ceci peut montrer que les enseignants s'intéressent surtout à l'espace d'autonomie dont ils disposent pour adapter les préconisations officielles à leur contexte, les pratiques d'enseignement n'étant pas simplement le reflet de ce qui est recommandé.

La plupart des professeurs de français investigués utilisent plusieurs types de moyens d'enseignement, citant un grand nombre de titres de manuels scolaires et quelques ressources numériques. Weblettrés est le site le plus souvent nommé (27/84), à la différence du site disciplinaire académique (2/84). D'autres sites sont indiqués une ou deux fois dans le corpus : *Educnet* (site ministériel), *La Bourse aux séquences*, *Dictame* (site associatif), *Passages* (site institutionnel de ressources de l'I.U.F.M. Nord Pas-de-Calais). Quant aux revues disciplinaires, ce sont des publications professionnelles livrant des plans et descriptifs de séquences ou de projets pédagogiques qui sont le plus souvent consultées : *L'École des Lettres* (39/84) et la *NRP* (37/84). Les revues spécialisées de la discipline semblent peu lues ou peu connues des enseignants de ce panel, que ce soit *Pratiques* (citée une fois), *Le Français aujourd'hui* (citée une fois) ou *Recherches* (citée deux fois). Ces résultats rejoignent les constats d'Anne Barrère pour qui « les enseignants devenus pédagogues

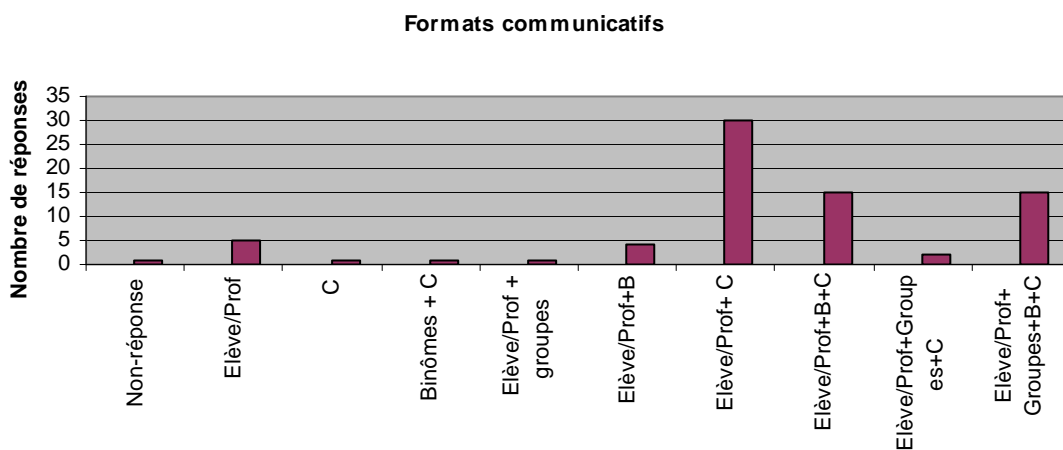
n'en sont pas pour autant favorables à l'acquisition d'une culture pédagogique livresque » dans la mesure où « à l'exception d'une infime minorité d'enseignants, la pédagogie ne se lit pas » (2002, p. 83).

#### 4.2. Les formes sociales d'activité

82 enseignants ont livré des données concernant les modalités d'organisation pédagogique. D'une part, ces informations témoignent de la volonté ou de la nécessité de diversifier parfois les modes d'interaction lors de la même séance et d'autre part, elles rendent compte de la variabilité intra-individuelle des pratiques au fil de l'année scolaire :

« Cette activité correspond pour moi au tonneau des Danaïdes. Dès lors, aucun dispositif n'a grâce à mes yeux dans la mesure où s'il n'est pas inutile, il n'est guère non plus suffisant » (*Certifiée lettres modernes, DEA d'analyse littéraire, 4 ans d'ancienneté, collègue en milieu urbain*).

Ainsi, 73 professeurs cochent plusieurs modes d'organisation pédagogique, ce qui corrobore le fait qu'ils changent de format au fil des séquences ou utilisent plusieurs formats au sein de la même séance. J'en induis que les formes de travail sont extrêmement diversifiées et qu'à l'instar de l'informateur précédent, les enseignants ne considèrent pas qu'un dispositif puisse être plus performant qu'un autre.



