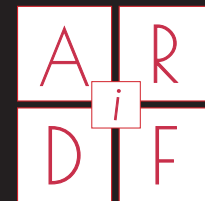


DOSSIER

Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques

Le dossier de *La Lettre* n° 66 s'intéresse au pôle « élève » du triangle didactique et rend compte de travaux de recherche qui explorent les traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques, mettant à jour autant les compréhensions et les savoirs en cours de construction des élèves que leurs erreurs et difficultés.

Un premier ensemble d'articles porte sur le travail réel des élèves, montrant les décalages, voire les « désaccordages » entre tâches définies par les enseignants et tâches effectives des élèves. D'autres travaux s'intéressent aux apports, apprentissages et obstacles des élèves, visibles dans les interactions didactiques. Enfin, un dernier ensemble de travaux analyse les discours des élèves à propos de leurs activités scolaires et des obstacles vécus.



SOMMAIRE

/Éditorial/

/L'AIRDF : vie et questions vives/

Conseil d'administration de l'AIRDF
Lyon, 29 août 2019

DOSSIER **Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques**

Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques

Véronique MARMY CUSIN
et Nathalie DENIZOT

7

Les difficultés de compréhension des attentes de l'école : du malentendu au mal attendu. Point de vue des enseignants et mise en perspective avec les productions d'élèves, étude exploratoire

Pascal CHAMPAIN

10

La consigne d'écriture : ligne d'action et espace de détournement

Kathy SIMILOWSKI

15

Des traces de raisonnements grammaticaux d'élèves à la construction d'une interprétation outillée

Sandy STOUDMANN et Ilona GUILLLOT

21

Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves

Sandrine AEBY DAGHÉ, Anne-Claire BLANC, Glaís S. CORDEIRO et Séverine LIAUDET

26

Réussites et obstacles constatés dans les explications métagraphiques d'élèves de CE1 confrontés aux accords nominaux et adjectivaux en situation de dictée révisée

Sandrine WATTELET-MILLET

33

Verbalisations métagraphiques sur les pronoms relatifs d'élèves du secondaire : Sur la trace d'apprentissages et d'influences

Rosianne ARSENEAU

38

Approcher les principes de l'écriture en grande section d'école maternelle

Jacques DAVID et Céline GUERROUACHE

43

Les écrits de travail des élèves en grammaire : une fenêtre ouverte sur les apprentissages en cours

Claudine GARCIA-DEBANC

et Alexandra COSSE-MANIERE

48

/Échos des recherches et des pratiques/

Utiliser régulièrement un blog d'élèves lecteurs en cours de littérature : retour sur les évolutions de pratiques

Muriel BAUDRY

55

Suivi et accompagnement à l'élaboration d'un manuel de lecture-écriture au CP : quelle place pour un didacticien du français ?

Patrice GOURDET

57

/Épingle pour vous/

Compte rendu de la thèse de Pierre Moinard

59

Compte rendu de la thèse de Graziella Deleuze

60

Compte-rendu de la soutenance de l'Habilitation à diriger des recherches de Nathalie Denizot

61

Une aventure pédagogique et didactique en compagnie du Loup. Français et interdisciplinarité

LEBRUN, Marlène (dir.)

63

Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique

CANDEA, Marie & VÉRON, Laélia

64

Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation

RONVEAUX, Christophe & SCHNEUWLY, Bernard

65

Viv(r)e l'orthographe !

WYNS, Marielle

66

ÉDITORIAL

LA LETTRE SUR LES TRACES DES APRENTISSAGES DES ÉLÈVES

Au moment où nous écrivons ces lignes, les premières neiges sont déjà tombées sur le Québec et le froid s'installe aussi sur le vieux continent. La température caniculaire qui a enveloppé le colloque de Lyon semble un lointain souvenir. Pourtant, l'évocation de ces journées de rencontres professionnelles reste liée à un concept encore vif dans nos mémoires, celui de « chaleur ». Chaleur des échanges et des rencontres, chaleur de l'accueil des organisateurs et organisatrices du colloque, chaleur des concepts convoqués, analysés, exemplifiés ou questionnés dans les communications, au sens de leur densité et de leur pouvoir de rayonnement. Et bien sûr, sur le plan physique, cette chaleur pour nous rappeler que, tout scientifiques que nous sommes, nous avons aussi un corps — transpirant, somnolant, luttant pour conserver sa « fraîcheur » intellectuelle aux heures les plus écrasantes de l'après-midi puis se délassant enfin autour d'un bon repas ou se déployant avec allégresse dans l'espace d'une piste de danse, jusqu'aux petites heures de la nuit ! Un colloque sous le signe de l'ébullition en somme, dont le prochain numéro de *La Lettre*, à paraître au printemps 2020, fera un compte rendu détaillé, à travers des textes présentant une synthèse de l'une ou l'autre des conférences d'ouverture et de clôture, des tables rondes, symposiums ou présentations des grands témoins. D'ici là, nous espérons que la lecture du présent numéro vous gardera au chaud !

Ce 66^e numéro de *La Lettre* s'ouvre avec le compte rendu du dernier CA de notre association internationale, tenu à la toute fin du colloque de Lyon. Le « **dossier** » thématique du numéro porte, lui, sur un objet qui soulève la question de la pertinence sociale des recherches que nous menons et ouvre des perspectives pour celles que nous mènerons l'avenir : les traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques. Comme le précisent Véronique Marmy Cusin et Nathalie Denizot, dans le texte introductif du dossier dont elles ont assuré la coordination, les « traces » sont bien sûr loin d'être transparentes : elles ne prennent sens que sous le regard de celui qui les interprète. Elles constituent toutefois une voie privilégiée pour « mettre au jour ce qui se joue pour l'élève au cœur même des dispositifs didactiques » (Marmy Cusin & Denizot, 2019).

Le dossier passionnant au cœur de ce 66^e numéro reprend ainsi quatre ensembles d'articles qui traitent tour à tour de lecture, d'écriture ou de construction et de mobilisation de savoirs langagiers. Le premier ensemble s'intéresse aux erreurs et aux difficultés des élèves dans le but de mieux penser les savoirs en jeu dans les dispositifs didactiques. Les contributions du deuxième s'attachent à l'analyse des tâches et des dispositifs scolaires afin d'identifier les opérations que les élèves mobilisent et de comprendre leur manière de redéfinir les tâches. L'attention porte sur la mise en évidence d'éventuels écarts entre la tâche prescrite et la tâche effective redéfinie ou sur celle de malentendus liés à des « désaccordages » entre consignes, tâche attendue et tâche comprise par l'élève. Les articles du troisième ensemble sont quant à eux consacrés à l'analyse des interactions didactiques, notamment lorsque les élèves doivent se réapproprier les savoirs construits pour agir. Enfin, le quatrième ensemble de textes porte sur l'analyse des discours des élèves à propos de leurs activités scolaires et des obstacles qu'ils rencontrent.

La rubrique « **Échos des recherches et des pratiques** » présente deux contributions qui illustrent l'interaction entre pratiques et recherches en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la langue en milieu scolaire, une relation essentielle au fondement même de la didactique. Le texte de Muriel Baudry présente ainsi l'utilisation pédagogique d'un blog d'élèves lecteurs en cours de littérature pour favoriser la réflexion et les échanges entre des lycéens. Cet article fait écho à la

thèse de Pierre Moinard, dont le compte rendu se trouve également dans ce numéro. Quant à la seconde contribution, elle pose la question de la place de l'enseignant-chercheur dans le suivi et l'accompagnement d'enseignants de CP, auteurs d'un manuel de lecture-écriture hors des grands éditeurs scolaires.

Enfin, la rubrique «Épinglé pour vous», permet de découvrir, par le biais des comptes rendus, la thèse de Pierre Moinard, celle de Graziella Deleuze et l'habilitation à diriger des recherches de Nathalie Denizot. Le tout est complété par trois recensions d'ouvrages et une autre concernant un outil didactique. Vous pourrez, entre autres, découvrir une aventure pédagogique et didactique en compagnie du loup et un petit manuel d'émancipation linguistique qui affirme que le français est à nous ! Nous ne pouvons qu'adhérer...

Puisse notre curiosité intellectuelle de chercheur.e.s se nourrir de la lecture de ces pages que, pour notre part, nous avons trouvées extrêmement stimulantes.

Séverine De Croix, Patrice Gourdet et Ophélie Tremblay

L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

Lyon, 29 août 2019

Présent.e.s : Ecaterina Bulea Bronckart, Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Ana Dias-Chiaruttini, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Patrice Gourdet, Bernadette Kervyn, Véronique Marmy, Christine Riat, Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot, Caroline Scheepers, Ophélie Tremblay, David Vrydaghs.

Excusé.e.s : Vincent Capt, Isabelle Gauvin, Jean-François de Pietro, Marlène Lebrun, Marie-Christine Pollet, Marion Sauvaire, Katleen Sénéchal.

1. Élection du Bureau

Le nouveau CA de l'AIRDF élu par le congrès de l'association le 28 août 2019 a procédé à l'élection de son bureau.

Président : Christophe Ronveaux (Suisse)

Vice-présidentes :

Marie-Christine Pollet (Belgique)

Claudine Garcia-Debanc (France)

Ophélie Tremblay (Québec)

Véronique Marmy (Suisse)

Trésorier international : David Vrydaghs (Belgique)

Secrétaire internationale : Nathalie Denizot (France)

Un groupe de travail se constitue pour revoir les statuts et les faire évoluer si besoin (notamment autour du nombre de membres titulaires et autour de la question des suppléances, qui n'apparaît pas dans les statuts actuels), ainsi que pour revoir le règlement intérieur de l'association (David Vrydaghs, Nathalie Denizot, Christophe Ronveaux et Ophélie Tremblay)

2. Déclaration d'intention du nouveau CA

Le CA propose quelques lignes de force pour le mandat à venir :

- visibilité/rayonnement de l'association par le truchement des réseaux sociaux (la convivialité) des instruments de diffusion et d'information sur la recherche ;

- journées de « transfert »/échanges avec des professionnel.le.s ;
- travailler la visibilité de l'association par des interventions locales (cf. effets des journées d'études qui rassemblent les adhérent.e.s [romand.e.s, belges francophones, québécois.e.s] et socialisent les jeunes chercheur.e.s) et par des interventions internationales (cf. échanges méthodologiques pour les doctorant.e.s marocain.ne.s).
- internationaliser les soutiens ;
- une réflexion plus épistémologique autour de la définition de notre discipline (cf. grands témoins).

3. Site web de l'AIRDF et visibilité de l'association

Le CA nomme un.e référent.e par section pour aider Jean-Pierre Sautot en ce qui concerne la mise en ligne des informations : les 4 référentes sont les 4 vice-présidentes.

Jean-Pierre Sautot évoque le renouvellement du site (structure, organisation, ligne graphique, choix épistémiques, etc.) : on peut privilégier une entrée plutôt par l'événementiel ou plutôt par le scientifique.

Katleen Sénéchal, Jean-Pierre Sautot et Christophe Ronveaux travaillent sur la question.

4. La Lettre

Patrice Gourdet fait un point sur la fabrication de la Lettre, ainsi que la question de son envoi et de sa diffusion.

Actuellement, *La Lettre de l'AIRDF* est biannuelle et coordonnée par un comité éditorial composé de Séverine De Croix (Belgique), Ophélie Tremblay (Québec) et Patrice Gourdet (France). Son impression papier est assurée par les imprimeries de l'Université de Lille et c'est Nathalie Denizot qui est en charge de récupérer les numéros imprimés et de faire les envois soit individuels (pour la France), soit collectifs (pour les autres sections, qui redistribuent à leur tour la *Lettre* à leurs adhérents).

Le coût des envois directs ou sous la forme des relais (cartons puis envois personnels) est très élevé et ces envois entraînent des délais supplémentaires entre la fin du bouclage de *La Lettre* et la lecture par les membres de l'association (plus d'1 mois parfois).

Les études menées par les membres de l'association (en début d'année 2019) avec la recherche d'autres

solutions plus simples (envoi de *La Lettre* en format « pdf » **aux sections**, pour une impression locale dans des imprimeries ; recherche d'une autre imprimerie qui se chargerait de l'impression et de l'envoi ; etc.) ont montré la non viabilité de ces projets en raison de coûts financiers trop importants.

Au regard de ces éléments, il apparaît que le fonctionnement actuel demeure fragile et il est indispensable de réfléchir à une évolution plus stable de l'impression et de la diffusion de *La lettre* de notre association. Le CA discute sur la possibilité de passer à moyen terme vers une matérialité numérique, qui pourrait ouvrir de nouveaux espaces et favoriser la lisibilité de l'association, et envisage une consultation des membres sur la question.

Programmation des numéros à venir :

N° 67 (mars 2020). Échos du colloque de Lyon.

N° 68 (octobre 2020). « L'album, le roman graphique, la bande dessinée, le documentaire numérique, etc. Apprendre à lire sur des supports composites aujourd'hui » (titre provisoire), dossier coordonné par Patrice Gourdet, Christophe Ronveaux, Ophélie Tremblay et David Vrydaghs.

5. La collection

Le volume 12, coordonné par Ana Dias-Chiaruttini & Marlène Lebrun, *À la croisée des disciplines scolaires : contours, dialogues, et nouvelles configurations*, est à l'imprimerie et devrait sortir d'ici la fin de l'année 2019.

Le volume 13 : *L'étude de la langue dans la discipline Français* (titre provisoire), coordonné par Claudine Garcia-Debanc et Ecaterina Bulea Bronckart. La parution est prévue en 2020. Un appel est en cours.

Le CA rappelle les principes de la collection : il doit s'agir de numéros originaux (pas d'actes de colloques), portés par les membres du CA (au moins 2 coordonnateurs de deux pays différents) auxquels on peut associer des membres de l'AIRDF extérieurs au CA. Des propositions sont attendues pour le prochain CA.

6. Le 15^e colloque de 2022

Le prochain colloque aura lieu à Louvain. La thématique est en cours de réflexion. Elle sera déterminée, sur proposition de la section belge, lors du prochain CA.

**Le prochain CA aura lieu à Genève
le 17 décembre 2019.**

Pour le CA, Nathalie Denizot, secrétaire internationale

TRACES DES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DANS LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Véronique Marmy Cusin, Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse
Nathalie Denizot, Inspé de Paris – Sorbonne Université,
CELFF (UMR 8599), France

Cette dernière décennie, la recherche en didactique du français s'est beaucoup intéressée au travail de l'enseignant-e, que ce soit dans une perspective interventionniste en proposant des dispositifs d'ingénierie didactique (voir par exemple *La lettre de l'AIRDF* n°62 (2017) dont le dossier portait sur les recherches innovantes en didactique du français), montrant parfois la transformation de la pratique enseignante par l'outil (Wirthner, 2017), ou bien avec la finalité plus générale de décrire et expliquer le travail de l'enseignant-e, en s'intéressant notamment à ses logiques d'action (par exemple Goigoux, 2006). L'analyse d'objets enseignés spécifiques et des activités mises en œuvre pour le faire ont non seulement permis d'analyser leur transposition didactique mais aussi de mieux comprendre le travail de l'enseignant-e, ses outils et ses gestes (par exemple Bucheton & Dezutter, 2008 ; Schneuwly & Dolz, 2009). D'autres ouvrages ont parfois mis en relation l'observation des pratiques enseignantes et celles des activités des élèves (par exemple, Dolz & Simard, 2009).

L'objet de ce dossier de *La Lettre de l'AIRDF* est de mettre en lumière cet autre pôle essentiel de l'interaction didactique, l'élève, en rappelant en premier lieu avec Vygotski (1934) que le temps de l'enseignement n'est jamais le temps de l'apprentissage et avec Daunay (2014) que l'un des rôles importants de la didactique est de s'intéresser aux erreurs et difficultés des élèves pour mieux penser les savoirs en jeu dans les dispositifs didactiques. Aussi, mettre au jour ce qui se joue pour l'élève au cœur même des dispositifs didactiques est la visée principale de ce dossier.

Un colloque de l'AIRDF s'est déjà intéressé à l'élève par l'analyse des tâches scolaires et de leurs entours (Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen & Wirthner, 2001). Ce colloque a notamment montré que si les approches psychopédagogiques ont pour objet l'analyse des capacités des élèves en marge du processus d'enseignement, l'approche didactique, notamment par l'analyse des tâches et des dispositifs scolaires, permet de mettre au jour les opérations mobilisées par les élèves et leur manière de redéfinir les tâches scolaires. Pour Goigoux (2001), analyser le travail réel des élèves, c'est à la fois tenir compte de ses déterminants (l'activité d'enseignement et les caractéristiques initiales et personnelles des élèves) et analyser les écarts entre tâches prescrites par l'enseignant-e et tâches effectives redéfinies par l'élève.

Dans ce même colloque, Brossard (2001) insiste sur une autre part du travail attendu des élèves, « celui de percevoir, au travers du dispositif, les intentions didactiques du maître » (p. 6) ; cet auteur montre notamment les écarts entre les élèves et l'enseignant-e dans leur perception des finalités des tâches scolaires. Une étape essentielle de l'apprentissage des élèves est mise en évidence, celle de la « réappropriation active » des savoirs et outils construits pour agir, étape décisive dans le processus d'apprentissage parce qu'elle conduit l'élève « de l'inter-psychologique vers l'intra-psychologique » (Brossard, 2001, p. 8, s'appuyant sur Vygotski).

Par ailleurs, Daunay et Dufays (2014) ont consacré un ouvrage au pôle élève en s'intéressant surtout au point de vue qu'ont les élèves (ou les apprenants) de ce qui constitue l'univers didactique. Ils y ont regroupé des textes en développant trois axes d'analyse : les retours explicites et verbalisés des élèves à propos de leur activité scolaire, les manières dont les élèves réalisent certaines tâches scolaires, nommées « points de vue actualisés » et les rapports des élèves à certains apprentissages.

Pour ce dossier de *La Lettre de l'AIRDF*, nous cherchons de manière plus circonscrite à rendre compte de travaux de recherche qui explorent les *traces* (pour reprendre le titre du numéro 40 de *Recherches*, 2004) des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques, affirmant avec Bucheton (1995), que la recherche en didactique du français doit être dans l'action et au cœur des pratiques sociales. Pour mieux comprendre l'élève, il nous semble en effet essentiel de nous intéresser à celui-ci en l'observant dans cet espace « intersubjectif à l'intérieur duquel se déroulent les apprentissages » (Brossard, 1993, p. 194) ou en le questionnant à propos d'activités

scolaires observées. Ce faisant, nous faisons écho à des réflexions déjà initiées par un numéro récent de la revue des HEP romandes *Formation et pratiques d'enseignement en questions* (2019) ainsi que par un colloque¹, et nous soulignons avec Boéchat-Heer & Ronveaux (2019, citant Serres 2002) que les traces ne sont que des représentations de la réalité qui ne prennent sens que sous le regard de celui qui les interprète.

Un premier ensemble d'articles porte sur le travail réel des élèves, soit les manières dont ils·elles redéfinissent les tâches scolaires, par exemple en mettant au jour les décalages entre « tâches prescrites, tâches attendues, tâches redéfinies et tâches effectives » (Goigoux, 2001).

Pascal CHAMPAIN s'intéresse ainsi aux difficultés de compréhension scolaires, notamment autour du lire/écrire. À partir de deux études de cas (des élèves de primaire pris en charge dans le cadre des dispositifs d'aide comme le RASED ou les ULIS²), il explore cette notion de difficulté scolaire, en montrant l'ambiguïté de certains exercices et les malentendus qui peuvent s'installer entre les élèves et les enseignants au sujet de ces exercices, et en proposant une première approche de ce qu'il nomme des « désaccordages » entre consigne, tâche attendue et tâche comprise par l'élève. Quant à Kathy SIMILOWSKI, elle analyse, à travers des productions d'élèves de CM2 issues d'une expérimentation concernant l'articulation entre imitation et invention dans l'écriture, la manière dont l'écriture est conditionnée par la tâche prescrite (consigne ou texte inducteur). Elle montre comment les élèves s'emparent de la tâche et s'appuient sur elle pour leur production, tout en l'interprétant et en la redéfinissant : ces renégociations individuelles (qui impliquent un écart entre tâche prescrite et tâche réalisée) peuvent être lues comme une forme de jeu créatif.

Un deuxième ensemble d'articles s'intéresse aux apports, apprentissages et obstacles des élèves visibles dans les interactions didactiques, notamment dans ces moments clés lors desquels les élèves doivent se réappropriier les savoirs construits pour agir. Sandy STOUDMANN et Ilona GUILLOT suivent « à la trace » les raisonnements d'élèves de 6e Harmos³ (9-10 ans) aux prises avec une production textuelle avec contrainte grammaticale. Elles observent deux duos d'élèves, autant sur le plan praxéologique que sociodiscursif (interactions à propos de la tâche), pour mettre en lien les opérations formelles anticipées à partir de la consigne et celles visibles dans les actions et discours des élèves durant la réalisation de la tâche. De leur côté, Sandrine AEBY DAGHÉ, Anne-Claire BLANC, Gláís S. CORDEIRO et Séverine LIAUDET se penchent sur la compréhension, par des élèves de primaire, du « système récit-personnage » : à travers un outil issu d'une recherche collaborative, le « circuit minimal d'activités », elles analysent des traces de la manière dont les élèves construisent cette compréhension. Elles montrent ainsi que des déplacements importants dans la compréhension peuvent être mis en évidence, même si ces déplacements peuvent être de nature différente selon les albums travaillés.

Enfin, la majorité des articles analyse les discours des élèves à propos de leurs activités scolaires et des obstacles vécus. La recherche de Sandrine WATTELET-MILLET s'intéresse aux procédures d'élèves de CE1 (7-8 ans) à propos des accords en nombre dans le syntagme nominal. Elle vise à décrire, par l'analyse des discours des élèves dans des tâches de révision collective d'une dictée, les traces des réussites assurées ou, à contrario, des obstacles énoncés. Rosiane ARSENEAU analyse quant à elle des entretiens métagraphiques d'élèves de 3e secondaire (13-14 ans) à propos de l'utilisation de pronoms relatifs dans une production textuelle avec contrainte grammaticale. La chercheuse montre comment, dans une perspective socioconstructiviste, l'entretien devient une coconstruction de sens où la parole, les influences mutuelles, permettent de structurer l'expérience de l'élève tout comme mettre à jour les procédures utilisées afin de pointer les traces d'apprentissages (antérieurs ou en construction). De leur côté, Jacques DAVID et Céline GUERROUCHE présentent les premiers résultats d'une recherche en cours sur les « écritures approchées » d'élèves de 5 à 6 ans, qui s'appuie sur un double corpus d'écrits et d'explications métagraphiques d'élèves. En se centrant dans l'article sur le domaine alphabétique, ils montrent comment les jeunes élèves, dans des dispositifs didactiques conçus autour d'un étayage ajusté, « approchent » les fonctionnements cognitifs et linguistiques de l'écriture. Enfin, Claudine GARCIA-DEBANC et Alexandra COSSE donnent à voir des écrits de travail dans le domaine grammatical, soit des verbalisations individuelles écrites par les élèves pour pointer les apprentissages en cours de construction. Elles analysent à la fois le nombre de termes de métalangage cités, l'organisation

¹ Colloque du Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant·e·s (CAHR, 2019), *La trace dans la formation et la recherche en éducation*, HEP BEJUNE, Délémont, les 12 et 13 septembre 2019.

² Les sigles sont explicités dans l'article.

³ Suite au concordat Harmos entre les cantons suisses, l'école obligatoire compte 11 années, 8 au primaire et 3 au secondaire.

entre les éléments nommés ainsi que l'utilisation de l'espace de la page. De même est présentée l'évolution de ces écrits intermédiaires au fil des interactions en classe.

Nous observons donc que les recherches s'intéressant à l'élève dans le système didactique de la classe de français sont riches et variées et mettent au jour autant les compréhensions et les savoirs en cours de construction que les erreurs et les difficultés des élèves. Peu de recherches semblent s'intéresser aux écarts et « désaccordages » entre les attentes des enseignant-es et ce que comprennent certains élèves des tâches scolaires en français. De même, suivre « à la trace » les apprentissages des élèves au sein même des interactions didactiques semble encore un défi, notamment méthodologique. Enfin, mettre en relation les formes d'enseignement à l'œuvre dans le système didactique, les savoirs institutionnalisés et les savoirs réellement compris voire construits par les élèves semble un autre défi à relever. Ce dossier exploratoire ouvre ainsi sur des perspectives de recherche passionnantes en didactique du français.

Références bibliographiques

- Boéchat-Heer, S. & Ronveaux, Chr. (2019). La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 3*. [En ligne] <http://revuedeshp.ch/hs-3/>
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46(2), 189-199.
- Brossard, M. (2001). Des maîtres, des élèves et des tâches. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen & M. Wirthner (Éd.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e colloque international de la DFLM*. Neuchâtel : CD-ROM.
- Bucheton, D. (1995). Au carrefour des métiers d'enseignant, de formateur, de chercheur. In *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 193-210). Paris : Nathan.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. In B. Daunay & J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves* (pp. 175-185). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T. & Wirthner, M. (Éd.). (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e colloque international de la DFLM*. Neuchâtel : CD-ROM.
- Dolz, J. & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : PU Laval.
- Formation et pratiques d'enseignement en questions* (2019), Hors-série n°3, *La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement* [En ligne] <http://revuedeshp.ch/hs-3/>
- Goigoux, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thevenaz-Christen & M. Wirthner (Éd.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8^e colloque international de la DFLM*. Neuchâtel : CD-ROM.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (Éd.), *Analyses des objets enseignés* (pp. 67-91). Bruxelles : De Boeck Université.
- Recherches* (2004), n°41, *Traces*.
- La lettre de l'AIRDF* (2017), n°62, *Le dossier. La recherche sur l'innovation en didactique du français*.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique*. Berne : Peter Lang.

LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION DES ATTENTES DE L'ÉCOLE : DU MALENTENDU AU MAL ATTENDU. POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET MISE EN PERSPECTIVE AVEC LES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES, ÉTUDE EXPLORATOIRE

Pascal Champain, Directeur d'étude formation CAPPEI/Master APRIBEP, Laboratoire EMA, Université Cergy-Pontoise/ESPE Antony Jouhaux

La notion d'« élève en difficulté » a remplacé celle d'« élève en échec scolaire » (Berzin & Brisset, 2008) et ouvre un nouveau paradigme pédagogique, celui de la remédiation. Ce syntagme renvoie cependant à des caractéristiques inhérentes à l'élève, en dédouanant peut-être la pédagogie engagée en amont de sa part de responsabilité dans la difficulté observée. Mon propos est d'initier une analyse des constituants de la « difficulté », à partir de l'étude exploratoire de deux cas d'élèves. Il s'agit d'identifier ce qui fait la difficulté en demandant à des enseignants en cours de spécialisation⁴ (ECS) d'identifier et caractériser un élève dont ils estiment qu'il relève des grandes difficultés de compréhension des attentes de l'école (GDCAE)⁵. Je porterai mon analyse plus spécifiquement sur la difficulté rapportée au lire/écrire.

La difficulté ne sera pas pensée isolément, elle doit être appréhendée dans l'écologie de son éprouvé et de son constat, et réfléchi dans la dynamique d'une situation d'enseignement/apprentissage. Il s'agit alors d'approcher les composantes de ces difficultés de compréhension des attentes de l'école, en partant de l'identification de deux élèves par des enseignants ECS et en portant le regard sur quelques productions écrites de ces deux élèves. En mettant en relation cette identification d'élèves « en difficulté » et leurs productions écrites, je mobiliserai le terme d'« accordage », dans le prolongement de la notion de malentendu (Bautier & Rayou, 2009). On peut dire dans un premier temps que l'« accordage » est ce qui fait lien entre l'enseignant et les élèves.

Une identification par les enseignants en cours de spécialisation

Deux enseignants ECS⁶ ont donc identifié chacun un élève qu'ils estiment en GDCEA, sur la base d'un échange et d'un recueil de données (travaux écrits) avec l'enseignant classe (c'est-à-dire l'enseignant titulaire d'une attribution de classe). Ces enseignants ECS font partie de dispositifs RASED pour l'un (Réseau d'Aide Spécialisé pour les Elèves en Difficulté) et ULIS pour l'autre (Unités localisés pour l'Inclusion Scolaire), et prennent en charge les élèves concernés pour des heures de remédiation. Dans les présentations qui suivent, les besoins des élèves sont encore peu identifiés et les prises en charge à peine engagées. Mon analyse se porte donc sur les propos liminaires des enseignants ECS, sur leurs commentaires se rapportant aux supports écrits prélevés qui révèlent, selon eux, la grande difficulté de compréhension des attentes de l'école, et sur les écrits des deux élèves.

Cas n° 1 : Théo, CE1

L'enseignante ECS présente un élève de CE1, Théo⁷. Elle le décrit comme « ne semblant pas savoir ce qu'il fait à l'école et ne donnant aucun sens aux apprentissages ». Elle précise également qu'il a « du mal à soutenir son attention sur la durée, à moduler la tâche, à sélectionner les informations importantes,

⁴ Dans le cadre de la formation CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) se déroulant au sein de l'Académie de Versailles.

⁵ Un module intitulé « Grande difficulté de compréhension des attentes de l'école » (GDCAE) fait partie de cette formation, telle qu'elle est prescrite par la circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 relative à la formation professionnelle spécialisée et au Cappei. Ce module sous-tend donc les déclinaisons possibles de « difficulté » (Monfroy, 2002 ; Berzin et Brisset, 2008) et d'« enfants difficiles » (Roskam, 2012), de « rapport au savoir » (Bernardin, 2013), ou encore d'« élèves en difficulté » (Bautier et Goigoux, 2004)

⁶ Je tiens ici à les remercier vivement pour leur contribution.

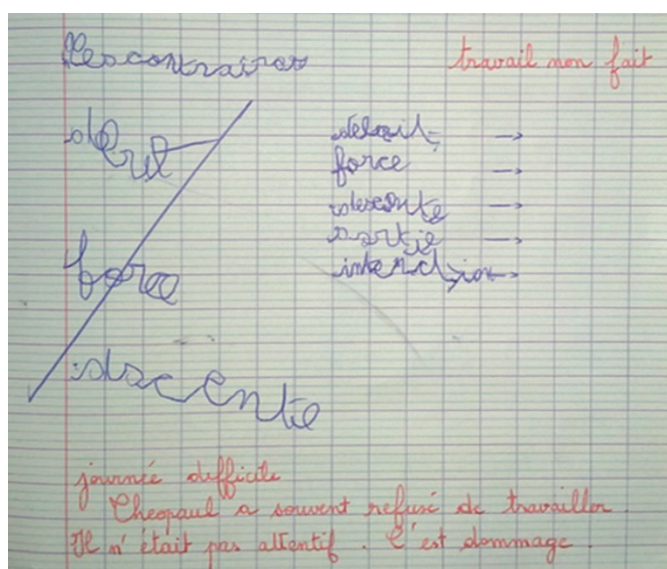
⁷ Les prénoms sont modifiés

à planifier, à émettre des hypothèses, à mettre en place une démarche de résolution ». Sur le registre du lire/écrire, elle ajoute que « Théo a un bagage lexical tout à fait adapté à son âge, qu'il ne décode pas encore les mots mais qu'il a une très bonne conscience phonologique, qu'il compte très bien les syllabes oralement, segmente bien les mots à l'écrit, qu'il connaît la plupart des lettres de l'alphabet dans les trois écritures et identifie des mots fréquents qu'il a réussi à mémoriser, et enfin que sa compréhension d'une histoire lue par un adulte est bonne ».

Dans le cadre de l'exemple illustrant les GDCAE chez Théo, l'enseignante ECS évoque le ressenti de l'élève, où la « difficulté » apparaît : « J'suis nul, c'est trop dur, je sais pas faire ça moi » ; « De toute façon c'est nul l'école, ça sert à rien. » ; « On me crie toujours dessus. ». L'éprouvé se transforme, se prolonge, en dépréciation de l'école.

Elle poursuit sa présentation en s'appuyant sur les travaux de Théo, effectués en classe et non dans le cadre de la prise en charge.

La consigne qui a été donnée à Théo est la suivante : « Écrire le contraire de chaque mot proposé », accompagnée de chacun des mots à décliner en son contraire.



L'enseignant ECS s'appuie sur cet écrit notamment pour illustrer et justifier une qualité GDCAE inhérente à l'élève.

Observons la production de Théo ci-dessus. Simplement, pour recopier les mots du tableau qui devront être associés à leur contraire, Théo s'y prend à deux reprises. Les premiers mots écrits, non posés sur les lignes, sont barrés par l'enseignante, qui réorganise la page : un point pour recopier les mots et les flèches pour les mots correspondants. Le travail « attendu » n'est pas réalisé, puisqu'aucun de ces mots correspondants n'est écrit.

L'exercice, tel que présenté, ne se limite pas à « écrire » les mots contraires, mais, dans un premier temps, à copier le titre de l'exercice, et à copier (et recopier) les mots de départ. Cette tâche peut représenter, en soi, une activité chronophage et fatigante. Et puis, à quoi se rapporte le terme « écrire » ? Dans sa plurisémanctité, il ne précise pas la spécificité de l'exercice engagé. De là naît sans doute l'ambiguïté, le manque d'explicité et de détail des enjeux et des procédures à engager. S'agit-il d'effectuer une recherche dans un dictionnaire (autre activité), d'y effectuer la recherche où, au-delà de la définition, il faudra localiser le/les terme(s) contraires, et donc ensuite de copier chacun de termes trouvés ? S'agit-il d'encoder les termes antonymes disponibles en mémoire ? Il semble en tous les cas, en regard de l'appréciation de l'enseignante, que la seule restitution des connaissances des antonymes propres à l'élève, indépendamment d'une trace écrite, ne soit pas évaluée ici. C'est bien l'écriture de ces termes qui est évaluée.

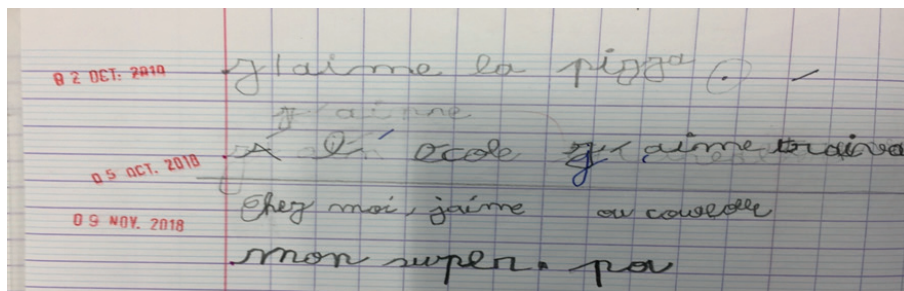
De ces imprécisions naît sans doute le malentendu, le mal attendu. On peut ainsi formuler des hypothèses concernant l'éprouvé : Il n'est pas certain que Théo ait le sentiment d'avoir refusé de « travailler », comme l'écrit son enseignante. Il se peut au contraire qu'il ressente que son application à recopier

les termes proprement n'ait pas été reconnue à sa juste valeur. Et puis se pose la question du sens de l'exercice pour Théo. Que signifie-t-il pour lui ? Nourrit-il son projet de lecteur/scripteur ?

L'enseignante pensant aider l'élève en posant des repères sur la page de façon à faciliter l'écriture ne répond pas aux besoins de l'élève. On utilisera ici le terme de « désaccordage », qui apparaît dans la distorsion entre une consigne, la tâche attendue par l'enseignante, les objectifs plus ou moins explicites de la séance, la tâche entendue/comprise par l'élève, et l'éprouvé par l'élève.

Cas n° 2 : Ervin, CE1

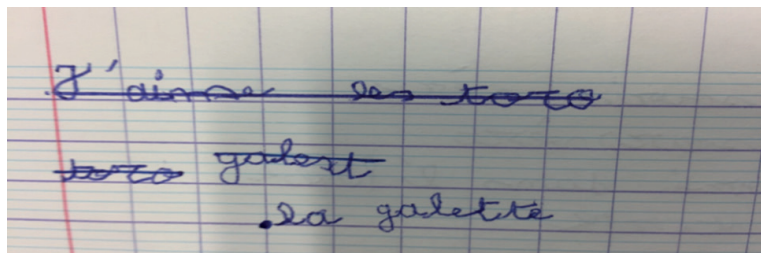
Ervin (CE1) est identifié « pour un refus de passage à l'écrit et une inhibition en classe ». L'enseignant ECS ajoute : « Ervin refuse de se mettre au travail et d'exprimer les raisons de ce refus ». Lors de la prise en charge, l'enseignant ECS propose un travail d'écriture, sur la base de la consigne : « Écris 3 phrases sur ce que tu aimes » :



L'enseignant ECS pose ainsi la raison de sa sélection de Ervin :

« Je me questionne sur les raisons de l'empêchement d'écrire. Là où les autres élèves sont ravis d'exprimer les choses qu'ils aiment, même en étant en difficulté face à l'étude de la langue, Ervin lui ne produit que très peu d'écrit, il met un temps fou pour écrire et produit ses 3 phrases en plusieurs jours et ce, même en étant libéré de toute exigence orthographique ».

Autre exemple : à partir de la consigne : « Écris ce que Pierrot aime », Ervin produit l'écrit ci-dessous :



Et l'enseignant ECS de dire, « pourquoi E. barre sans cesse le peu d'écrit qu'il produit? Pourquoi il n'ose pas "assumer" ce qu'il écrit ? ».

Nous sommes bien dans un manque d'ajustement entre les demandes de l'enseignant et les besoins d'Ervin. L'attente de l'enseignant se rapporte à une production d'écrit, sans autre contrainte donc que celle d'écrire. Il est bien entendu que les hypothèses sur les raisons de l'empêchement sont nombreuses, multiples, et que le resserrage de ces hypothèses se fait sur la durée, par une connaissance de plus en plus fine de l'élève, sur les registres affectifs, sociaux et cognitifs. Seul ce resserrage peut permettre, progressivement, d'apporter des réponses ciblées et adaptées à l'élève. Mais « l'écrire » attendu ici (le geste graphique, la succession graphique de mots rapportée à un sens attendu) n'est pas dans la zone d'investissement (affective, cognitive) de l'élève. La mise à l'écrit semble enrayée. Dès lors, on voit comment l'accompagnement et la réponse aux besoins d'Ervin vont se situer sur le terrain de la prise en charge de l'écrit par l'adulte, qui va permettre l'élaboration phrastique, par une prise en charge du geste graphique (qui n'est pas nécessairement ici l'obstacle majeur), mais surtout par une « délégation des problèmes de mise en mots » (David, 2006 : 25).

Discussion et brève conclusion

Si ces exemples ne suffisent pas à eux seuls à illustrer et à interroger cette expression de GDCAE, ils permettent cependant d'amorcer un questionnement sur ce qui se joue à un niveau micro dans certains temps d'enseignement/apprentissage, en termes de manque d'accordage, voire de malentendu.

Posons d'abord que l'élève qui ne répond pas à la consigne, qui ne s'inscrit pas dans la tâche attendue, n'éprouve pas nécessairement de la difficulté. La prise de conscience de sa difficulté naît sans doute déjà d'une forme d'identification de la tâche attendue, même si celle-ci peut s'avérer erronée ou décalée par rapport à l'attente de l'enseignant. Cette attente peut se repérer à partir de plusieurs composantes se rapportant à la séance : les objectifs spécifiques énoncés, la consigne, les supports travaillés, les étayages fournis et l'évaluation notamment. C'est dans la convergence de ces éléments que l'objectif d'apprentissage trouvera sa pleine mesure et sa cohérence. S'il y a « déphasage » de certains de ces éléments, le risque de méprise est grand. L'élève peut alors s'engager dans une trajectoire d'action qui déplace le curseur des objectifs. Si l'objectif est trop éloigné de la zone proximale de l'élève, celui-ci risque de s'en représenter un autre, de façon à trouver une consonance à son action. On voit, à travers les supports présentés plus haut, des élèves qui peuvent être dans une réelle application dans l'écriture graphique, investir un espace de travail à leur portée, sans toutefois répondre à l'attente spécifique de l'enseignant. On voit aussi que l'écriture/encodage mobilise, chez Théo, des compétences (pré)requis non automatisées, qui vont grever son engagement sur d'autres registres attendus.

Les élèves qui s'inscrivent dans les apprentissages attendus, savent composer avec les approximations dans la consigne, les reformulations, y décodent les implicites, associer les séances de travail et y repérer les analogies et la progression, aller à l'identification des objectifs d'apprentissages, s'engager dans une planification, voire une autorégulation, savent faire œuvre de flexibilité pour identifier sur quel registre du lire/écrire ils sont « attendus ». La difficulté de compréhension des attentes de l'enseignant ne vient-elle pas aussi d'un espace d'interprétation de la consigne trop large ?

Sur le registre du lire/écrire, on voit, à travers les cas observés, différentes compétences mobilisées, qui dispersent les élèves et ne leur permettent pas de s'inscrire dans les apprentissages « attendus ». Les Grandes Difficultés de Compréhension des Attentes de l'École semblent ainsi pouvoir être analysées non par un recueil de données inhérentes, statiques, mais selon un principe dynamique. La notion d'accordage devra être précisée, nourrie. Disons dans un premier temps qu'elle resserre celle de malentendu et permet de mettre en relation les composantes de la figure triangulaire des apprentissages. Elle permet de penser cette mise en résonance, cette syntonisation des composantes de l'enseignement/apprentissage.