**B** : Binômes

**C** : Collectif

Si l'on fait la somme des données chiffrées, on se rend compte que c'est l'interaction élève-professeur qui est la plus souvent citée (67). Lorsqu'ils décrivent leur dispositif favori, 20 professeurs signalent aussi les déplacements qu'ils font en classe pour dialoguer avec chaque élève :

« Autocorrection des élèves à l'aide des remarques écrites mais aussi de dialogues

Individuels. Le professeur se déplace et « rencontre » chaque élève / Questionnement libre pour les élèves » (*Certifiée lettres modernes, 7 ans d'ancienneté, REP*).

Viennent ensuite les échanges collectifs (56), réactions à la parole magistrale, le travail en binômes (40) et, en dernière position, le travail de groupes (25). L'organisation d'interrelations entre les élèves semble donc moins fréquente que celle centrées sur l'enseignant ou intégrant sa participation, comme le recommandent d'ailleurs les programmes alors en vigueur.

### **4.3. Les outils mis à la disposition des élèves**

Les discours oraux et écrits, accompagnés d'activités d'ordre différent, s'appuient sur d'autres instruments, parties intégrantes de l'univers disciplinaire. Du côté des écrits ressources, 72 professeurs proposent des outils langagiers pendant les séances d'écriture et de réécriture. Il s'agit essentiellement de dictionnaires de langue (61), du classeur ou du cahier contenant l'ensemble des cours (32), de précis de conjugaison (25) ou de manuels scolaires (18), caractéristiques tangibles de l'univers disciplinaire. L'écrit déjà là joue ainsi régulièrement un rôle de référence et peut rappeler des apprentissages effectués antérieurement ou, à l'inverse, être consulté pour une recherche. En revanche, les ressources numériques sont peu utilisées (3). Quand une phase de recherche a lieu avant ou pendant l'écriture, elle s'appuie encore majoritairement sur des documents imprimés. On constate que ce sont les banques de textes qui sont le plus rarement mises à disposition des élèves : 7 questionnaires seulement mentionnent des textes, données langagières « exogènes » à réutiliser, qui pourraient favoriser l'intertextualité et l'interdiscursivité (Bouchard, 2005, p. 95) comme dans les ateliers d'écriture d'écrits par C. Oriol-Boyer (1986). Les professeurs de mon échantillon semblent rarement encourager leurs élèves à écrire en s'appuyant sur des textes-sources. Les outils mis à disposition sont essentiellement des ouvrages de référence sur la langue. Par contre, les enseignants déclarent assez souvent proposer des écrits structurants ou même rendre leur utilisation obligatoire. L'écriture est alors outillée et/ou critériée : l'usage de « fiches-outils » est signalé 16 fois et 12 questionnaires indiquent l'emploi de grilles d'auto-correction et/ou d'évaluation et/ou de relecture qui renvoient à un ensemble de critères imposés par le professeur ou co-élaborés (2). Ces grilles, qui comportent une dimension contractuelle, vont cadrer les échanges de l'élève avec le professeur, les pairs ou encore avec lui-même. Elles peuvent guider une ou plusieurs phases de la production

(écriture, révision, réécriture) mais aussi servir à une évaluation intermédiaire ou à une évaluation finale :

« J'emploie des tableaux (« barèmes ») que j'agrafe au travail de l'élève. Ces tableaux reprennent les attentes. Je coche des cases pour signaler que les items sont « réalisés », « non réalisés », « en cours ». Dans l'évaluation finale ce repérage donne lieu à des points » (Certifiée lettres modernes, maître de stage en responsabilité, 12 ans d'ancienneté, collègue en milieu urbain classé en RAR).

Cette déclaration rappelle l'utilisation circulaire des grilles et tableaux d'évaluation, dérive signalée en 1994 par Gilbert Turco, Sylvie Plane et Maurice Mas : « Les mêmes critères sont alors utilisés pour écrire, pour évaluer et pour réécrire, sans qu'il y ait évolution dans le cours du processus d'écriture » (1994, p. 68). Un autre type d'écrits va jouer un rôle déterminant en vue de susciter des tâches langagières et structurer l'activité cognitive des élèves : il s'agit des annotations professorales notées sur les productions, parfois oralisées au cœur des interactions didactiques.

#### **4.4. Les interventions didactiques écrites et orales des enseignants**

D'après les réponses obtenues, les annotations professorales commentent en premier lieu le « respect des consignes » qui renvoie au contrat pragmatique d'écriture. Ceci montre que les productions des élèves risquent d'être lues en les confrontant à des textes-modèles que l'enseignant s'est représentés avant le lancement même de l'activité d'écriture. C'est alors le travail de planification de l'élève qui semble évalué en priorité puisque les consignes sont en relation directe avec le cadrage des buts. Ainsi, la lecture de l'enseignant se déclare d'entrée de jeu évaluative, les consignes servant de référence pour la détermination de critères d'évaluation. Notons que l'attitude des enseignants est majoritairement bienveillante car 73% d'entre eux déclarent souligner les réussites. Cependant, il semble que les formules disponibles en mémoire, livrées dans les réponses, vont susciter essentiellement des corrections portant sur des éléments ponctuels, orthographiques ou phrastiques dans la mesure où elles déclarent rarement offrir des pistes de réécriture ou d'amélioration au sens de Halté (1989) ou de Reuter (1989).

Malgré la pression temporelle et l'effectif, 70% des répondants déclarent tenter d'instaurer un dialogue avec l'élève autour de sa production. Décontextualisées, les traces linguistiques fournies dans les réponses ne peuvent rendre compte avec précision des modalités d'étayage des enquêtés. Elles présentent essentiellement du discours



métalinguistique et citent rarement des extraits de textes d'élèves. De ce fait, on ne trouve pas dans ce corpus certains outils langagiers utiles dans le processus d'enrôlement : ni répétitions avec modification prosodique allant dans le sens d'une interrogation, ni reprises suivies de modifications des énoncés des élèves. Par ailleurs, aucune intervention orale rapportée ne témoigne d'un étayage parallèle.

## 5. Conclusion

Les traits collectifs et partagés des cultures professionnelles et disciplinaires se manifestent dans les discours des enseignants sur leurs pratiques. Les résultats obtenus dans cette enquête montrent que l'activité professionnelle des enseignants est une activité tirant parti de ressources contextuelles ainsi que de ressources historiquement et socialement situées. Les réponses obtenues mettent en lumière plusieurs types de choix décisionnels qui relèvent majoritairement de deux modèles de référence, éléments de la culture disciplinaire des professeurs de français :

- le modèle classique de la rédaction,
- le modèle de la production critériée (Bucheton et Chabanne, 2002).

Ces modèles qui constituent une partie des ressources des enseignants, interviennent dans la planification, la régulation et le contrôle de l'activité en classe. Mais c'est l'étude approfondie des stratégies des enseignants en *situation d'interaction* qui pourra affiner la connaissance des pratiques d'enseignement et dans une plus large extension, de leur travail.

Marie-Pascale HAMEZ

Université Charles de Gaulle Lille 3 (DEFI)

Équipe CIREL-Théodile 4354

marie-pascale.hamez@orange.fr

## BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J.-M. et GALATANU O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans BARBIER J.-M., CLOT Y., DUBET F. et alii, *L'analyse de la singularité de l'action*. PUF. 13-51.

BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

- BOUCHARD R. (2005). Sources et ressources du discours académique) : Éléments préconstruits et processus de préconstruction en L2. Dans BOUCHARD R. et MONDADA L. (éds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. L'Harmattan. 91-130.
- BRUNER J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschiel.gb
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave, CRDP de l'académie de Versailles.
- 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 actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. La relation sujet-verbe et la réécriture à l'épreuve des classes. Dans RISPAIL M. et RONVEAUX C. (Éd.) *Gros plan sur la classe de français*. Peter Lang, 37-60.
- HALTÉ J.-F. (1989). Savoir écrire – savoir faire. *Pratiques*, 61. 3-28.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LAVE J. et WENGER E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- M.E.N., 1999, *Programmes et Accompagnements, Français*, coll. « Enseigner au collège ».
- MEYERSON, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin ; rééd. Albin Michel.
- NONNON É. (2007a). Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes : réflexions sur un corpus de « rapports de visite » d'enseignants-stagiaires de Lettres. *Recherches*, 47. 59-84.
- ORIOLE-BOYER C. (1986). L'art de l'autre : didactique du texte et communication. *Langue française*, 70. 45-62.
- REUTER Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61. 68-90.
- TURCO G., PLANE S. & MAS M. (1994). Construire des compétences en révision réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, 10. 67-79.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