On peut ainsi proposer que les grandes difficultés de compréhension des attentes de l'école viennent :

- d'un manque d'accordage entre la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève et les attentes de l'enseignant. Il s'agit alors de mettre en perspective :
 - ce que l'élève a compris de la consigne ;
 - ce que l'enseignant attend de ce que l'élève doit accomplir.
- d'un manque d'accordage entre les enjeux d'apprentissage des séances et l'effectivité de l'activité de l'élève. Il s'agit alors de mettre en perspective :
 - l'analyse de la tâche en regard de la consigne transmise ;
 - les compétences à mobiliser en regard de cette consigne ;
 - les besoins de l'élève.
- d'un manque d'accordage entre les objectifs explicitement nommés par l'enseignant et les étayages proposés. Il s'agit alors de mettre en perspective :
 - les objectifs d'apprentissage ;
 - les étayages.
- d'un manque d'accordage entre les objectifs explicitement nommés par l'enseignant et les moyens pédagogiques mis en œuvre pour un accès par l'élève à une représentation de la tâche conforme à ces objectifs. Il s'agit alors de mettre en perspective :

- les objectifs d'apprentissage ;
- la représentation de la tâche chez l'élève.
- d'un manque d'accordage entre la tâche prescrite (à travers la consigne notamment) et les étayages proposés, conformément aux besoins de l'élève. Il s'agit alors de mettre en perspective :
 - la consigne énoncée ;
 - les besoins de l'élève ;
 - les étayages proposés.

On peut donc s'appuyer sur le concept de malentendu pour questionner les zones d'opacité ou d'ouverture qui ne permettent pas toujours aux acteurs de l'école de synchroniser leurs formes d'engagement. Il s'agit de réfléchir aux liens qui peuvent exister entre les « attentes de l'école », les « attentes de l'enseignant » et les « besoins des élèves », du point de vue du rapport à la langue.

De même, une réflexion sur la mise en relation des objectifs d'apprentissage (explicites) et des consignes chez l'enseignant doit permettre de localiser les liens, les cohérences et les décalages entre ces deux constituants de l'élaboration didactique. Là aussi, l'association « consigne » - « représentation de la tâche » chez l'élève (Doly, 1994) doit être étudiée.

L'observation des propos des enseignants et des productions/réponses/activités des élèves rapportées au lire/écrire permet ainsi de penser les ambiguïtés (Bautier, 2007), les incertitudes de contrat (Rayou et Sensevy, 2014) et les malentendus (Bautier et Rayou, 2009 ; Crinon et Marin, 2014) qui s'installent dans les classes et nourrissent l'incompréhension : celle des élèves, celle des enseignants, celle de l'institution. Le malentendu se décline à son tour en mal-entendu, en *in*-entendu (Delarue-Breton, 2014), voire en mal attendu. C'est sans nul doute quand les intentions sont partagées (Feuerstein, 1994) que chacun des élèves sera à même de s'engager et d'engager des apprentissages se rapportant à ses besoins.

Penser l'école inclusive, c'est élaborer des scénarios didactiques où les objectifs d'apprentissage se trouvent mobilisés chez chacun des élèves engagés dans la tâche. C'est de cette façon que les difficultés ne seront plus que synonymes d'obstacles perçus, nécessaires à tout apprentissage.

Cette extension du regard sur une dynamique *in vivo* permet donc de décliner l'intitulé GDCAE en « difficulté de compréhension des attentes de l'enseignant », mais aussi en « difficulté de compréhension des besoins des élèves », ou encore en « difficulté de mise en œuvre didactique conformément à des objectifs visés ».

Bibliographie

- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BAUTIER, É. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 156, 57-66.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BERNARDIN, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- BERZIN, C. & BRISSET, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 25, 91-101.
- CRINON, J. & MARIN, B. (2014). Point de vue et activité des élèves en production écrite. In B. Daunay & J.-L. Dufays (Éd.). *Didactique du français : du côté des élèves* (pp. 35-49). Bruxelles : De Boeck.
- DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La Lettre de l'AIRDF*, 39, 23-28.
- DELARUE-BRETON, C. (2014). Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe. *Études de linguistique appliquée*, 173, 87-97.

- DOLY, A.-M. (1994). *Profession professeur : problèmes d'apprentissage, problèmes d'enseignement*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.
- FEUERSTEIN, R. (1994). L'expérience de l'apprentissage médiatisé. In A. Bentolila (Éd.), *Enseigner, apprendre, comprendre. Les entretiens Nathan IV* (pp. 205-219). Paris : Nathan pédagogie.
- MONTFROY, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 33-40.
- RAYOU, P. & SENSEVY, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 188, 23-38.
- ROSKAM, I. (2012). *Les enfants difficiles (3-8 ans). Évaluation, développement et facteurs de risque*. Bruxelles : Mardaga.

LA CONSIGNE D'ÉCRITURE : LIGNE D'ACTION ET ESPACE DE DÉTOURNEMENT

Kathy Similowski, Inspé de Versailles,
Université de Cergy-Pontoise, ÉMA (ÉA 4507)

Cet article se donne pour objectif de montrer comment un objet d'enseignement, l'écriture, est conditionné par la tâche prescrite qui s'exprime dans le milieu scolaire par une consigne, laquelle indique à l'élève, par l'usage de la langue, une tâche à réaliser. Il s'agit d'analyser, à partir des traces de l'activité, le travail réel des scripteurs amenés à rédiger un texte et de mesurer la manière dont ils interprètent des tâches d'écriture selon les contextes et en fonction des ressources dont ils disposent. Plus particulièrement, dans le cadre d'une expérimentation concernant l'articulation entre imitation et invention dans l'écriture en fin d'école primaire, il a été demandé à des élèves de créer des récits fictifs (Similowski, 2017). Pour cette étude, nous retiendrons deux groupes de scripteurs soit 48 élèves de CM2 ayant produit 48 textes dans des situations contrastées. Le premier groupe (G1) a reçu une consigne d'écriture sous la forme d'un énoncé : « Un enfant arrive sur une île à la suite d'un naufrage. Raconte » (C1). Le second groupe (G2) a lu un extrait d'une œuvre de littérature de jeunesse⁸ pour en écrire la suite. Nous considérons ce texte enclencheur (TE) comme une consigne implicite en tant qu'il contient un cadre programmatique et des matériaux linguistiques pouvant constituer un substrat pour l'écriture. Les consignes⁹ revêtent ici deux formes :

- d'une part, un scénario servant à provoquer l'imaginaire et pouvant s'analyser comme un avant-texte ;
- d'autre part, un récit incomplet coupé à un moment important de l'histoire, imposant une suite.

Le choix du genre devait être induit par l'évènement marqueur (le déplacement dans un environnement inconnu) et l'espace d'isolement (l'île). La tâche attendue était donc la réalisation de récits du genre de la robinsonnade¹⁰ en situant l'action lors de l'arrivée sur l'île et en mobilisant le programme narratif de la survie (Leclaire-Halté, 2000).

Les résultats de l'expérimentation témoignent du jeu créatif induit par les consignes. Si les consignes servent à la fois de contraintes d'écriture et de ressources textuelles, les résultats confortent également l'idée que la tâche d'écriture perçue par les scripteurs peut être différente de celle attendue par le prescripteur. L'interprétation des consignes conduit les élèves à l'intériorisation d'autres prescriptions

⁸ *Le royaume de Kensuké*, Michael Morpurgo (1999), Gallimard Jeunesse, 2007 (p. 43-44, 47-49, 50-51). L'extrait fourni relate le naufrage d'un garçon et de sa chienne puis la découverte d'une île lors d'une première expédition conduisant le héros à tirer le constat de sa solitude.

⁹ Nous appellerons désormais « consignes » à la fois la consigne 1 (ci-après dénommée « C1 ») soumise au groupe 1 (ci-après dénommé « G1 ») et le texte enclencheur (ci-après dénommé « TE ») soumis au groupe 2 (ci-après dénommé « G2 »).

¹⁰ Genre défini par référence à l'œuvre de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé* (1719), ayant donné lieu à de nombreuses réécritures. Le terme « robinsonnade » est issu de la préface de l'œuvre *Insel Felsenburg* de J.-G. Schnabel (1731).

qu'ils définissent et s'imposent à eux-mêmes (Dolz et al. 2001 ; Plane, 2003). Cette renégociation individuelle de la tâche permet à chacun d'exercer son invention pour inscrire sa singularité.

1. La consigne : contrainte d'écriture à suivre

Nous montrerons tout d'abord que les consignes servent à la fois de déclencheur à l'écriture et de ressources textuelles, en recherchant dans le corpus des 48 productions les traces du dialogisme interdiscursif.

La consigne : l'incitation au voyage scriptural ou le largage des amarres

La consigne joue le rôle d'un lanceur d'écriture en définissant un cadre fictionnel. L'analyse des incipits montre que les élèves tiennent compte de ce texte-énoncé, soit parce que les textes produits l'absorbent soit parce qu'ils s'articulent avec lui.

L'incipit : lieu de fictionnalisation par reprises et reformulations

Boré (2010) a relevé une diffusion massive d'éléments de la consigne dans les premières lignes de textes produits par des collégiens. L'auteure constate une continuité fictionnelle entre consigne, énoncé lanceur et production. Nous observons aussi cette reprise-imitation du « discours de l'autre » dans l'incipit des textes produits par des écoliers.

Dans un souci d'apprentissage, les consignes se veulent prescriptives d'éléments jetant les fondations du récit et donnent des marques du genre attendu. La phrase-seuil que constitue la C1 joue ici son rôle puisqu'elle informe pleinement le lecteur sur le personnage, le lieu et la temporalité du récit et le laisse en haleine sur l'intrigue. Cet énoncé est absorbé soit par une reprise partielle de l'énoncé soit par reformulation.

<i>L'enfant se réveille du naufrage et il remarque qu'il est seule sur une île.</i> (Raphaël, G1)

Le bateau venait de s'échoué. (Hugo, G1)
--

De la même façon, des scripteurs reformulent des segments du TE à l'ouverture de leur récit, comme point d'appui à l'écriture :

Je restai longtemps là, avec Stella. (TE)

Je me demandais si j'allais <i>resté longtemps</i> sur l'île [...] (Inès, G2)

Ainsi, la récupération des matériaux lexicaux présents dans les consignes est un fort point d'appui à l'écriture.

L'incipit : lieu d'articulation avec le texte-énoncé

Par ailleurs, une continuité est recherchée avec le TE par deux procédés montrant que les scripteurs se soucient d'intégrer le texte d'auteur à leur récit : d'une part l'emploi de marqueurs logiques ou temporels ; d'autre part la prise en compte des informations contenues en fin du récit.

Nous sortîmes épuisés de sous les arbres et, après avoir escaladé laborieusement un éboulis rocheux, <i>nous arrivâmes enfin au sommet.</i> Je restai longtemps là, avec Stella. (TE)

Stella me frottait la jambe. Je la carraissait un moment, puis je lui dit : « Viens Stella, <i>on redescend.</i> » (Esther, G2)
--

La « soudure » (Boré, 2010 : 109) entre le TE et le texte produit est donc assurée par différents procédés incluant l'insertion de matériaux récupérés dans le corps du texte source.

La consigne : le terreau scriptural ou l'abordage

Les consignes peuvent également servir de réservoir tout au long de l'écriture.

Récupération des termes fondateurs du genre

Même si le genre permet une certaine flexibilité, la robinsonnade s'organise au sein d'une macrostructure adossée au schéma narratif avec pour nœud l'arrivée sur l'île à l'occasion d'un déplacement lié ou non à une quête initiale du robinson à cause d'un naufrage.

Les termes fondateurs « naufrage » et « île » ont donc été choisis pour figurer dans la C1 afin de conduire à la construction du genre. Quant au TE, s'il ne comprend que le lexème « île »¹¹, le naufrage y est évoqué par la narration de la lutte contre la noyade et du réveil sur l'île.

Dans les textes produits, le réemploi de ces termes peut être imputé à leurs valeurs sémantiques et symboliques. Ils évoquent directement l'univers référentiel qui scelle le sort du personnage. Ils sont repris avec une diversité de formes grammaticales et de position syntaxique qui démontre que les consignes ne figent pas systématiquement les mots dans la construction syntaxique.

Le lexème « île » est majoritairement repris¹², seul et plus rarement inclus dans un segment opérant une caractérisation (2 occurrences de la collocation « île déserte » ; 1 occurrence de la qualification « déserte »).

Sur une <i>île déserte</i> sans être humain. (Enzo, G2)

Mais en attendant Victor explore l'île qui semble <i>déserte</i> . (Coline, G1)

Il s'agit là d'un des stéréotypes du genre que les élèves valident car, dans la littérature, l'île est au plus habitée de quelques indigènes rencontrés dans un deuxième temps, une fois le robinson installé.

Fortement lié au destin du personnage, le lemme « naufrage/naufragé(s) » est appréhendé à l'intérieur d'une reprise syntaxique partielle de la C1 ou par une reformulation, et le plus souvent en début de récit.

Un jeune enfant, à la suite d'un naufrage, se réveille. (Marie-Aude, G1)
--

Un jour, un bateau <i>naufragé</i> a accosté sur l'île. (Maya, G2)
--

Le lemme est moins fréquent dans les suites de texte¹³ puisque le naufrage a été décrit par le texte littéraire. De même, s'il est moins présent que le mot « île » c'est sans doute parce que l'action s'ouvre en principe après le naufrage et que l'évènement auquel il se réfère appartient au passé du robinson.

Reprises sémantiques et stylistiques du texte littéraire

Le TE impose ses contraintes au texte produit au niveau des choix énonciatifs, de certaines composantes diégétiques ou des faits de langue. Nous montrerons ici son impact en termes d'emprunts sémantiques et d'effets stylistiques.

On trouve d'abord des traces d'emprunts dans la quasi-totalité des textes produits¹⁴.

Je n'étais pas du tout sur un bateau, j'étais <i>allongé</i> sur le sable. J'étais très faible. Je <i>regardai</i> autour de moi. L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans <i>nuages</i> . (TE)
--

Comme j'étais encore fatigué je me suis <i>allongé</i> sur le sol et j'ai <i>regardé</i> le ciel, la forme des <i>nuage</i> [...] (Clément, G2)
--

¹¹ Deux occurrences.

¹² 21/24 textes produits dans le G1 ; 17/24 textes produits dans le G2.

¹³ 11/24 textes produits dans le G1 ; 4/24 textes produits dans le G2.

¹⁴ 22/24 textes produits dans le G2.

Par ailleurs, le texte littéraire comporte plusieurs phrases nominales hachant le récit en une série de faits et de constats s'imposant au naufragé dominé par les événements. Les scripteurs utilisent les tournures privatives du TE¹⁵ auxquelles s'ajoutent une variété de phrases nominales et d'ellipses verbales au sein de phrases comportant plusieurs prédicats. Ces procédés permettent de rompre le récit en attirant l'attention du lecteur.

La mer. La mer. Rien d'autre que la mer de tous les côtés. (TE)

Une île merveilleuses mais plus d'hommes, plus de femmes, plus d'enfants, *rien que* la colline [...] « Comment s'appelle cette archipel ? ». *Silence*. [...] *Puis, prenant mon courage à deux main* : « Vous mentez ce n'est pas un archipel et elle ne peut pas être maudite. On peut bien en sortir. » (Sonia, G2)

Ce qui nous conduit à voir dans ces constructions syntaxiques la trace du texte littéraire, c'est le fait qu'elles dérogent à une consigne scolaire implicite maintes fois rappelée, celle de produire des phrases verbales. Les textes révèlent ainsi les choix opérés entre deux consignes contradictoires, l'élève assumant une intention esthétique.

2. La consigne : contrainte d'écriture à interpréter et à détourner

Dans la production d'écrit, l'élève doit appréhender la tâche qui lui est dévolue et adopter une posture fictionnelle, condition de la création de l'univers fictionnel attendu (Boré, 2010). La consigne offre un espace permettant le jeu créatif.

La consigne : lieu d'interprétation

- Créer un personnage

Les consignes conduisent à définir le héros de l'histoire. Dans le G2, l'avant-texte ainsi que les circonstances de l'accident décrites par le TE¹⁶ permettaient d'envisager un garçon pour robinson. Dans le G1, l'énoncé mentionnait le naufrage d'« un enfant ». Comment ces informations sont-elles interprétées ?

Les scripteurs du G1 reprennent le mot « enfant »¹⁷ dans ses deux acceptions de genre. À défaut, ils utilisent les substantifs « fille » ou « garçon » ou présentent le héros dans son rapport de filiation.

La pauvre enfant a 10 ans, elle dormait et s'est réveillée ici. (Valentine, G1)

C'est parents étaient morts, et il se retrouve tout seule dans cette jungle immense, peuplés d'animaux sauvages. (Ernestine, G1)

L'âge du héros n'est que très rarement spécifié ou correspond à celui des élèves. Le héros est majoritairement masculin¹⁸. Il est difficile de faire la part, dans le choix des scripteurs, de l'empreinte de la C1 « Un enfant » et du modèle masculin largement encore dominant dans la littérature de jeunesse et les manuels scolaires. Dans le G2, le prénom « Michaël » est majoritairement repris et l'influence de ce prénom conduit à un choix de héros masculin. Le choix d'une héroïne résulte principalement des écolières. La dénomination du héros n'est pas systématique. Elle est plus fréquente et variée dans le G1¹⁹. Édouard perçoit les intentions du prescripteur : son héros appartient à une lignée identifiée :

¹⁵ Par exemple : « L'immense mer bleue était aussi vide que le ciel sans nuages. Pas de *Peggy Sue*. Pas de bateau. Rien. Personne. »

¹⁶ « Michaël embarque avec ses parents » (avant texte). « Alors, j'ai laissé la barre, et je suis allé chercher ma chienne pour la ramener en bas. J'ai pris mon ballon avec moi pour l'attirer et la détourner de la proue du bateau. » (*Le Royaume de Kensuké*).

¹⁷ 11/24 textes produits dans le G1.

¹⁸ 19/24 des textes produits dans le G1 et 22/24 des textes produits dans le G2.

¹⁹ Dans le G2, le prénom de Michaël du TE est repris dans 12/24 textes. Des prénoms, tous différents, sont proposés dans 15/24 textes du G1. Ces résultats doivent également se lire au regard du choix de la voie narrative en « je » majoritaire dans le G2, ce qui explique que la dénomination du robinson soit moins fréquente dans ce groupe.

Il s'assit un moment pour se reposer et se souvint alors de l'histoire de son grand-père (Robinson Crusoé qui parlait d'un homme réscapé sur une île). (Édouard, G1)

En réponse aux prescriptions explicites ou implicites des consignes, les élèves composent donc un personnage et les réponses diffèrent en fonction des ressources disponibles.

- Situer l'action

Les consignes devaient conduire à enclencher le programme narratif de la survie, mais aucune précision n'était apportée sur son contenu ni sur l'amplitude du récit. Deux constatations peuvent être effectuées.

D'une part, les scripteurs mobilisent leurs connaissances et des stéréotypes du genre pour développer le programme narratif de survie²⁰. Ce dernier comprend un épisode concernant la maîtrise du feu permettant l'émission de signaux et la cuisson des aliments. Dans le TE, le robinson fait part de ses réflexions sur l'allumage du feu²¹. On aurait donc pu s'attendre à ce que cet épisode soit plus fréquent dans les textes du G2. Or, il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes²².

D'autre part, les textes produits sont le plus souvent des textes complets qui dépassent le cadre diégétique attendu, soit la description des opérations de survie. La quasi-totalité des scripteurs propose ainsi plusieurs programmes narratifs du genre tels l'installation, le sauvetage et la résolution avec un maintien sur l'île ou le retour à la civilisation. Les élèves convoquent des stéréotypes du genre (la bouteille jetée à la mer) et des connaissances livresques ou filmiques :

[...] puis il alla écrire sur une feuille qu'il mit dans une bouteille qu'il ferma et mit à la mer... (Nasrine, G1)

Elle reconnaît une voix de « pirates des Caraïbes » (Valentine, G1)

Ce ne sont donc pas tant les énoncés des consignes que les stéréotypes qu'ils véhiculent, dont Dufays et Kervyn (2010) ont montré le rôle dans l'écriture littéraire, qui permettent ici de reconstruire le genre attendu. La tâche prescrite est bien redéfinie par les élèves.

La consigne : espace de détournement et de retournement

L'île suscite la rêverie créatrice et rend possible le mélange des mondes. Certains élèves redéfinissent les prescriptions relatives au déplacement et à l'espace insulaire. Ce faisant, le genre attendu n'est pas toujours constitué.

- L'isolement insulaire contourné

Parce qu'elle vise « un enfant », la C1 suggère la solitude, tandis que le TE s'y réfère explicitement. Pourtant, cette solitude est revisitée par certains scripteurs, soit par le retour précoce des parents, soit par la rencontre anticipée de l'Autre, naufragé ou indigène. Le texte de Laetitia (G2) débute par les souvenirs du robinson et se termine par les retrouvailles. Seule la recherche des parents est relatée. Mathilde (G2) choisit de narrer, dès l'incipit, la présence d'indiens, eux aussi victimes d'un naufrage. L'héroïne malmenée est mise en cage « de bambous », délivrée par sa chienne avant d'être récupérée par un bateau. La solitude comme les actions de survie font ici l'objet d'une stratégie d'évitement.

Bien plus, certains élèves recréent des mondes magiques qui conduisent à de larges variations autour de la figure de l'île déserte. Le héros de Pierre-Lou (G1) explore une île où sévissent des animaux bizarres, dont un monstre de glace autour duquel des mages s'adonnent à un rituel. Celui de Nina (G2) découvre une clé et actionne une serrure dorée ouvrant sur le « Royaume de Kensuké ». Le personnage d'Inès (G2) rencontre des hommes différents assimilés à des vampires. Ces îles n'ont aucun contact

²⁰ Leclaire-Halté définit le programme narratif d'usage « survie immédiate » comme celui qui, dans les robinsonnades, intervient lorsque le robinson compte encore être secouru en quelques jours et « consistant à rechercher de la nourriture (essentiellement sous forme de cueillette), à trouver de l'eau, à explorer les environs, à fabriquer des signaux. » (2000 : 201).

²¹ « Puis je réalisai que même si j'arrivais à voir un bateau, je ne pourrais pas faire grand-chose. Je ne pourrais pas allumer de feu. Je n'avais pas d'allumettes. Je savais que les hommes des cavernes frottaient deux bouts de bois l'un contre l'autre, mais je n'avais jamais essayé » (*Le Royaume de Kensuké*).

²² 9/24 textes produits dans le G1 contre 12/24 textes produits dans le G2.

avec le réel et ces textes pourraient être considérés comme décevants. Pourtant, depuis *l'Odyssee*, la figure de l'île sollicite l'imagination et donne l'occasion de repenser l'humanité. Barrie²³ dépeint le pays imaginaire de Peter Pan où tout est parfait. Les consignes ne sont que des portails vers l'imaginaire.

- Le naufrage oublié

Le naufrage permet de caractériser le genre en provoquant un déplacement inattendu dans un monde inconnu. Il est expressément signifié (C1) ou relaté (C2). Cependant, certains scripteurs re-questionne la contrainte issue de la consigne : l'enfant n'a pas vraiment échoué sur une île à la suite d'un naufrage. Le personnage de Margaux (G1) s'apparente à une héroïne romantique du XIXe siècle. À son réveil, Amy « marche avec l'espoir de trouver quelqu'un » et rencontre un garçon « qui avait l'air de dormir paisiblement ». La romance se poursuit avant un dénouement inattendu : la fille se réveille à Paris et s'interroge pour savoir si son rêve va se réaliser : « Mystère... ». Le récit de Déborah (G2) débute comme une robinsonnade : exploration de la forêt, cueillette de fruits, construction de l'abri. L'héroïne est mise en danger et les opérations de survie sont interrompues : « Coupé !!! dit le régisseur ». Le lecteur découvre qu'il s'agissait du tournage du film « Michaël et le naufrage ». Ces récits en abyme dont la clôture surprend le lecteur parce qu'elle rompt avec les attentes du genre pourraient être considérés non pertinents. Pourtant, Mangerel (2016) remarque que dans certaines œuvres littéraires le naufragé accède à une « fonction de musement » qui remet en question la matérialité narrative et introduit le doute sur la réalité de l'inscription du protagoniste dans l'espace insulaire. Les consignes sont ici retournées et l'espace insulaire n'est plus qu'un mirage.

Conclusion

La consigne d'écriture peut être assimilée à une tâche prescrite si l'on considère qu'elle doit conduire à la réalisation d'un but, ici la constitution d'un genre. Sur le plan didactique, l'analyse comparative des textes produits montre que le texte enclencheur fournit un cadrage efficace et qu'il peut répondre à des objectifs de différenciation. Les énoncés proposés orientent les choix énonciatifs et diégétiques mais aussi sont des pourvoyeurs de mots et de formules. Sur le plan linguistique, ces emprunts renseignent sur les procédés de genèse de l'écriture des apprenants. Cependant, comme toute tâche prescrite, la tâche d'écriture est redéfinie. Chaque mot est réinterprété, chaque univers proposé est reconstruit. Car les prescriptions ne renferment pas toutes les contraintes d'écriture que le scripteur se doit de gérer. Le genre attendu ou choisi lui fournit des orientations dans son activité et les stéréotypes constituent aussi des ressources d'écriture (Marin et Crinon, 2014). Pourvu que l'on accepte l'écart entre tâche prescrite et tâche réalisée, on s'aperçoit même que certains textes renvoient à des artifices littéraires. L'apprenant s'exerce dans tous les cas au jeu créatif permis par la consigne.

Bibliographie

- Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thevenaz, T., & Wirthner, M. (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français, Actes du 8e colloque international de la DFLM*. CD-ROM.
- Dufays, J.-L., & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire". *Éducation et didactique* 4 n°1, 51-77.
- Leclaire-Halté, A. (2000). *Les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeurs*. Thèse de doctorat. Université de Metz.
- Mangerel, C. (2016). *Figures de l'île déserte : quatre récits, une lecture sémiotique*. Récupéré sur Tabuleiro de Letras: https://www.academia.edu/35044768/Figures_de_lîle_déserte_Quatre_récits_une_lecture_sémiotique

²³ La version romanesque de Peter Pan, d'abord œuvre théâtrale, *Peter and Wendy* est publiée en 1911 sous la plume de J. M. Barrie dont on sait qu'il a lu, enfant, *Robinson Crusoe*.

Marin, B., & Crinon, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école. *Éducation et didactique*, 8-2, 39-58.

Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture. *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata*, anno III/1., 57-77.

Similowski, K. (2017). *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université Paris-Sorbonne.

DES TRACES DE RAISONNEMENTS GRAMMATICaux D'ÉLÈVES À LA CONSTRUCTION D'UNE INTERPRÉTATION OUTILLÉE

Sandy Stoudmann, FPSE, Université de Genève
Ilona Guillot, Enseignante cycle 2, Canton de Vaud

Dans cet article, nous procéderons à une analyse exploratoire des interactions langagières et des actions mises en œuvre par deux dyades d'élèves de 6P (9-10 ans) dans une activité de type *production textuelle avec contrainte*. En nous centrant sur les interactions langagières des élèves en cours d'effectuation de la tâche, nous chercherons à dégager les actions grammaticales qu'ils mettent en œuvre pour la réaliser. L'objectif sera donc de tracer les différentes étapes du raisonnement grammatical de quatre élèves afin d'essayer d'appréhender ce que Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf (2010) nomment l'enchaînement des opérations formelles. Quelles sont ces opérations formelles, ces actions grammaticales qui sont à l'œuvre chez les élèves dans cette tâche spécifique de production avec contrainte ? Quelles étapes du raisonnement grammatical nécessaire à la réalisation de la tâche les élèves maîtrisent-ils, qu'elles soient apparentes ou implicites ? Le travail en dyade favorise-t-il, ou non, la co-construction du savoir ? C'est ici tout l'apport de notre dispositif didactique qui permet de suivre le processus de résolution de problème des élèves dans cette tâche spécifique, tant au niveau langagier qu'au niveau praxéologique.

Dispositif et méthodologie de recherche

La tâche de notre dispositif est une situation-problème et sa création est librement inspirée d'un texte proposé par Couté (1999). Elle consiste en une production textuelle dont la contrainte se situe au niveau sémantique. Notre texte, *Les vorpeilles*, pourrait être qualifié d'asémantique, mais il respecte les règles morphosyntaxiques du français et en conserve la structure phrastique-textuelle. Certains de ses mots sont des logatomes, des pseudos-mots auxquels les élèves doivent redonner du sens en reformulant le texte en français, tout en conservant les caractéristiques structurelles et morphosyntaxiques du texte original. Ils effectuent donc une sorte de *re-production*.

Les vorpeilles

Dans sa fardine, Truchon luchine des barrigures. Des vorpeilles fulissantes ont boursifflé une toveur. Soudain, elles dévolent dans la fardine. Elles vriblent autour des potous encore carmitants. L'une des vorpeilles glouffe avec torcade quelques bouzibulles. Alors Truchon l'emparouille en ragulant.

Par analogie à la pédagogie du détour par d'autres langues (Balsiger, Betrix Köhler et Panchout-Dubois, 2014), le détour par un texte asémantique contraint les élèves à une observation réfléchie de la langue, préconisée par ailleurs dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010). L'occlusion du sens pourrait favoriser une focalisation sur la forme et rendre ainsi plus transparents des phénomènes linguistiques sur le plan morphosyntaxique. Entre sens et structure, les élèves sont confrontés à une double contrainte. En effet, cette tâche implique un travail sur les deux types de relation existant entre les signes de la langue (Saussure, 1916/2016) : les rapports syntagmatiques, qui portent ici sur l'ordre des mots ou des groupes dans une phrase, et les rapports paradigmatiques, puisque la tâche imposée ici nécessite

l'utilisation de la manipulation syntaxique de commutation. « Saussure en insistant non pas sur les éléments en eux-mêmes, mais sur la relation qu'ils entretiennent entre eux, postule qu'aucun terme n'a de valeur en soi et qu'il ne vaut que dans le cadre de la relation qu'il entretient avec les autres » (Guillot et Stoudmann, 2018 : 17).

Les élèves vont devoir enchaîner des actions, explicites ou non, sur les mots asémantiques. Les opérations formelles induites par cette tâche ont été identifiées à priori en s'appuyant sur la typologie des actions attendues par les élèves proposée par Bulea Bronckart, Marmy Cusin et Panchout-Dubois :

- mettre en relation chaque terme avec d'autres à l'aide d'indices syntagmatiques (position du mot et morphosyntaxe) ;
- identifier la catégorie grammaticale du terme ;
- choisir un mot de la catégorie grammaticale correspondante ;
- choisir un mot qui respecte le sens de la phrase ;
- choisir un mot qui respecte la cohésion nominale du texte ;
- remplacer et orthographier le mot afin de respecter les règles morphosyntaxiques (2017 : 136).

Nous faisons l'hypothèse que ces opérations formelles, qui pourraient être considérées comme des étapes de raisonnements nécessaires à la réalisation de la *re-production*, peuvent s'enchaîner de différentes façons, explicitement ou non.

La tâche, proposée sur support informatique, a pu être enregistrée sous la forme d'une capture d'écran en format vidéo, à partir du logiciel *QuickTime Player*. Ces vidéos permettent ainsi de suivre le processus de production textuelle et les interactions langagières des élèves qui travaillent en dyade, ce qui devrait nous permettre d'identifier les opérations formelles mises en œuvre, traces de leurs raisonnements grammaticaux.

Le choix du corpus s'est fait sur des duos qui manifestaient un désaccord grammatical, en centrant nos observations sur deux duos contrastés, et plus particulièrement sur la *re-production* des deux premières phrases des « vorpeilles ». En effet, c'est au début de la tâche que les élèves interagissent le plus. Les vidéos des deux duos ont été transcrites puis ces transcriptions ont été analysées selon ces différentes catégories :

- les opérations formelles attendues des élèves ;
- l'utilisation d'un métalangage grammatical ;
- l'utilisation de la manipulation syntaxique de commutation imposée par la tâche.

Par la suite, une description des activités des élèves a été faite afin d'observer leurs productions effectives durant le processus de *re-production*. Enfin, c'est à partir d'une analyse croisée entre interactions et actions que nous proposerons une interprétation de nos résultats.

2. Analyse d'un échantillon des interactions et productions d'élèves

Duo 1

Le premier duo se caractérise par une interaction entre les élèves (él1 et él2) qui n'en n'est pas vraiment une en ce qui concerne l'activité proprement grammaticale. Chaque élève mène son raisonnement grammatical de façon individuelle, comme deux monologues parallèles. Les interactions verbales, les négociations, concernent principalement la mise en page et la ponctuation ou encore l'orthographe des mots, ce qui est également inhérent à la tâche. Quand il s'agit de remplacer un mot pour redonner du sens au texte, c'est principalement él1 qui suggère des remplacements et él2 qui complète et soutient le raisonnement de él1. Cela pourrait être expliqué par le fait que c'est él2 qui tape le texte à l'ordinateur. D'autant plus que c'est él2 qui insiste à plusieurs reprises sur la correction orthographique des mots choisis.

Extrait 1, duo 1

él1 et él2 travaillent sur la transformation de la phrase :

Dans sa fardine, Truchon luchine des barrigures.

él1 : dans sa famille Georges:: dessine/ des gribouillages// Georges dessine

él2 : dessine /// des/

él1 : gribouillages

él2 : ah des gribou :yages

él1 : point// point

él2 : point et espace

él1 : des Abeilles bu ti qui les des des/ des trampolines

él2 : attends gribouyAges

él1 : gribouillage comment on écrit gribouillage↑

Dans ce premier extrait d'interaction, la *re-production* de la première phrase du texte asémantique se fait sans difficulté apparente et la commutation se fait sans utilisation d'un métalangage grammatical, sans explicitation de l'identification des catégories grammaticales. Pendant que él2 se questionne sur l'orthographe du mot gribouillage, él1 commence à faire des essais à l'oral au sujet de la deuxième phrase. Cette configuration se retrouve tout au long de leurs échanges.

Extrait 2, duo 1

él1 et él2 travaillent sur la transformation de la phrase :

Des vorpeilles fulissantes ont boursifflé une toveur.

él1 : des abeilles↑ des abeilles↑

él2 : ENTrent dans sa chambre

él1 : des abeilles entrent/ ON/ non ça va pas des abeilles des ab des TRAMPolines REbondissants// ont des trous//une amoureuse... ah ouais j'ai trouvé/ des garçons↑ euh non j'sais pas genre là

él2 : des chats↑

él1 : des chats mignons↑ont des griffes/ une moustache↓/ des griffes une moustache

...

él2 : ont des griffes

él1 : non non parce que des griffes tu vois euh des chats mignons// ont des dents **et** des griffes/ des dents↑des dents une queue↓ont des dents une queue

...

él1 : ont des dents pointues des dents pointues

él2 : non ont des moustaches// XXX

él1 : ont des moustaches↑une fois/// une abei::lle une abeille volante↑ des abeilles volantes↑ **ont des ailes↑ ont volé↑** une fois↓ des abeilles volantes ont volé une fois↓ ouais c'est bien↓// (él2 écrit la proposition de él1)

Dans l'extrait 2, c'est l'identification de la forme verbale au passé-composé qui fait obstacle dans la phrase : « Des vorpeilles fulissantes ont boursifflé une toveur ». En suivant les interactions des élèves, nous pouvons supposer qu'ils identifient l'auxiliaire « avoir » comme étant conjugué à la 3^e personne du pluriel de l'indicatif présent. Ils remplacent donc le participe passé par divers groupes nominaux : « Des chats mignons ont...(des griffes/ une moustache/des dents pointues...) ». C'est l'absence d'une conjonction de coordination comme « et » qui semble leur permettre de sentir que ce n'est pas correct et qui les pousse à poursuivre leurs tâtonnements. Él1 finit par proposer une phrase avec un verbe conjugué au passé-composé et dès lors ils sont satisfaits de leur phrase et l'écrivent : « Les abeilles volantes ont volé une fois... ouais c'est bien ».

Il y a très peu de retours en arrière dans ce duo. Él1 fait des propositions à l'oral et quand il est satisfait de sa phrase, él2 l'écrit. Ce duo réfléchit sur l'empan d'un syntagme, voire d'une phrase entière, avant de passer à l'écriture, ce qui lui permet de réfléchir tant sur l'axe syntagmatique que sur l'axe paradigmatique. Nous pouvons observer une alternance très marquée entre interaction et action.

Duo 2

Le second duo se caractérise par une interaction dans laquelle él3 et él4 font des propositions en alternance avec de nombreux retours en arrière. La production écrite se fait mot après mot, les élèves tapent un mot, puis l'effacent et recommencent. Nous pouvons donc observer ici une production en îlots (Guillot et Stoudmann, 2018), chaque terme étant observé successivement, avec peu de mise en relation entre les mots. Les élèves hésitent et essaient d'expliquer à leur duettiste les raisons de leurs doutes.

Extrait 3, duo 2

él3 et él4 travaillent sur la transformation de la phrase :

Dans sa fardine, Truchon luchine des barrigues.

él4 : alors Simon luchine↑ de Chine/ ouais

él3 : alors euh/ ça va faire bizarre↑// attends parce que **c'est pas le son prénom** en fait c'est pas son: parce que luchine **sinon y'aurait un: une une majuscule**

él4 : ah ouais/

él3 : alors↓ ddudududut↑ (él1 efface le prénom Simon)// luchine↑//XX alors

él4 : dans sa voiture//

él3 : **mais je crois qu'on avait raison**↑//

él4 : (le chien↑?)

él3 : non luchine sinon y'aurait une majuscule//

él4 : **bah alors c'est un autre truc là**↓//

...

él4 : j'écris//Simon

él3 : luchine (00'10)

él4 : regarde du chemin

...

él3 : chemin des BARRigues barrigues barrigues

él4 : DES barrigues/// mais ça veut dire quoi des barrigues↑

él3 : ben c'est une ville on va dire

él4 : ouais mais il faut mettre des trucs qu'on:// mais ça veut RIEN dire↑ barrigue

él3 : bon ok alors chemin des quoi↑//de Paris/alors tu enlèves / ah non des Paris **ça veut rien dire** alors des :

él4 : non ça va pas/ on peut pas changer le des↑

él3 : non mais c'est pas grave

él4 : **on peut pas changer le des**

él3 : euh des: des des des des// euh ben: des:// toi tu dirais quoi comme village↓/ le chemin des: des des le chemin des ('30 écrit des barrigues)

On peut constater avec ce duo des essais d'utilisation du métalangage grammatical. En effet, c'est en mettant en avant le fait que *luchine* ne possède pas de majuscule que ce duo conclut que *luchine* n'est pas un nom de famille. « C'est un autre truc » dit él4, essayant d'exprimer le fait que ce n'est pas la catégorie grammaticale adéquate dans ce contexte. Toutefois, cette observation ne leur permet pas d'identifier le terme comme étant un verbe conjugué à la 3^e personne du singulier. Finalement, les élèves n'arrivent pas à agir en respectant la double contrainte imposée par la tâche et ils le verbalisent : « ça veut rien dire » exprime la nécessité de redonner du sens au texte, et « on peut pas changer le des »

correspond au respect de la structure phrastique-textuelle. Cela démontre que les élèves ont bien compris la tâche, mais ils ont des difficultés à résoudre la situation-problème et ils produisent une phrase agrammaticale dont le sens ne les convainc pas : « Dans sa voiture, Simon du chemin des barrigues. ». Un guidage de l'enseignant.e focalisant leur attention sur les indices morphosyntaxiques leur permettrait certainement d'identifier les classes grammaticales des mots asémantiques.

Conclusion

Nous constatons pour le duo 1 un respect de la double contrainte, tant sémantique que structurelle. La structure des phrases semble être un appui pour ce duo qui démontre déjà des compétences à jouer avec le matériau linguistique. En revanche le duo 2 semble buter contre la contrainte structurelle. Les élèves n'observent pas le syntagme ou la phrase dans son entier, ce qui les empêche d'analyser les termes sur l'axe syntagmatique et donc dans leur perspective syntaxique, et d'y identifier des classes grammaticales.

Les élèves verbalisent peu leurs choix ; toutefois il est possible de suivre certaines étapes de leurs raisonnements en s'appuyant sur l'analyse des opérations formelles induites par la tâche. Par exemple, le premier duo propose plusieurs groupes nominaux pour remplacer *des vorpeilles fulissantes* : « des chats mignons / des trampolines rebondissants / des abeilles volantes ». Les termes sont mis en relation à l'aide des indices syntagmatiques et nous pouvons dès lors attester implicitement des autres opérations formelles. En effet, on observe que les élèves identifient et choisissent les catégories grammaticales adéquates par tâtonnement réfléchi. L'analyse des opérations formelles induites par la tâche apparaît donc comme un outil pertinent pour tracer une partie des raisonnements des élèves ; pertinent mais pas forcément suffisant.

Malgré un dispositif innovant, poursuivant justement l'objectif de suivre le processus cognitif des élèves, les verbalisations relatives aux structures grammaticales restent rares. Dès lors le travail des enseignant.e.s ou des chercheur.se.s est nécessaire pour inférer, interpréter et reconstruire les étapes formelles et cognitives des élèves, ce qui pose deux problèmes. Tout d'abord se pose la question des traces sur lesquelles s'appuyer pour mener une interprétation : sont-elles suffisantes ou représentatives ? En effet, nous n'avons accès qu'à la partie émergée des raisonnements des élèves comme le dit Bronckart : « Les textes/discours ne peuvent constituer des reflets directs des structures de l'intelligence, en raison de leurs différences fondamentales de statut » (2013 : 193). Et finalement, ce travail d'interprétation nous permet-il de savoir sur quelles caractéristiques grammaticales les élèves prennent appui durant le processus de raisonnement ? Il nous semble que la construction d'un savoir grammatical ne saurait faire l'économie de la compréhension des caractéristiques de l'objet étudié pour permettre une conceptualisation qui favoriserait ensuite éventuellement un transfert de connaissances.

Nous rejoignons en cela Duval qui soulève la nécessité de questionner l'interaction entre raisonnement et langage : « La question de l'apprentissage des démarches de raisonnement liées à l'utilisation d'un langage reste entière » (1995 : 211). Cette question est pourtant essentielle pour appréhender les apprentissages grammaticaux des élèves avec une approche didactique prévoyant des situations spécifiques d'apprentissage qui favoriseraient la construction et la verbalisation d'un raisonnement de type grammatical.

Bibliographie

- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. & Panchout-Dubois, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207.
- Beumanoir-Secq, M., Cogis, D. & Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères*, 41, 47-70.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. & Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-148.

Bronckart, J.-P. (2013). Des interactions complexes entre langage verbal, opérations et raisonnements. In A. Bronner & al. *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage* (pp. 181-195). Grenoble : La Pensée sauvage.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Éd.). *Plan d'études romand : cycle 2 : Capacités transversales, Formation générale : PER : cycle 2*. Neuchâtel : CIIP. (Version 2.0, [Stand :] 27 mai 2010).

Couté, B. (1999). *L'orthographe aux cycles 2 et 3*. Paris : Retz.

Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.

Guillot, I. & Stoudmann, S. (2018). *La dissociation entre signifiant et signifié : un champ d'exploration pour des situations problèmes grammaticales innovantes*. Mémoire de Maîtrise universitaire en didactique du français langue première, Université de Genève et Haute école pédagogique Vaud.

Maury, S. (2001). Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : un regard comparatif sur trois approches psychologiques. *Revue française de pédagogie*, 13, 85-93.

Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.

UN CIRCUIT MINIMAL D'ACTIVITÉS POUR SAISIR LES TRACES DE LA COMPRÉHENSION DES ALBUMS À STRUCTURE NARRATIVE PAR DES JEUNES ÉLÈVES

Sandrine Aeby Daghé, UNIGE, Genève

Anne-Claire Blanc, HEP, Vaud

Glaís S. Cordeiro, UNIGE, Genève

Séverine Liudet, UNIGE, Genève

C'est à partir de données issues de deux classes de début du cycle élémentaire en Suisse romande (2^e HarmoS – élèves de 5-6 ans et 4^e HarmoS – élèves de 7-8 ans) que nous appréhendons les déplacements dans la compréhension que les élèves ont du « système récit-personnages » (Cordeiro, 2014) dans des albums de littérature de jeunesse à structure narrative. La compréhension de la dynamique du récit est en effet centrale dans l'accès au sens du texte (Reuter, 1988 ; Tauveron, 1995) et des images d'un album, y compris pour les plus jeunes élèves. Pour saisir cette dynamique narrative, il s'agit de (re)construire avec eux le système récit-personnages (SRP : voir figure 1). Autrement dit, l'enseignant-amène progressivement les élèves à identifier les personnages (P) et les relations dynamiques entre leurs actions, leurs intentions et leurs sentiments, constitutives du récit.

Le schéma ci-dessous met en évidence la dynamique propre au processus de mise en intrigue dans un récit, au centre, construit en fonction des relations établies entre les personnages (P). Ces derniers constituent chacun un système triadique défini par les relations dialectiques entre leurs intentions, sentiments et actions, composant un autre système plus large, le système récit-personnages (SRP), constitué par les interactions au cœur de l'ensemble de ces systèmes triadiques.

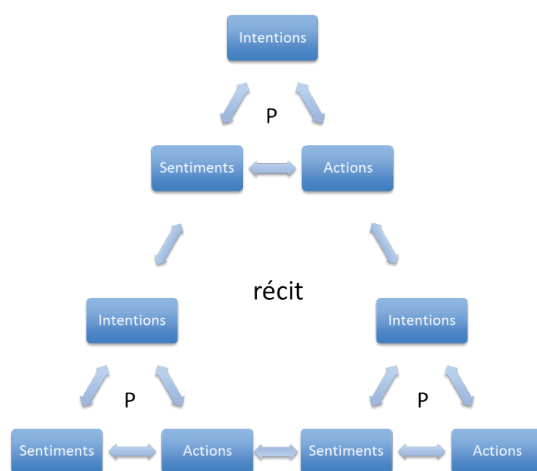


Figure 1 : Le système récit-personnages (SRP)

Tiré de : <https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-dalbums/>

Comment les élèves parviennent-ils à identifier les personnages et à appréhender leurs actions, leurs intentions, leurs émotions, dans un système qui donne par ailleurs accès à la singularité de l'œuvre ? Comment l'enseignant-e s'y prend-il-elle pour dépasser la restitution « d'une série d'actions chronologiquement orientées » et sensibiliser les élèves à « l'effet poétique de la mise en intrigue, qui consiste à structurer le texte en déterminant ses charnières essentielles » (Baroni, 2007 : 66-67) ? Voici les questions qui orientent nos réflexions. Le SRP devient un objet didactique, la (re)construction en classe de sa dynamique amenant les élèves à accéder à une meilleure compréhension des albums.

Des traces issues d'une recherche en ingénierie collaborative

Nos réflexions s'inscrivent dans le prolongement d'une recherche menée depuis 2014 en collaboration avec des enseignant-e-s du début du primaire (Projet *Réseau Maison des Petits*, 2014-2018). Le projet relève d'une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCO) qui a porté sur le développement d'outils, élaborés et validés à l'occasion des échanges entre chercheuses, enseignant-e-s et directeurs d'établissements scolaires, pour travailler la compréhension d'albums de littérature de jeunesse.

Reposant sur un va-et-vient entre apports de la recherche et de la pratique, la démarche a permis le développement d'un dispositif didactique, un « circuit minimal d'activités » (CMA), visant à soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension à partir d'albums de littérature de jeunesse à structure narrative (voir Figure 2). La souplesse de ce dispositif didactique permet aux enseignant-e-s de récolter des traces de la manière dont les élèves construisent leur compréhension du SRP à travers différentes activités.

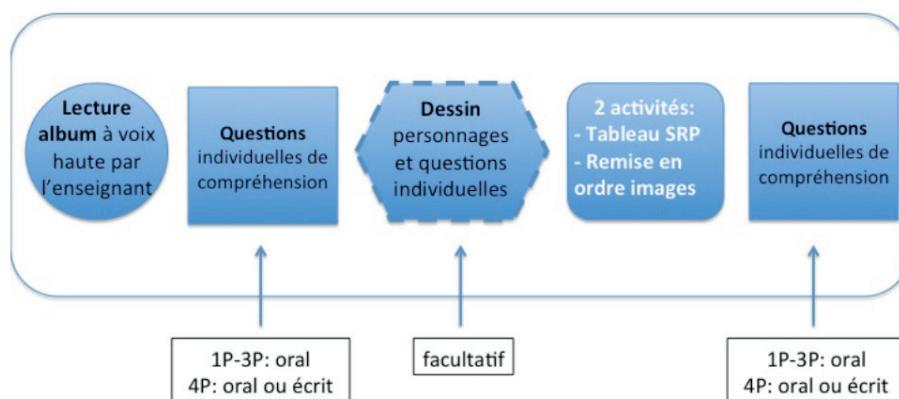


Figure 2 : Le circuit minimal d'activités

Concrètement, en se référant au CMA, les traces qui constituent les données de cet article proviennent essentiellement des productions d'élèves (dessins des personnages) ainsi que d'une activité dédiée à la coconstruction collective du SRP, le « tableau système récit-personnages ». La construction de ce tableau à quatre colonnes permet de mettre en évidence qui sont les personnages (indiqués dans la première colonne), ce qu'ils veulent – intentions – (deuxième colonne), ce qu'ils font – actions – (troisième colonne) et ce qu'ils ressentent – sentiments – (quatrième colonne). Il est aussi important que les élèves identifient le(s) problème(s) du(des) personnage(s) et les solutions recherchées. La construction du tableau n'est pas linéaire (de gauche à droite et de haut en bas). Le tableau se remplit au fur et à mesure des réponses et commentaires des élèves pour chacune des composantes du SRP. Le recours à l'album peut être parfois utile.

Il est à noter que les traces écrites ont été constituées dans le cadre d'une réflexion sur l'outillage des enseignant-e-s pour enseigner la compréhension en lecture et, par conséquent, dans la perspective de soutenir l'apprentissage des élèves et non dans un dispositif expérimental cherchant à valider une hypothèse. En ce sens, il s'agit de traces de productions d'élèves que tout enseignant-e serait en mesure de collecter dans sa classe.

Des traces issues d'une classe de 2^e HarmoS : *Sorcière y es-tu ?*

Le CMA décrit plus haut a été mis en place dans une classe de 2^e HarmoS comportant 18 élèves, à partir de l'album *Sorcière y es-tu ?* (Magdalena & Müller, 2003, Retz).

Cet album reprend la comptine « Promenons-nous dans les bois, pendant que le loup n'y est pas » en remplaçant le loup par une sorcière. Trois enfants questionnent la sorcière sur sa présence dans la forêt ; celle-ci répond en décrivant les vêtements qu'elle met ainsi que ce qu'elle fait en disant qu'elle veut les transformer pour les manger. La sorcière prend toutefois son temps et a déjà préparé son repas, une soupe de loup (!). Les enfants ne se pressent pas et les images les montrent souriants tout au long du récit. Il s'agit ici de s'interroger sur les réelles intentions et les sentiments des personnages : la sorcière veut-elle vraiment manger les enfants ? Les enfants ont-ils peur de la sorcière ? La sorcière ne s'apprête-t-elle pas à manger le loup de la comptine ? Divers indices permettent d'approcher la réponse à ces questions. La soupe de loup par exemple : on peut raisonnablement penser qu'il s'agit du loup de la comptine que la sorcière a « transformé » pour le manger. La sorcière n'a donc pas encore besoin de manger les enfants, mais elle peut commencer à jouer avec eux, à la manière d'un chat qui joue avec une souris. Si elle les attrape aujourd'hui, tant mieux ! Sinon, elle se dépêchera un autre jour. Par ailleurs, les enfants ont des raisons de ne pas avoir peur de la sorcière. En effet, ils ont probablement chanté la comptine avec le loup, et même s'ils ont pu avoir peur au début, le loup ne les a visiblement jamais attrapés et il a lui-même disparu.

L'enseignante a d'abord lu l'album à voix haute. Une série de questions-réponses a suivi cette première lecture, permettant de faire ressortir des éléments importants dans l'appréhension des actions et des intentions des personnages énoncés plus haut. Il a ensuite été demandé aux élèves de dessiner les personnages « les plus importants » de l'histoire. Ces traces ont montré que certains élèves comprenaient bien qui étaient les personnages, dessinant parfois une ligne séparant les enfants de la sorcière, représentant la maison de cette dernière. D'autres, en revanche, ont dessiné le chat ou le corbeau de la sorcière.

La construction du tableau SRP (Figure 3) s'est déroulée lors de la séance suivante. Les élèves ont décidé de commencer à construire le tableau en partant des enfants.



Personnages	Ce qu'ils veulent	Ce qu'ils font	Ce qu'ils ressentent
	<ul style="list-style-type: none"> - que la sorcière ne les mange pas et ne les transforme pas - s'amuser dans la forêt 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils posent des questions à la sorcière pour savoir quand elle arrive. À la fin, ils rentrent en courant. Ils ramassent des pommes, pêchent, pique-niquent, ramassent des marrons, grimpent aux arbres, jouent à cache-cache, font une cabane, 	<ul style="list-style-type: none"> - joyeux, sereins parce que la sorcière se prépare lentement - joyeux, contents
	<ul style="list-style-type: none"> - attraper, transformer et manger les enfants → Elle ne veut pas les attraper, elle veut jouer avec eux 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle se prépare lentement, elle traîne. - Elle n'attrape pas les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle est joyeuse. - Elle est fâchée.

Figure 3 : Tableau SRP pour l'album *Sorcière y es-tu ?*

Les colonnes « ce qu'ils veulent » et « ce qu'ils font » ont été remplies aisément, les élèves se rappelant les actions des personnages et s'identifiant à leur envie de s'amuser. La troisième colonne (« ce qu'ils ressentent ») a fait l'objet d'un débat : certains élèves pensaient que les enfants avaient *peur* de la sorcière, parce qu'il est « normal d'avoir peur d'une sorcière » et parce qu'ils « s'enfuient lorsqu'elle sort de chez elle ». D'autres étaient d'avis que les enfants n'ont *pas peur* car ils sourient tout le temps et ne se dépêchent pas de rentrer chez eux. En se référant au texte et aux images, les élèves se sont mis d'accord pour noter que les enfants étaient *joyeux, sereins*, parce que la sorcière se prépare lentement. Ils ont pu, grâce au débat suscité par le tableau, justifier leurs propositions. Ce consensus a permis de rendre compte du déplacement de la pensée de certains élèves quant aux sentiments des personnages.

En ce qui concerne la sorcière, c'est la colonne « ce qu'elle veut » qui a suscité plus de réflexions. Au départ, les élèves ont choisi d'indiquer qu'elle voulait *attraper, transformer* et *manger* les enfants. Cependant, après avoir rempli les autres colonnes (la sorcière est *joyeuse* pendant la comptine, mais *fâchée* à la fin ; elle se prépare lentement et n'attrape pas les enfants), une discussion a été lancée par l'enseignante à partir de la question : « Pourquoi la sorcière ne se dépêche-t-elle pas ? ». Les élèves ont alors conclu que la sorcière n'avait pas réellement envie de manger les enfants et qu'elle voulait jouer avec eux. Cette conclusion a été donc ajoutée à la première colonne.

On observe que le tableau permet de fixer par écrit la trace de la compréhension des élèves mais rend aussi visibles les déplacements de la compréhension (en particulier l'intention de la sorcière dans la colonne « ce que veulent les personnages »). Il favorise une réflexion non linéaire concernant les éléments clés du SRP, demandant d'aller directement au nœud de l'intrigue, en permettant des retours en arrière, des recherches d'indices, des débats d'idées et donc des justifications de propos, dans le cas présent, impliquant une révision d'une première compréhension des intentions d'un personnage (Cordeiro, Ligozat, Thévenaz-Christen, Lambiel & Leutenegger, 2013 ; Cordeiro, 2014).

À la suite de cette séance, il a été à nouveau demandé aux élèves de dessiner les personnages principaux. Ces traces témoignent également d'une transformation des capacités de compréhension de certains élèves qui n'avaient pas identifié les personnages au début du CMA. En effet, leurs dessins comportaient cette fois tous les personnages principaux, et uniquement ceux-là. De plus, les sourires des enfants ont été plus souvent représentés. Le tableau SRP comme outil d'aide à la compréhension d'un album a

donc permis ici de se focaliser sur les « charnières essentielles » (Baroni, 2007, pp. 66-67) de l'histoire et d'opérer des déplacements dans l'analyse de celles-ci.

Des traces issues d'une classe de 4P HarmoS : *Le tunnel*

Nous avons également mis à l'épreuve cet outil dans une classe de 4^e HarmoS de 21 élèves dans le cadre d'un travail sur l'album *Le tunnel* d'Anthony Browne (1989, Kaléidoscope).

Cet album répond à une structure narrative classique. Au-delà de cette temporalité aisément identifiable, le cheminement émotionnel des deux personnages principaux, *Jack*, et sa sœur, *Rose*, aux caractères opposés, représente un réel enjeu pour travailler la compréhension. En s'intéressant aux sentiments des personnages avant et après le passage dans le tunnel, on pourra amener les élèves à saisir le nœud de l'intrigue. Concrètement, le tableau SRP permet de travailler de manière approfondie le moment où le lecteur/la lectrice assiste à un basculement du récit à plusieurs niveaux : basculement des sentiments de la sœur (de la peur vers le courage), inversion des rôles (la sœur passive devient active, le frère actif devient passif), basculement du rapport fraternel (mésentente puis complicité), mais aussi basculement du texte vers le fantastique.

Le processus de construction du tableau s'est fait en deux temps. Les intentions des personnages ainsi que leurs actions ont d'abord été mises en évidence par les élèves. Puis, l'enseignante a demandé aux élèves de verbaliser les sentiments des personnages qui ont été ainsi ajoutés au tableau.

Afin d'analyser les déplacements des élèves dans la compréhension de l'album, nous nous sommes penchées, comme pour *Sorcière y es-tu ?*, sur deux types de traces : 1) des traces écrites – résultat des échanges en collectif lors du remplissage du tableau SRP ; 2) des dessins d'élèves produits après la première lecture magistrale ainsi que lors de la dernière séance.

Commençons par nous intéresser aux traces figurant dans le tableau SRP. Nous avons utilisé une couleur pour chaque personnage au moment de le remplir avec les élèves. Focalisons-nous sur le moment charnière où *Rose* se retrouve seule devant l'entrée du tunnel et conclut finalement qu'elle est *obligée* de vaincre sa peur si elle veut retrouver son frère. Voici ce qui figure dans le tableau au sujet des sentiments du frère : *il est courageux, curieux*.

Dans l'album, on assiste ensuite à une ellipse narrative entre l'entrée du frère dans le tunnel et l'état de pétrification dans lequel le retrouve sa sœur. Certains élèves ont suggéré la peur de *Jack* dans la forêt. Par ailleurs, les élèves ont relevé, grâce aux indices du texte, qu'il avait confiance en sa sœur pour qu'elle le retrouve.

Pour ce qui est de *Rose*, *elle est triste, elle a peur*.

Parallèlement, au moment d'entrer dans le tunnel, les élèves ont relevé qu'elle était *courageuse*. Lorsqu'elle traverse le bois, les élèves lui attribuent un sentiment de détermination. Au moment où elle découvre son frère, elle se sent *étonnée, flippée, elle a peur de perdre son frère*.

On peut donc constater que, malgré les différences entre les personnages, les élèves ont compris leur attachement mutuel. Après avoir étreint et libéré son frère de son état de pierre, *Rose* est *joyeuse, contente d'avoir sauvé son frère*.

Il est intéressant de souligner que, à la fin de l'histoire, il a été décidé, en accord avec les élèves, d'utiliser une seule couleur dans le tableau pour faire figurer les éléments communs aux deux personnages : *ils sont contents, bien entre eux, complices*.

Analysons maintenant les dessins des élèves. Lors de la première séance, la consigne donnée suite à la lecture magistrale de l'album, était de (1) dessiner les personnages principaux de l'histoire et (2) d'ajouter une bulle, comme dans les bandes dessinées, afin de faire parler les personnages. La dernière séance a été conclue avec la même consigne, à savoir représenter les personnages principaux accompagnés d'une bulle. Nous constatons premièrement que les élèves ont tous repéré sans ambiguïté les deux personnages principaux.

Deuxièmement, sur la base des dessins, nous avons remarqué que certains élèves ayant une posture effacée lors des échanges en grand groupe pointent les changements de rapport entre les deux person-

nages au fil du récit. Une élève, dans son premier dessin, représente les centres d'intérêt opposés des deux enfants dont voici la transcription : *Jack* dit : « Moi je fais du foot ». *Rose* lui répond : « Moi je suis en train de lire un livre ». Dans le deuxième dessin, l'élève décrit un rapprochement entre *Jack* et *Rose* :

- Rose, on va jouer dans notre chambre.
- Ah oui bonne idée !

Une autre élève, dont les dessins figurent ci-dessous (Figure 4), a surreprésenté la peur ressentie par *Rose* dans sa première production. Dans sa deuxième production, cette élève représente la réconciliation des deux personnages dans le prolongement de la situation finale du récit.



Dessin 1 : Le frère dit « Tu as peur ». La sœur dit « J'ai peur ».



Dessin 2 : Le frère dit « Pardon, Rose, je suis désolé ». La sœur dit « Je suis vraiment désolée ».

Figure 4 : Deux dessins proposés par le même élève

Les compétences inférentielles (Goigoux & Cèbe, 2013) de ces deux élèves semblent donc avoir évolué avec le travail effectué.

Cette brève analyse des traces écrites issues des représentations des personnages principaux par les élèves ainsi que les traces reprises du tableau SRP nous poussent à croire que certains élèves ont sensiblement bénéficié des apports de ce dispositif. Le basculement évoqué plus haut a été observé sur certains aspects liés aux sentiments des personnages concernant, notamment, leurs rôles respectifs et l'évolution du lien fraternel. Pour aller plus loin avec les élèves, nous aurions pu travailler également le basculement lié au genre de texte de l'album, situé aux frontières du fantastique. Ajoutons que les

raisons invoquées par les élèves à l'oral pour expliquer la pétrification du garçon ne figurent pas dans les traces analysées.

Pour conclure provisoirement

Les traces d'évolution des capacités de compréhension des élèves de 2^e HarmoS et 4^e HarmoS ici brièvement analysées sont à rattacher à différents éléments du système récit-personnages. Derrière une approche à géométrie variable que l'usage d'un outil didactique tel que le tableau SRP permet de rendre visible aux yeux de l'ensemble de la classe, il est possible de mettre en évidence des déplacements importants dans la compréhension qui se révèlent toutefois de nature différente en fonction des albums et de leur singularité.

Avec le premier album, c'est lorsque les charnières essentielles – les actions de la sorcière – sont réinterprétées en fonction d'une intention nouvelle que les élèves parviennent à mettre au jour ce fait : la sorcière ne veut pas manger les enfants !

Avec le deuxième album, destiné à des élèves plus âgés, le basculement dans les sentiments des personnages pour comprendre leurs actions apparaît comme une autre clé de compréhension possible.

Le double exercice d'analyse ici esquissé nous donne à voir quelques potentialités, dans d'autres contextes d'enseignement et d'apprentissage, des outils conceptuels et didactiques développés initialement dans le cadre d'un dispositif de collaboration forte entre enseignant-e-s et chercheures caractérisant le *Réseau Maison des Petits*. Il pointe des pistes vers des développements possibles concernant le CMA permettant de généraliser les éléments clés du concept de SRP à différents albums de la littérature de jeunesse contemporaine tout en tenant compte de leurs singularités.

Références bibliographiques

- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle », *Repères* [En ligne], 50, consulté le 22 décembre 2016. URL : <http://reperes.revues.org/794>
- Cordeiro, G. S. Ligozat, F. Thévenaz-Christen, T. Lambiel, N. & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1: une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éd.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 255-279). Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris: Retz.
- Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 3-22.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

RÉUSSITES ET OBSTACLES CONSTATÉS DANS LES EXPLICATIONS MÉTAGRAPHIQUES D'ÉLÈVES DE CE1 CONFRONTÉS AUX ACCORDS NOMINAUX ET ADJECTIVAUX EN SITUATION DE DICTÉE RÉVISÉE

Sandrine Wattelet-Millet, Université de Cergy-Pontoise,
Laboratoire Agora (EA 7392)

Depuis une trentaine d'années, les écrits des élèves font l'objet de nombreuses recherches inscrites dans différents paradigmes : la linguistique, la psychologie cognitive, la psycholinguistique et la didactique. Ce vaste ensemble de travaux a permis de mieux comprendre comment les élèves s'approprient la langue écrite. Cependant au regard du recul du niveau orthographique des élèves, principalement sur le versant grammatical, constaté par différentes études (Manesse et Cogis, 2007 ; Andreu et Steinmetz, 2016) et de la persistance de certaines erreurs, il semble qu'il faille poursuivre et prolonger les travaux déjà réalisés afin de décrire plus précisément les procédures accessibles aux élèves en ce qui concerne la morphosyntaxe écrite.

C'est dans cette perspective que se situe notre contribution qui s'appuie sur une recherche en cours et qui vise à décrire, dans les discours des élèves de CE1 (7-8 ans), les traces des réussites assurées ou, à contrario, des obstacles énoncés dans des tâches de révision collective d'une dictée soit en groupe-classe soit en petits groupes de deux à trois élèves. À travers l'analyse des explications fournies, nous verrons quelles sont les procédures mobilisées et accessibles pour le traitement orthographique de la morphologie dans le syntagme nominal mais également quels sont les obstacles rencontrés et qui conduisent à des raisonnements en décalage ou mal ajustés.

Après avoir évoqué brièvement les difficultés posées par la morphographie, nous présenterons le dispositif et la méthodologie utilisés pour recueillir les discours des élèves. Il serait difficile, dans le cadre de cet article, de traiter de tous les problèmes posés par la gestion de la morphosyntaxe même circonscrite au syntagme nominal. C'est pourquoi nous n'aborderons ici que la question des accords en nombre qui est « l'une des sources les plus importantes d'erreurs en orthographe » (Jaffré et David, 1999 : 2). Pour conclure, nous mettrons en relation les capacités métalinguistiques des élèves, les tâches qui leur sont demandées et les dispositifs dans lesquels celles-ci se déploient.

1. L'orthographe grammaticale : quelles difficultés spécifiques ?

L'orthographe française est caractérisée par une importante sémiographie (Fayol et Jaffré, 2008) qui reconfigure la phonographie en unités porteuses de sens chargées de transmettre des informations essentiellement grammaticales. Or, compte tenu du nombre fini de signes écrits dont nous disposons en français, cette sémiographie seconde crée une polyvalence des unités graphiques nécessitant de la part des jeunes scribes une réanalyse de leurs connaissances ouvrant sur la morphographie. Dans notre système graphique, ces marques morphologiques sont le plus souvent amuïes rendant ainsi leur gestion ardue. De plus, à l'écrit, les accords grammaticaux et les marques afférentes sont extrêmement redondantes et se cumulent parfois sur un même segment. Enfin, il existe de nombreux phénomènes d'homophonie liés aux accords catégoriels des classes variables. Ceux-ci se révèlent problématiques pour les élèves du fait de l'hétérographie des formes homophones. Ces trois facteurs (l'homophonie, la redondance et l'inaudibilité des marques) rendent nécessaires pour les jeunes scribes la construction de calculs orthographiques complexes notamment dans la sphère nominale, étudiée ici. Il en résulte, comme le souligne N. Catach, qu'« un enfant de huit ans en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problèmes. Comme on le sait, tel n'est pas le cas en France, même à quinze ou seize ans parfois » (2013 : 6).

2. Méthodologie et dispositif

Pour mieux comprendre comment la capacité à accorder en nombre les éléments du syntagme nominal se construit chez de jeunes scripteurs, il est nécessaire d'avoir accès aux raisonnements qui les ont conduits à produire telle ou telle graphie. Un moyen pour y parvenir consiste à faire revenir l'élève sur ses graphies afin qu'il les explicite et les justifie. Les explications recueillies correspondent à un retour réflexif sur le choix des matériaux linguistiques sélectionnés et sont ainsi qualifiées de « métagraphiques » (Jaffré, 1995). Dans le cadre de nos travaux, nous avons mis en place une méthodologie consistant à recueillir ces explications produites lors de séances collectives de révision d'un texte ou de phrases dictés. Nous avons qualifié de « dictée révisée » (David et Wattelet, 2016) ces situations de révision collective des dictées, en référence à des dispositifs analogues (Arabyan, 1990 ; Brissaud & Cogis, 2011). Les explications métagraphiques fournies par quatorze élèves de CE1 ont ainsi été enregistrées, transcrites et regroupées en un corpus de neuf séances de verbalisations métagraphiques dont nous avons extrait quelques passages pour illustrer les réussites et les obstacles rencontrés par les élèves aux prises avec les accords en nombre dans la sphère nominale. Pour aborder cette question, nous avons étudié les arguments avancés par les élèves en lien avec : i) la source de l'accord et son identification par les élèves ; ii) les propriétés sémantiques voire catégorielles des déterminants et des noms utilisés.

3. Réussites et obstacles observés concernant l'accord en nombre dans la sphère nominale

3.1. Le déterminant : un effet déclencheur sous conditions

À l'écrit, la notion de nombre nécessite la mise en relation de certains mots. Cette mise en relation par le phénomène de l'accord implique d'identifier sa source, c'est-à-dire le ou les indice(s) amenant une variation en nombre. Les explications fournies par les élèves dans les échanges qui vont suivre montrent que les réussites constatées ont comme point de départ un déclencheur : le déterminant. Celui-ci fonctionne comme un « signal » (Jaffré & Bessonnat, 1993) soit du point de vue sémantique via l'argument *c'est plusieurs* soit du point de vue catégoriel par le recours à la formulation *c'est au pluriel*.

EM 1 : Sidonie (6 ; 11 ans) et l'enquêtrice (Enq) à propos « des grands frères » (dicté en février)

Sidonie 1 : bah j'ai entendu *des* du coup c'est au pluriel du coup *grand* je l'ai mis au pluriel j'ai écrit *G-R-A-N-D* et *-S* et euh bah je savais que ça s'écrivait [gr] comme un chien qui fait que [gr:]

[...]

Sidonie 2 : et puis après le [B] bah je l'avais déjà vu du coup je me suis dit *grand grand* ça s'écrit *G-R-A-N* et du coup après je me suis dit *grand* on peut dire [grande] (*elle appuie la syllabe [de]*) et du coup j'ai pas mis le *-E* mais je l'ai rajouté par un *-S* -- parce que c'est le pluriel

Enq8 : d'accord OK alors vas-y et frères ?

Sidonie 3 : *frère* je l'ai écrit *F-R-E* accent comme ça (*elle fait le geste de l'accent grave*)

[...]

Sidonie 5 : l'accent grave voilà *R-E-S*

On voit ici que Sidonie perçoit le mot *des* comme un signal (Sidonie1), qui active la catégorie *pluriel*. C'est ensuite cette activation qui lui permet de justifier l'ajout de la flexion *-s* aux différents éléments du syntagme. Cet effet déclencheur du déterminant est lié au fait que le pluriel des déterminants est le plus souvent audible. Toutefois, des différences existent entre les déterminants. La forte fréquence de *les* et *des*²⁴ en fait des représentants caractéristiques de la catégorie du pluriel comme nous l'indique la verbalisation de Sidonie (EM1 Sidonie1). Ces déterminants semblent de plus revêtir une charge plurielle plus importante que d'autres.

EM 2 : Julie (7 ; 1 ans) et l'enquêtrice (Enq) sur le syntagme « les feuilles » (dicté en janvier)

Enq46 : Pourquoi il y a un *-S* au mot *feuilles*?

²⁴ La base *eManulex* (Lété & al., 2010) donne une fréquence pour les et des respectivement de 17 911.12 et 10 669.21

Julie11 : Parce qu'il y en a plusieurs.

Enq47 : Comment tu sais qu'il y en a plusieurs ?

Julie12 : Parce qu'il y a *les* devant et que *les* c'est qu'il y en a plusieurs.

EM 3 : Séverine (7 ; 5 ans) à propos « des grands frères » (dicté en février)

Séverine 1 : le mot *des* comme c'est plusieurs ben *grand* ça doit aussi être aussi plusieurs et *frères* ça doit aussi être plusieurs

EM 4 : Rachel (7 ; 7 ans) et l'enquêtrice (Enq) à propos de « quelques produits laitiers » (dicté en février)

Enq 126 : d'accord tu as choisi de l'écrire Q-U-E-L-Q-U-E

Rachel 62 : oui mais il faut un -S parce que *quelques* c'est deux ou trois mais c'est au pluriel quand même

Le traitement sémantique réalisé par ces élèves via l'argument *plusieurs* révèle l'homologie qu'elles font entre le monde et la langue. Cependant, on constate que la force de cet argument pèse moins pour *quelques* (EM4 Rachel) que pour *les* (EM2 Julie 12) ou *des* (EM3 Séverine1) pour lesquels aucun recours à une quantité n'est utilisé. C'est d'ailleurs ce qui peut expliquer que le transfert de la pluralité arrive à s'opérer aux autres éléments du syntagme nominal dans le cas de *des* (EM 3 Séverine 1) et pas dans le cas de *quelques* (EM5 Ingrid37).

EM 5 : Ingrid (7 ; 11 ans) et l'enquêtrice (Enq) à propos de « quelques produits laitiers » (dicté en février)

[La graphie produite par Ingrid est **quelque produit laitier*]

Enq 111 : d'accord est-ce que tu as autre chose à me dire sur **quelque produit laitier*

Ingrid 34 : – je crois que **quelque* j'aurais dû rajouter un -S

Enq 112 : ah tu aurais...

Ingrid 35 : bah **quelque* cela veut dire qu'il y en a plusieurs **quelque* il pourrait manger du fromage et un yaourt

Enq 113 : et donc du coup alors si tu rajoutais un -S à *quelques*

Ingrid 36: ben ça aurait fait plus de produits laitiers alors que là il n'y en a qu'un seul

Enq 114 : et si tu ajoutes un -S à *quelques* alors est-ce que ça fait autre chose ou pas ?

Ingrid 37: Non ça ferait juste un -S à *quelques*

Dans le cas de termes moins caractéristiques du pluriel ou moins fréquents, comme *quelques*, il peut n'y avoir aucun effet déclencheur du déterminant. L'échange avec Ingrid montre que son raisonnement est circonscrit au seul mot **quelque* qu'elle traite d'un point de vue sémantique comme représentant une quantité plurielle. Elle indique en effet que cela peut correspondre à « DU fromage et UN yaourt » (EM5 Ingrid35) ce qui la conduit à envisager l'ajout d'un -s au mot *quelque* pour signifier cette pluralité (EM5 Ingrid 36). Toutefois, ce déterminant n'est pas identifié comme un équivalent de *les* ou bien *des* si bien que la logique sémantique déployée pour *quelques* ne s'étend pas aux autres termes du syntagme (EM5 Ingrid 37). On voit ici que, malgré l'utilisation d'un argument référentiel associé au déterminant, il n'est pas identifié pas comme source de l'accord ce qui conduit à l'absence de marquage du nombre.

3.2. Une efficacité des procédures dépendante du contexte phrastique

Les verbalisations de Julie (EM2 Julie 11,12) et Séverine (EM3 Séverine 1) nous indiquent que la gestion de l'accord en nombre se fait via une procédure morphosémantique. Or, dans certaines configurations, cette dernière peut conduire à un marquage erroné.

EM 6 : Lilou (7 ; 7 ans) et l'enquêtrice à propos de la phrase « Ton équipe gagne souvent » (dictée en février) :

Enq 357 : et toi Lilou qu'est-ce qui fait que tu as choisi de mettre le -S ici (*Ch. montre le mot *gagnes*)

Lilou 144 : à *gagne – équipe* c'est plusieurs c'est une grande équipe et du coup je me suis dit que c'était plusieurs et du coup j'ai mis un -S (elle a mis un -S au mot **équipes*) [...]

C'est par exemple le cas lorsque le sémantisme de l'un des termes du syntagme (*équipe* réfère à un collectif) s'oppose à sa catégorie grammaticale (singulier et non pluriel). Ici, Lilou applique une logique strictement sémantique pour le traitement du mot *équipe* la menant à un marquage non ajusté, malgré

la catégorie « singulier » du possessif *ton*. L'efficacité de la procédure morphosémantique est tributaire de facteurs linguistiques et sa seule utilisation peut se montrer inopérante pour réaliser l'accord. L'utilisation d'une procédure morphosyntaxique plus abstraite (*j'ai fait l'accord*) se montre efficace dans le cas d'un syntagme comportant des éléments fréquents et/ou caractéristiques (EM7 Ingrid 1).

EM 7 : Ingrid (7 ans, 11 mois) à propos de « des grands frères » (dicté en février)

Ingrid 1: déjà *des grands frères* je sais l'écrire D-E-S G-R-A-N-D-S F-R-E-R-E des je l'ai mis comme je l'avais entendu et comme je le connais après *grand* j'ai mis un -S parce que j'ai fait l'accord avec le *des* et le *G* euh et le *grands* et là *frère j'ai pas mis le -S mais là maintenant j'aimerais bien en mettre un

Cette procédure n'est cependant pas transférée dans des contextes phrastiques moins transparents (EM 5).

3.3 Un traitement efficace assuré par un raisonnement sur deux plans

Il semble que ce soit l'utilisation de la procédure morphosémantique combinée à un raisonnement morphosyntaxique via une approche sémantique qui conduise à des réussites plus assurées quel que soit le contexte.

EM 8 : Manon (7 ; 3 ans) et l'enquêtrice (Enq) à propos de « quelques produits laitiers » (dicté en février)

Manon 21 : *quelques* je l'ai écrit Q-U-E-L-Q-U-E-S

Enq 75 : au début tu avais écrit comme ça ?

Manon 22 : non pas -S et du coup après et bah j'ai écrit Q-U-E-L-Q-U-E-S j'ai rajouté le -S

Enq 76 : et qu'est-ce qui fait que tu as rajouté le -S ?

Manon 23 : parce que *quelques* on dit toujours – *quelques* ça veut dire il y a plusieurs – euh – plusieurs trucs [...]

Manon 24: plusieurs ordinateurs tout ça

Enq 78 : et donc s'il y a plusieurs choses alors du coup ?

Manon 25 : bah il faut mettre un -S parce que le *quelques* c'est au pluriel

[...]

Manon 26 : *produis vu que *quelques* c'est ami avec *produis et bah *quelques* il va donner un -S à *produis et *produis je l'ai écrit P-R-O-D-U-I-S et euh – *laitiers* je l'ai écrit L- I-E aigu-T-I-E accent aigu et euh j'ai oublié de mettre un -S parce que tous les trois c'est des amis et il fallait que je mette un -S mais je ne l'ai pas mis parce que je l'ai oublié

Pour Manon, le point de départ est le traitement référentiel du déterminant pour lequel elle avance un argument sémantique afin de justifier la révision de la graphie et l'ajout du -s. Le raisonnement se poursuit par une approche sémantique de la solidarité syntaxique (*c'est ami avec*) et du marquage flexionnel (*quelques il va donner un -s à produit*) et se finalise par la révision du marquage de l'adjectif *laitier*. C'est d'ailleurs le même type de procédure qu'elle mobilise pour l'accord dans le syntagme *des grands frères*.

EM 9 : Manon (7; 3 ans) à propos de « des grands frères » (dicté en février)

Manon 12 : bah c'est *grands* et *frères* et *des*, ces trois mots ils sont copains du coup *des* vu qu'il est copain avec lui (*elle montre *grand*) il fallait mettre un -S à la fin, que lui il est copain avec lui (*elle montre grand et frère*) il fallait mettre -S à la fin

Le déploiement du raisonnement dans les deux cas se fait selon une logique syntagmatique. Les éléments sont énoncés et explicités de gauche à droite, et le rapport sémantique établi entre les termes par Manon permet de ne pas constater d'effet significatif de la position de l'adjectif. Dans les deux cas, l'adjectif est traité lors de la révision suite à une justification sémantique de la solidarité syntaxique des éléments.

Conclusion

Pour conclure, nous constatons à travers les explications fournies que ces élèves de CE1 parviennent à raisonner à un double niveau concernant l'accord en nombre dans la sphère nominale : celui des termes impliqués et celui de la relation entre les mots. Leurs verbalisations indiquent qu'ils font appel à des procédures morphosémantiques et morphosyntaxiques, souvent en conflit, et que c'est leur reconfiguration réciproque qui aboutit aux réussites plus assurées quel que soit le contexte syntaxique. Nous remarquons toutefois que l'efficacité de la procédure morphosyntaxique reste conditionnée par une approche sémantique de solidarité des éléments, souvent métaphorisée (*ils sont copains, ils sont amis*) sans doute plus accessible et donc transférable. Il semble ainsi qu'il faille ne pas écarter cette approche sémantique, tout du moins dans une première approche relativement « spontanée », afin de la reconfigurer ensuite dans des procédures morphosyntaxiques plus opératoires, comme, par exemple, Ingrid (EM 7) : « j'ai fait l'accord avec le *des* », manifestant ainsi le calcul syntagmatique de l'accord et Manon (EM 9) « (*elle montre *grand*) il fallait mettre un -S à la fin », en complétant par une deuxième opération plus paradigmatique, dont la classe grammaticale (adjectif) n'est pas encore exprimée.

Références bibliographiques

- Andreu, S. & Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015), *Note d'information n°28*. Paris : MEN- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP).
- Arabyan, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'École des lettres-Collèges*, 12, 59-79.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Catach, N. (1980). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan.
- David, J. & Dappe, L. (2013). Comment les élèves de première primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- David, J. & Wattelet, S. (2016). Approcher, comprendre, maîtriser l'orthographe grammaticale au CE1. *Le français aujourd'hui*, 192, 73-93.
- Fayol, M. & Jaffre, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jaffre, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques – Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (Dir.), *Les métalangages de la classe de français (pp.137-138)*. Paris : D.F.L.M.
- Jaffre, J.P. & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.
- Jaffre, J.P. & Bessonat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques, *Pratiques*, 77, 25-42.
- Manesse, D., Cogis, D. & al. (Dir.) (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : E.S.F.

VERBALISATIONS MÉTAGRAPHIQUES SUR LES PRONOMS RELATIFS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE : SUR LA TRACE D'APPRENTISSAGES ET D'INFLUENCES

Rosianne Arseneau,
Université du Québec à Montréal

1. Introduction

Au cœur d'approches en didactique de l'orthographe socioconstructivistes, les verbalisations des élèves sont envisagées comme le matériau de travail premier de l'enseignant, leur permettant d'accéder aux raisonnements grammaticaux et d'en modifier les chemins (e.g. Haas et Lorrot, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2014). Dans la classe où se pratiquent ces approches, le discours sur le langage, fondamentalement dialogique, se veut catalyseur de réflexion et d'apprentissage. Les verbalisations des élèves sont également sollicitées au moment de garder trace de leurs apprentissages dans des devis de recherche comportant une intervention et recourant à l'entretien métagraphique (EM) (Jaffré, 2003). Comment concevoir ces EM alors que le discours, toujours dialogique, a pour but non pas d'exercer une influence sur les apprentissages d'un élève mais d'en dresser le portrait?

Deux conceptions de l'entretien de recherche qui s'opposent

Sous l'éclairage de Morrissette (2011), deux conceptions pôles de l'entretien de recherche peuvent permettre d'en situer les pratiques. Dans une conception *positiviste empiriste*, l'entretien est envisagé comme un moyen de prélever des données préexistant à l'opération de verbalisation (*ibid*) où l'élève pourrait « restituer un savoir constitué » (Cogis et Ros, 2003, p. 91). Dans une dynamique asymétrique, l'intervieweur, « collecteur d'informations » interroge l'élève, un « agent informateur » (Demazière et Dubar, 1997). Typiquement, l'analyse procède d'une réduction des données selon des catégories prédéfinies et d'un traitement quantitatif. Dans les résultats, de brefs extraits d'entretiens accompagnent des données chiffrées selon une posture illustrative (*ibid*). Suivant cette conception, l'acte de l'entretien aurait moins tendance à agir sur les apprentissages qu'à les documenter. En revanche, avec le canevas de questions fermé propre au paradigme hypothético-déductif, la situation impose en quelque sorte des « œillères » au chercheur, ne lui permettant pas d'accéder aux apprentissages qui se trouvent là où il ne les attend pas.

Dans une conception *socioconstructiviste*, l'entretien est une co-construction de discours où la parole agit pour structurer l'expérience, lui donner une forme nouvelle, à travers l'interaction (Morrissette, 2011). Se voulant symétrique, l'échange entre les deux interactants évolue au fil d'un canevas ouvert leur permettant d'emprunter les voies qui se présentent à eux. Évitant au possible une réduction des données, l'analyse adopte une posture plutôt restitutive allant parfois jusqu'à présenter au lecteur les entretiens *in extenso* (Demazière et Dubar, 1997). Ici, les influences mutuelles, non pas vues comme des biais, font partie intégrante de la construction de sens (Morrissette, 2011) et pourraient se traduire en apprentissages (Cogis et Ros, 2003). Les procédures et aussi les conceptions, obstacles et mécanismes interactionnels sont, où qu'ils se trouvent, à la portée du chercheur.

Dans une recherche-action sur la phrase (P) subordonnée relative en 3^e secondaire (13-14 ans; Montréal, Québec)²⁵, nous avons documenté les apprentissages des élèves à travers leurs productions écrites (cf. Arseneau, Foucambert et Lefrançois, 2018), et également sous la loupe des verbalisations métagraphiques (Arseneau, 2016). Réalisés à l'aide d'un canevas de questions visant l'emploi du pronom relatif, les EM auprès de 17 des 52 élèves au prétest et au post-test ont été analysés d'une manière plutôt positiviste empiriste (codification des verbatims, traitement quantitatif, posture illus-

²⁵ Nous remercions Marie-Claude Boivin (U. de Montréal) et Reine Pinsonneault (U. du Québec à Montréal-UQAM) pour avoir initialement soutenu le projet, ainsi que Marie-Josée Daviau et Maude Fryer pour leur aide dans la réalisation des entretiens métagraphiques.

trative). Les résultats ainsi obtenus selon différentes variables (e.g. type d'explication, métalangage) convergent vers une amélioration des habiletés métalinguistiques à la suite de l'intervention²⁶. Ayant permis de décrire des courbes d'évolutions plus générales, les analyses réalisées masquent cependant certains phénomènes parfois fréquents, voire « prototypiques » (Jacquin, 2009), et dont la pertinence didactique et méthodologique nous apparaît réelle. Se situant dans une perspective socioconstructiviste de l'EM, la contribution a pour objectif d'explorer ces phénomènes à travers l'analyse de deux échanges où l'élève interrogé justifie son emploi d'un pronom relatif (PR) (*dont, auxquels*) en s'appuyant notamment sur une explication catégorisée comme « autre » (fréquence, consigne d'écriture). Quelles traces d'apprentissages (antérieurs ou en construction) sont mises au jour? Quelles influences semblent-elles révéler ou exercer dans les échanges?

2. Traces d'une posture métalinguistique en développement étayée dans l'interaction

Dans cet extrait du post-test, l'élève effectue des opérations sur la phrase qui ne seraient pas le reflet de sa démarche durant la tâche.

Extrait 1. Élève expliquant son emploi de «dont»

Phrase *«Je senti que les chaîne dont j'étais prisonier était rugueuse donc roullier²⁷.»*

I1 : *Super. Donc t'as mis «dont» «d-o-n-t», «chaîne dont j'étais prisonier»*

E1 : *ouais*

I2 : *Pis un peu plus loin je vois «donc» dans la même phrase. T'sais, c'est deux mots qui se ressemblent. Quand j'ai lu, ça m'a frappée. Comment tu fais pour choisir l'un ou l'autre ?*

E2 : *Ben le «dont», c'était l'un des nombreux... des nombreux pronoms relatifs qu'on a appris, alors que «donc», on l'a vu nulle part.*

I3 : *hmm hmm...*

E3 : *le «donc» je l'utilise pour comme continuer une phrase, donner plus de consistance.*

I4 : *ok...?*

E4 : *Comme, rajouter des détails au reste de la phrase, alors c'était justement pour les rattacher ensemble. Le «dont» c'était pour «les chaînes», avec un «s» que j'ai oublié*

I5 : *très bien...*

E5 : *C'était supposé le représenter, le changer*

I6 : *Ouais. Si je te demandais de me reconstruire ...*

E6 : *Les phrases ?*

I7 : *Oui, ça donnerait quoi ?*

E7 : *«Je senti que les chaîne », oh ! ... Ouain ça marche pas.*

I8 : *Non ?*

E8 : *«dont j'étais prisonier était rugueuse» «je senti QUE les chaîne», «je senti les chaînes» (silence)... Ça marche pas, c'est comme pu un pronom relatif... C'est pas un pronom relatif, je me suis juste trompé ici.*

I9 : *Le «d-o-n-t» ?*

E9 : *ouais*

I10 : *Ouais... On pourrait pas dire «Je senti que les chaîne était rugueuse donc roullier» «j'étais prisonier des chaînes» ? Comme deux phrases là, est-ce qu'on pourrait dire ça ?*

E10 : *Ok, ouais, ouais on pourrait. On pourrait faire ça. C'est juste qu'on n'a pas eu d'exemples comme ça, alors j'étais pu tellement sûr de moi*

I11 : *Mais est-ce que ça se peut que ce soit comme ça que t'aies réfléchi quand t'as fait ta phrase ? T'as-tu pensé à ça comme ça ?*

²⁶ Pour une synthèse, voir Arseneau, 2016, fig. 12, p. 248.

²⁷ La phrase (sur le plan orthographique et syntaxique) est à chaque fois telle que l'élève l'a produite.

E11 : Non, j'y ai juste pas pensé

I12 : Non ? Comment t'as fait d'abord pour la construire et choisir de mettre «d-o-n-t»?

E12 : Ben il fallait mettre le «dont» alors j'ai fait «Je senti que les chaine dont j'étais prisonier», « ah ça marche bien, je vais l'écrire »

I13 : Ouais. Tu trouvais que ça se disait bien, mais t'as pas réfléchi beaucoup à la construction, c'est ça ?

E13: Non, c'est ça comme... Après avoir fini la phrase, j'ai dit comme, ben le texte, je les ai comme soulignés, pis j'ai dit « il est où le «dont», ah il est là ! » Pis je le souligne. Pis j'ai pas vraiment pensé à ça, parce que le «dont» je l'utilise souvent.

I14: Faque là au final, tu me dis que c'est un pronom relatif ou pas ? Dans cette phrase-là ?

E14 : Dans cette phrase-là, comme vous... tu m'as donné un exemple où la phrase pourrait être DANS la phrase au lieu d'être à côté, oui je dirais que c'en est un

I15: C'en est un finalement. (André, post-test - corpus de Arseneau, 2016)

Identifiant tôt « dont » comme un « pronom relatif », l'élève donne le ton à un échange qui comporte une réflexion métalinguistique et qui est en ce sens représentatif d'une tendance plus générale observée dans l'ensemble du corpus des entretiens (proportion d'échanges avec explication syntaxique passant de 8% à 40% au post-test; Arseneau, 2016). Il explique la correspondance entre « dont » et son antécédent (E4) puis le rôle du PR (« le représenter, le changer »). L'opération de reconstruction des P de base reflète bien les procédures devenues au fil de l'intervention un « habitus » pour appréhender la relative (Jacquin, 2009), tellement que l'élève anticipe la demande de l'intervieweur (« reconstruire... les phrases? », I6-E6). Il aura cependant du mal à dégager les P de base, la relative étant enchâssée dans une complétive (je senti que les chaines [...] était rugueuse). Ne se rappelant « pas [avoir] d'exemples comme ça » avant, il se butte au « que » complétif et se met à douter (E7, E8)...

Au moment de l'obstacle, l'intervieweuse, jusqu'alors satisfaite des réponses reflétant les savoirs à enseigner, apparaît un peu déstabilisée. De « collectrice d'informations », elle devient guide et fournit un étayage à l'élève, identifiant que l'échange l'induit en erreur. En reconstruisant elle-même les P de base (I10), elle « focalise » (Vermersch, 2010) l'échange sur la relative et lève ainsi l'obstacle. Ceci relance l'échange, mais vient en influencer le cours. L'élève, grâce aux « exemples » fournis, revient à sa position de départ : « dont » est bel et bien un PR (E14).

3. Traces d'une influence de la consigne d'écriture et métier d'élève

Dans l'extrait précédent, l'élève mentionne « qu'il fallait mettre le « dont » » (E12). En effet, une consigne d'écriture visant la production de PR variés (non seulement *qui* et *que*; Paret, 1991) demandait aux élèves d'inclure « cinq phrases construites comme celles-ci [exemple avec PR *qui*, *que*, *dont*, *où* et *auxquels*] » et d'encercler les « mots » dans leur texte. La tâche attendue était que les élèves s'inspirent des constructions de la consigne pour en produire de leur cru. Voyons ce qu'a fait Daniel.

Extrait 2. Élève expliquant son emploi de « auxquels »

Phrase: «Les lecteurs auxquels ce roman s'adresse serait des jeunes de dix à quinze ans.»

I1 : Ok. Elle est bonne cette phrase-là pour toi ?

E1 : ouais

[...]

I2 : Pis le «auxquels» justement, tu l'as encerclé. Donc c'est un mot ici pour toi qui correspondait à ce qu'on te demandait de faire, la consigne

E2 : Ben de toute façon, c'est quasiment la même phrase que j'ai utilisée

I3 : Ah, tu t'en es inspiré ?

E3: Ouais, pas me casser la tête

I4: C'est vrai, «les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin», ouain. Parce que t'as eu de la difficulté à faire une phrase avec «auquel» ou ... ?

E4: Ben c'est parce que «auquel» normalement je l'utilise pas, pis quand j'ai vu «les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin», je me suis dit que ça pourrait être bien pour faire la phrase dans mon dernier paragraphe.

15: que c'était une bonne phrase pour dire ce que tu voulais dire, ok je comprends.

(Daniel, prétest - corpus de Arseneau, 2016)

Le « calque » (Arseneau, 2016) et « l'influence de la consigne » (Capeau, 2000) suspectés à la comparaison de la phrase de l'élève avec l'exemple fourni (*Les lecteurs auxquels s'adresse ce bouquin seraient des adolescents, selon l'auteur*) sont corroborés par l'explication. Plus du tiers des relatives en prép+lequel produites au prétest (17/48) ont été calquées sur la consigne. L'affirmation de l'élève indiquant qu'il a utilisé « quasiment la même phrase » pour « (ne) pas [se] casser la tête » (E2) fait écho pour nous au *métier d'élève* décrit par Perrenoud. Daniel arrive à « tirer [son] épingle du jeu », en « monopolis[ant] certaines informations ou certaines ressources » disponibles dans la consigne (Perrenoud, 2013 : 100). Ceci apparaît stratégique dans la mesure où il parvient à la fois à répondre à la consigne et à produire une phrase correcte en utilisant ce PR avec lequel il dit être peu familier (E4). Notons que la phrase donnée en exemple pour *auxquels* cadre bien dans la tâche d'écrire une appréciation critique d'un roman, comme celles fournies pour les autres PR pourtant très rarement (*qui, que, où*) voire jamais calqués (*dont*, Arseneau, 2016). Alors que la tâche prescrite par la consigne correspond à la réplification d'une structure, requérant un certain traitement métalinguistique (Gaux et Gombert, 1999), la tâche effectivement mise en œuvre par l'élève s'apparente davantage à un « travail de collage » (Darras et Delcambre, 2004, p. 110).

4. Discussion

Quelles traces d'apprentissages (antérieurs ou en construction) sont mises au jour ?

La fréquence d'exposition et de production de structures (*parce que le «dont» je l'utilise souvent*, extrait 1 ; *parce que «auquel» normalement je l'utilise pas*, extrait 2) est une pierre angulaire dans plusieurs explications au prétest et au post-test. L'extrait 1 est représentatif de l'ensemble du corpus du post-test : les analyses quantitatives montrent un chevauchement de critères différents fournis au post-test, les verbalisations des élèves faisant une place plus grande à la syntaxe. Bien que les justifications syntaxiques et le métalangage deviennent plus fréquents dans les échanges sur le PR (Arseneau, 2016), le développement métalinguistique que ces évolutions indiquent ne vient pas mettre fin à des réflexions (ou réflexes) épilinguistiques. Ces données vont dans le sens de Gombert (2006) soulignant la nature fréquentielle et la persistance des « apprentissages implicites » (p. 73). Aussi, il devient difficile de déterminer dans quelle mesure les améliorations significatives en production écrite (diminution des erreurs, fréquence accrue des PR complexes comme *dont* et *prép+lequel*, Arseneau *et al.*, 2018) sont dues aux activités métalinguistiques conduites ou à l'exposition fréquente à des constructions standard variées. Il est cependant clair que plusieurs élèves (par exemple l'élève expliquant son emploi de «dont», extrait 1) ont au post-test des habiletés métalinguistiques leur permettant d'appréhender les relatives pointées avec une conscience et une intentionnalité accrues (Darras et Delcambre, 2004, p. 110).

Quelles influences semblent-elles se révéler ou s'exercer dans les échanges ?

L'unicité de la dynamique interactionnelle qui s'établit dans cet « espace partagé d'intersubjectivité » (Morrissette, 2011, p. 17) et les influences mutuelles sont des limites qui ne peuvent être omises ni contournées avec un canevas de questions. Dans la recherche, la complémentarité entre les productions écrites et les EM permettrait d'éviter de déduire des opérations cognitives de simples traces écrites (Delcambre, 2004), ici tous des PR bien employés. Enfin, les défis méthodologiques dans la collecte nous apparaissent à la hauteur de la « richesse heuristique des productions discursives obtenues » (Blanchet *et al.*, 1998), en particulier dans le champ de la syntaxe où, en comparaison avec l'orthographe, les raisonnements des élèves et les moyens d'y accéder demeurent méconnus.

Références

- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite. Recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada. Accessible à <http://hdl.handle.net/1866/18595>
- Arseneau, R., Foucambert, D. et Lefrançois, P. (2018). Improving the mastery of relative clause in French L1 secondary classes: the effects of an intervention based on verbal interactions on written syntactic structures. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-29.
- Arseneau, R. et Lefrançois, P. (soumis). « Auxquels? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. et Trognon, A. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*. Paris: Dunod.
- Cappeau, P. (2000). Ce que nous apprend la morphosyntaxe. Dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (p. 71-96). Bruxelles, Belgique: De Boeck-Duculot.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques: un outil didactique en orthographe? Dans O. Guyon, J.-P. Jaffré et J. Fijalkow (dir.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale* (p. 89-98). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Darras, F. et Delcambre, I. (2004). Ce qu'ils font et ce qu'ils en disent : analyses des procédures rédactionnelles d'élèves de seconde. *Recherches*, 41, 85-120.
- Delamotte, R., Penloup, M.-C. et Chabanois, M. (2014). Recueillir le point de vue des élèves de CM sur l'écriture en sciences : pourquoi? comment? Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 20-33). Bruxelles: De Boeck.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Gaux, C. et Gombert, J. E. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents: question de méthodes. *L'Année psychologique*, 99(1), 45-74.
- Gombert, J.-É. (2006). Épi/méta vs implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et pratiques*, 38, 68-76.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Jacquin, M. (2009). Entre la fragmentation de l'objet et sa disparition: les obstacles sous la loupe. Dans J. Dolz et B. Schneuwly (dir.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 359-375). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. Dans J.-P. Jaffré (dir.), *Faits de langues, dynamiques de l'écriture : approches pluridisciplinaires* (p. 67-76). Paris: Éditions Orphys.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte: Rapport de recherche - Programme actions concertées FRQ-SC et MÉES*.
- Paret, M.-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. (8e éd.). Paris: Paris : Éditions ESF.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. (6e éd.). Paris: ESF éditeur.

APPROCHER LES PRINCIPES DE L'ÉCRITURE EN GRANDE SECTION D'ÉCOLE MATERNELLE

Jacques David, Université de Cergy-Pontoise & ESPÉ de Versailles, Laboratoire AGORA - ÉA 7392 & Laboratoire CLESTHIA - ÉA 7345
Céline Guerrouache, Université de Cergy-Pontoise & ESPÉ de Versailles, Réseau d'aides à dominante pédagogique, École élémentaire Guy de Maupassant - Mantes-la-Ville

L'étude proposée s'appuie sur l'analyse d'un double corpus d'écrits et d'explications d'élèves de grande section d'école maternelle (dorénavant GSM) âgés de cinq à six ans, dans le cadre des recherches sur les écritures « approchées », également comprises en termes d'écritures « inventées », « tâtonnées » ou « essayées »²⁸. Ces premières écritures enfantines présentent une grande diversité de formes, de propriétés, mais aussi de variations qu'il convient d'analyser. Sur le plan linguistique, cette diversité correspond peu ou prou aux composantes du plurisystème orthographique du français, décrit et formalisé par N. Catach ([1989] 2016), mais aussi aux procédures psycholinguistiques typologisées et analysées par J.-P. Jaffré (1992), entre autres, à partir des travaux princeps d'E. Ferreiro (1988). En nous référant à ces recherches conduites auprès de jeunes scripteurs francophones²⁹, préscolarisés ou non, nous prolongeons ainsi les descriptions et analyses d'un paradigme étendu de recherches déjà bien développées.

La présente étude présente une partie des données et des résultats de cette recherche en cours qui repose sur le recueil et l'organisation d'un double corpus constitué (provisoirement) d'une cinquantaine d'écrits produits par des élèves suivis dans deux écoles en REP+ de la lointaine banlieue ouest de Paris. Ce corpus est double car il contient à la fois les écrits des élèves et les explications qualifiées de « métagraphiques » (Jaffré 1995 ; David & Morin 2013), énoncées par ces mêmes élèves pour justifier les formes inscrites. Nous verrons ainsi comment ces explications métagraphiques nous renseignent précisément sur les procédures et les connaissances qu'ils découvrent, puis construisent et transfèrent. À terme, ces données conjointes permettront un traitement quantitatif des écrits recueillis et des analyses qualitatives des verbalisations métagraphiques enregistrées, transcrites et classées. C'est ainsi que nous observons déjà des convergences entre les écrits produits et les raisonnements associés, et souvent des écarts importants entre ces mêmes écrits et les procédures mobilisées, révélant des conceptions sous-jacentes parfois inattendues (David & Guerrouache 2018).

Au-delà de la diversité des réalisations graphiques et des explications formulées, ces jeunes scripteurs découvrent et mettent en œuvre différentes composantes systémiques du français écrit. Nous nous attacherons ici, principalement, au domaine alphabétique en montrant comment ils recourent à des logiques phonographiques plus ou moins complémentaires ou opposées, en mobilisant des procédures comme l'épellation, l'analogie, le codage syllabique... jusqu'à la transcription complète des phonèmes extraits de l'énoncé oral. Nous verrons également comment ces procédures construites convergent ou non avec des logiques plus ou moins efficaces et « rentables » dans le système écrit du français. Nous analyserons ensuite l'évolution de procédures plus complexes comme la polyvalence phonogrammique. *In fine*, nous montrerons comment ces jeunes élèves « approchent » les fonctionnements cognitifs et linguistiques de l'écriture, et comment ils les précisent et les déploient dans des pratiques didactiquement ajustées.

1. Contexte didactique, dispositif et méthodologie des écritures approchées

Dès le début de l'année, ce dispositif d'écritures approchées est proposé aux élèves de GSM en lien avec des situations classiquement conduites dans ce cursus préscolaire : lectures d'album, descriptions

²⁸ Pour une synthèse argumentée, cf. C. Read & R. Treiman (2013), et pour une analyse qui distingue les différentes conceptions et dénominations liées à ces écritures enfantines, cf. J. David & M.-F. Morin (2013).

²⁹ Cf. le numéro 47 de la revue *Repères*, co-dirigé par les mêmes auteurs, J. David & M.-F. Morin (dir., 2013).

d'images fixes ou mobiles, rappels de récit, commentaires liés à des observations scientifiques, productions technologiques ou artistiques. Ces situations d'enseignement ont généralement pour finalité de transmettre des informations à des tiers : parents, correspondants enfants ou adultes, autres classes de l'école primaire... dans l'objectif de faire évoluer les conceptualisations des élèves sur l'écriture, en tant que système mais aussi comme vecteur de représentation du monde, d'expression de soi et de relation aux autres (Fraquet & David 2013).

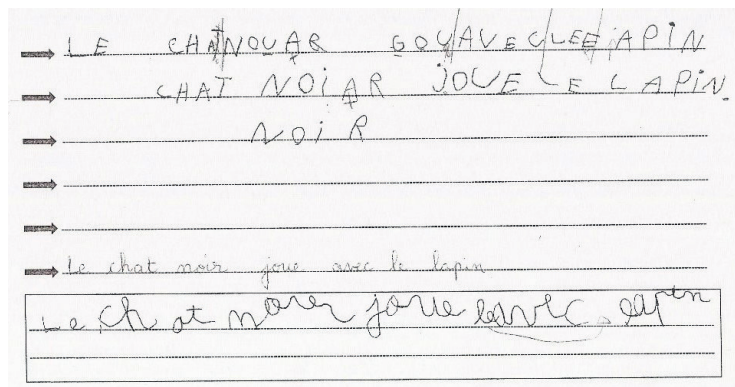
Parallèlement, d'autres dispositifs didactiques, plus décontextualisés, permettent une évaluation des procédures et des solutions graphiques déclarées par les élèves – qu'elles soient effectivement mobilisées ou anticipées, ajustées ou décalées, normées ou erronées. Ces interactions d'apprentissage sont toujours conçues dans une dynamique de l'activité cognitive de l'enfant qui construit des connaissances par un étayage ajusté de l'enseignant et des échanges entre pairs. Les extraits de corpus qui suivent constituent autant d'exemples liés à ces séances d'écriture « approchée », généralement collectives.

On verra ainsi que dans les échanges rapportés et analysés, les enseignantes ne sont ni trop présentes ni trop distantes ; elles aident les élèves à contrôler leur production, mais aussi à construire complètement des procédures et de nouveaux savoirs. La démarche est ainsi conçue de manière à aider les élèves à résoudre les problèmes successifs posés par l'inscription graphique des mots, des phrases ou des textes qu'ils énoncent. Les enseignantes laissent toujours les élèves décider du contenu de leur écrit et se centrent sur les réussites comme sur les erreurs qui apparaissent³⁰. Chaque séance se clôt par une réécriture complète et normée de l'énoncé progressivement réécrit par chaque élève (voir *infra* les fac-similés de ces écrits). Cette ultime phase de réécriture assure à la fois la validation des acquisitions procédurales et une mise en forme conventionnelle ; elle offre ensuite une référence stabilisée (la version normée de l'enseignante et celle recopiée de l'élève) pour d'autres essais d'écriture. Dans cette pratique, la progression des apprentissages s'organise autour des contraintes et propriétés du français écrit, principalement dans le domaine phonographique : extraction de phonèmes, polyvalence graphémique de ces phonèmes, nombre de lettres nécessaires au codage de phonogrammes complexes, discrimination de phonogrammes proches acoustiquement ou visuellement...

2. Explications métagraphiques : problèmes rencontrés et surmontés

2.1. Polyvalence phonogrammique : exemple des phonèmes [g] vs [G] et du graphème 'g'

Lors d'une séance menée en avril, Youma (6,0 ans) procède en trois phases d'écriture-réécriture. Elle inscrit tout d'abord l'énoncé de la première ligne ; il servira de base au premier échange avec l'enseignante :



Ens : explique-moi comment tu as choisi le G [Ens pointe la graphie *gou* pour « joue »]

You : parce que j'ai écouté le son je sais que c'est G en fait

Ens : pour quel son ?

You : pour [G]

Ens : tu sais que pour le son [G] ça s'écrit G

³⁰ Pour un exposé plus complet de la démarche et du travail de révision collective, cf. J. David & C. Guerrouache (2018).

You : oui

Ens : tu as raison

You : sinon le *G* il fait [g]

Ens : oui et bah là justement il fait [g] parce que il y a un *O* derrière donc là tu as écrit [gu] - qu'est-ce que tu vas mettre à la place du *G* pour faire le son [ʒ] ?

You : *J*

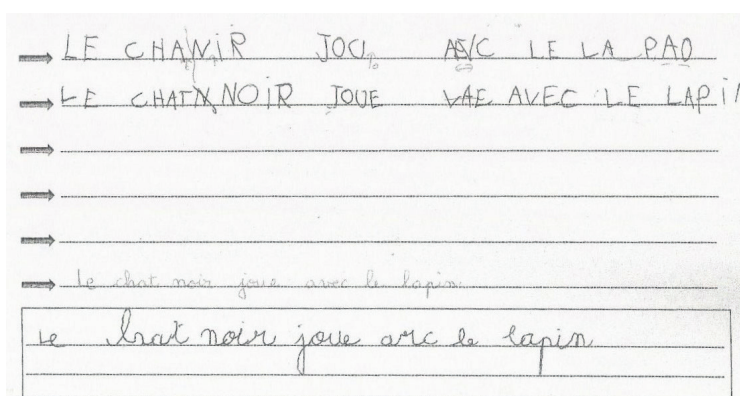
Dans cette partie de l'échange transcrit, les explications fournies par Youma portent sur la polyvalence du [G] qu'elle a tout d'abord graphié *G* dans l'essai du verbe *GOU* (pour « joue »). L'échange avec l'enseignante et les explications fournies de part et d'autre conduisent progressivement à la résolution du problème, dès la deuxième version (ligne 2). Cet échange montre que Youma a déjà des connaissances construites au cours de précédentes séances d'écriture-réécriture, individuelles ou collectives, notamment les valeurs contextuelles du *G* et sa polyvalence phonographique.

Bien évidemment, les autres écarts de segmentation en mots, de transcription phonogrammique et de marquage grammatical ont fait l'objet d'un échange et d'un codage spécifique en termes de réécriture (flèches, croix, traits verticaux et traits horizontaux) pour indiquer les opérations à effectuer. Dans cette deuxième version, persiste cependant le maintien d'un *A* (dans *NOIR*), que l'enseignante a signalé par une croix (également comprise dans ce codage collectivement partagé) ; l'élève va ensuite réécrire sur la troisième ligne.

Dans ce processus de réécriture, Youma va résoudre successivement les problèmes qui auront été révélés dans les interactions ciblées, de façon à « approcher » progressivement la forme normée qui sera *in fine* recopiée par l'enseignante en cursive, puis par l'élève dans cette ultime version encore maladroitement calligraphiée.

2.2. Transcription et variation phonogrammiques liées au [wa]

Dans une autre séance, enregistrée le 5 avril, quatre élèves échangent avec l'enseignante. Chacun a inscrit une phrase à partir d'un même énoncé formulé oralement de concert (*Le chat noir joue avec le lapin*). Par manque de place, nous n'avons pas reproduit les écrits de ces quatre élèves, ni les explications métagraphiques qui les accompagnent. Nous avons uniquement retenu ceux de Joanna (6,0 ans) et de Chloé (6,2 ans). Voici tout d'abord le texte et les explications fournies par Joanna qui comportent trois essais d'écriture, les deux premiers étant l'objet de plusieurs échanges, tandis que le troisième valide la version normée :



Ens : où tu as écrit *noir* ?

Joan : là [elle pointe *nir*]

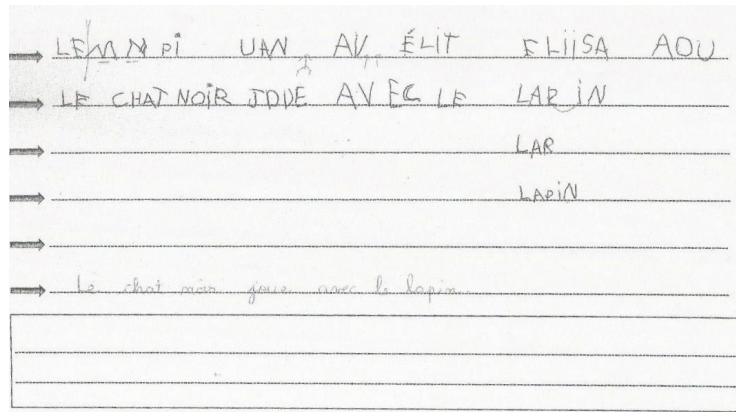
Ens : comment on écrit le son [wa] comment tu as choisi le *I* dans *noir* ?

Joan : parce que peut être je me rappelais comment on écrivait j'ai mis le *I*

L'enseignante valide, mais ajoute une flèche entre le *N* et le *I*. Par la suite, Joanna réécrit cette phrase avec les indications verbalisées et inscrites avec le code de correction partagé. La deuxième version apparaît ainsi plus conforme, seules persistent deux ratures d'écriture (produites dans la continuité de l'énoncé et non en relecture) : le *N* qui débutait l'adjectif *NOIR*, non séparé du nom *CHAT* ; l'essai de

VAE biffé et corrigé immédiatement en AVEC). Après avoir confirmé l'ensemble, l'enseignante peut alors, dans un troisième temps, inscrire la phrase de façon normée en écriture cursive, phrase qui sert ainsi à la fois de conclusion du travail réalisé, de mise en mémoire des graphies conventionnelles et de ressource pour d'autres tâches d'écriture.

Le texte et l'échange qui suivent concernent Chloé qui apparaît moins performante dans sa première tentative et utilise ensuite des ressources et des raisonnements différents :



Ens : quelles lettres tu as écrit là ? [Ens pointe une graphie où l'on ne peut distinguer entre *uan* ou *uw*]

Chlo : U - A - W non N

Ens : c'est un N ou un W ?

Chlo : un W

Ens : ah oui parce que le W il fait quel son ?

Chlo : [v]

Ens : alors dans *noir* ?

Chlo : [wa]

Ens : [wa] tu as écrit W pour [wa] ?

Chlo : oui

Ens : oui tu as raison dans certains prénoms le son [wa] s'écrit W

Chlo : on a *Wombat* [personnage d'un album étudié]

Ens : ah c'est pour ça que tu as mis le W ?

Chlo : oui

Chloé apparaît moins assurée. Elle hésite tout d'abord dans l'identification des lettres inscrites (*N* ou *W*), puis sur l'encodage du [wa] de l'adjectif *noir*. De fait, elle procède en mobilisant une analogie phonographique particulière : le [w] du personnage de l'album étudié, en l'occurrence *Wombat*. De fait, Chloé recourt à ce que nous qualifions de graphie « prototypique » qu'elle a extraite lors d'une autre expérience de lecture et d'écriture et généralisée pour toutes les transcriptions du [w]. Dans ce cas, le guidage de l'enseignant va différer puisqu'il s'agit de déconstruire une connaissance spécifiquement contextualisée pour en construire une autre plus efficiente parce que plus récurrente : le 'oi' de [wa]. L'effort à produire est ainsi double et nécessaire pour assoir une nouvelle connaissance dans une logique plus efficiente.

3. Perspectives d'apprentissage et conclusions

La démarche d'écriture « approchée » décrite ici a plusieurs fonctions : la relecture par les élèves ou l'enseignant, la valorisation des formes normées et donc des réussites scripturales, la localisation précise des éléments erronés à modifier, l'oralisation des mots avec extraction et étirement des phonèmes, la recherche des graphèmes ajustés en fonction de leur statut (hyper- ou hyposegmentation, audible ou muet, polyvalent ou non, composé de une, deux ou trois lettres), le recours aux référents (affichés

ou disponibles individuellement) afin de valider une proposition, une modification, une stratégie. Ce *feed-back* permet à chaque élève de proposer un deuxième, voire un troisième essai. Pour ce faire, ils sont aidés par les signes apposés par l'enseignant, qui correspondent aux opérations de réécriture accessibles³¹ et symbolisées ainsi : i) *remplacer* des éléments (soulignement de graphèmes ou de mots à remplacer) ; ii) *ajouter* un élément (flèche verticale sous la zone exigeant l'insertion) ; iii) *supprimer* un élément (une croix sous le segment à enlever) ; iv) *inverser* des éléments (en inscrivant une double flèche horizontale sous les éléments à inverser). Ces signes de réécriture appliqués au crayon repèrent et suggèrent les réécritures à effectuer de façon plus autonome par les élèves, tout en soulageant leur mémoire de travail.

Au plan acquisitionnel, la pratique précoce de ces écritures « approchées » prépare l'apprentissage de la lecture, certes, mais elle agit aussi sur la perception des unités de l'oral (des syllabes aux phonèmes) et les (ré-)organisent dans leurs correspondances ou leurs écarts avec celles de l'écrit (les lettres, les graphèmes et les mots). Ainsi, cette recherche – et d'autres à étendre³² – prolonge et précise les résultats des travaux déjà évoqués en introduction.

Au plan didactique, l'étayage qui accompagne la relecture du texte permet aux élèves de commenter les réalisations obtenues et de comparer les caractéristiques de celles-ci à celles du résultat final. Dans leurs explications métagraphiques, les jeunes élèves appréhendent « l'erreur comme une trace visible nécessaire à la maîtrise des normes écrites (ce qui) suscite et encourage une réflexion sur la langue » (Morin, David & Nootens 2014 : 13) ; ces explications correspondent également « au moment où le jeune scripteur peut revenir sur sa production [...] pour rendre disponibles et verbalisables les connaissances peu accessibles au moment de la production » (Morin & David 2008 : 17). Plus précisément, nous montrons que l'apprentissage de l'écriture nécessite le recours aux principes fondamentaux du français écrit. Et, bien que n'ayant pas encore acquis les techniques du décodage en lecture, dans ces écritures « approchées », les élèves de GSM construisent plus aisément ces principes fonctionnels. Ils développent des stratégies « intelligentes » – parfois inattendues ou sous-estimées – qui présentent une grande diversité de formes mais aussi des similitudes procédurales. Ils les restituent de façon personnelle et parviennent progressivement à les conceptualiser en cohérence avec le système orthographique qu'ils s'approprient et vont ensuite maîtriser jusqu'à l'automatisation des procédures et leur transfert dans de nouveaux écrits.

Références bibliographiques

- Catach, N. ([1989] 1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan (réédition Armand Colin en 2016).
- David, J. & Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, 203, 29-49.
- David, J. & Morin, M.-F. (2013). Présentation : Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 47, 7-17.
- David, J. & Morin, M.-F. (dir.) (2013). Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones. *Repères*, 47.
- Doquet, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Fabre, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel - L'Atelier du Texte.

³¹ Nous indiquons ainsi les principales opérations de réécriture mais sans les proposer toutes (cf. Fabre 1990 ; Doquet 2011), notamment le « déplacement » d'éléments plus ou moins larges qui n'apparaît pas dans les productions de ces très jeunes élèves. En revanche, nous avons ajouté une opération relativement fréquente dans leurs écrits : l'« inversion » de lettres, de graphèmes, voire de syllabes.

³² Notamment dans le programme ANR : « Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques » (E-Calm), dirigé par Claire Doquet, et associant trois équipes de Sciences du Langage (l'EA 7345 Clesthia de l'université Paris 3 - La Sorbonne nouvelle ; l'EA 609 Lidilem, de l'université Grenoble-Alpes ; l'UMR 5263 CLLE ERSS, de l'université Jean-Jaurès Toulouse) et une équipe de Sciences de l'Éducation (EA 4384 CIRCEFT Escol – de l'université Paris 8).

- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (dir.), *La Production de notations chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France (version revue et corrigée dans Ferreiro, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette).
- Fraquet, S. & David, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.
- Gelb, I.J. ([1952] 1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris : Flammarion (édition originale, Chicago, 1952).
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française* 95, 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (dir.), *Les Métalangages de la classe de français*. Lyon : AIDR-DFLM – Université Louis Lumière Lyon 2.
- Morin, M.-F., David, J. & Nootens, P. (2017). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, LIV, 1-2, 153-176.
- Read, C. & Treiman, R. (2013). Children's invented spelling. What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R.C. Berwick (dir.), *Rich grammars from poor inputs: Essays in honor of Carol Chomsky* (pp. 197-211). New York: Oxford University Press.

LES ÉCRITS DE TRAVAIL DES ÉLÈVES EN GRAMMAIRE : UNE FENÊTRE OUVERTE SUR LES APPRENTISSAGES EN COURS

Claudine Garcia-Debanc, ESPE Midi-Pyrénées,
Université Toulouse Jean-Jaurès, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J
Alexandra Cosse-Maniere, Professeure des Écoles,
École de Plaisance du Touch – Haute Garonne

Le terme « écrits de travail » est la dénomination institutionnelle des programmes français publiés en 2015, avec des réajustements en 2018, pour désigner ce que les didacticiens ont appelé « écrits intermédiaires » (Bucheton & Chabanne, 2002) ou « écrits transitoires » (Garcia-Debanc et alii, 2009). Les écrits de travail sont des verbalisations individuelles, qui constituent des traces des apprentissages en cours de construction. La pratique régulière de ces écrits est conseillée en sciences depuis longtemps dans le carnet d'investigation, promu par la Main à la pâte sur le modèle des écrits des chercheurs (Latour, 1991 ; Schneeberger & Vérin, 2009). Ils ont fait l'objet de nombreux travaux en didactique des sciences mais aussi en didactique de la littérature, avec les carnets de lecteur, comme le montre Doquet-Lacoste (2009).

Ces travaux s'inscrivent dans le courant qui montre, depuis de nombreuses années, l'importance de la verbalisation dans la construction des savoirs (Nonnon, 2001). Face à la linéarité de l'oral, le fait d'inscrire ces verbalisations sur l'espace de la page permet d'exploiter les ressources particulières que permet l'écrit en tant qu'espace à deux dimensions qui, de ce fait, permet de penser, classer (Goody, 1977 ; Olson, 1998). Les écrits de travail permettent d'explorer les bénéfices de ce qu'Alcorta (2001) appelle le « brouillon instrumental ». En effet, dans une perspective vygostskienne, le brouillon, ici l'écrit de travail, n'est « pas un miroir de ce qui se passe dans la tête des élèves mais un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête » (Alcorta, 2001 : 98). Les textes institutionnels des programmes français soulignent la fonction instrumentale de ces écrits de travail, lorsqu'ils indiquent que « les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture à toutes les étapes des apprentissages : pour réagir à une lecture, pour réfléchir et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé » (EDUSCOL, 2016 : 11).

Nous allons montrer l'intérêt d'une pratique régulière des écrits de travail dans un domaine de l'enseignement du français dans lequel ils ont été jusqu'ici assez peu pratiqués, la grammaire. Les travaux d'élèves présentés ont été réalisés dans une classe de dernière année d'école primaire de la périphérie toulousaine.

Après avoir rappelé rapidement quelques caractéristiques des écrits de travail et les principaux enjeux de leur mise en place, nous analyserons quelques exemples de productions en montrant ce qu'elles révèlent des connaissances de chacun.e des élèves.

1. Les écrits de travail : définition et caractéristiques

1.1. Des écrits sous des formes diverses non linéaires

Comme l'ont montré les travaux de Goody (1977), d'Olson (1998) ou de Ong (2014), l'inscription sur l'espace de la page autorise une disposition qui est un indice de l'organisation mentale de l'élève. L'écrit peut en effet se présenter sous la forme d'une liste, de bribes, de notes non rédigées. Il autorise aussi l'utilisation de flèches, de signes divers, de surlignages ou de couleurs. La forme la plus organisée de cette représentation spatiale est la carte mentale. Le caractère non linéaire de l'écrit de travail est un indice de « brouillon instrumental » au sens que lui donne Alcorta (2001), c'est-à-dire un brouillon qui aide à réfléchir. Les trois écrits de travail d'élèves analysés dans la suite de cet article attestent de la diversité des productions dans une classe.

Un des enjeux importants de la pratique des écrits de travail est aussi de modifier les représentations des élèves sur les fonctions de l'écrit : d'un produit final, linéaire, qui suscite l'angoisse de la page blanche à une prise en compte familière comme moyen et compagnon de l'activité intellectuelle.

1.2. Des écrits non corrigés mais réexploités oralement

Les programmes français spécifient que les écrits de travail sont non normés et ne nécessitent pas de correction de la part de l'enseignant.e. Cette condition nous semble indispensable pour que les enseignant.e.s acceptent volontiers de les pratiquer avec leurs élèves. Il reste toutefois à signaler le caractère particulier de ces écrits, notamment aux parents d'élèves, qui pourraient s'étonner de ne pas les voir corrigés. Nous proposerons à la fin de cet article quelques solutions retenues par les enseignant.e.s pour signaler leurs spécificités.

S'ils ne font pas l'objet d'une correction de la part de l'enseignant.e, les écrits de travail donnent lieu nécessairement à une exploitation orale. Divers dispositifs sont possibles : en binôme, avec un autre élève choisi ou désigné par l'enseignant.e, ou en classe entière. En revanche, les dispositifs en sous-groupes de trois ou quatre nous paraissent chronophages. Or, la pratique régulière d'écrits de travail nous semble supposer que le temps d'élaboration et le temps d'exploitation soient assez courts, d'une durée de quelques minutes. Au-delà de ce temps, le travail porte sur l'évolution de représentations des élèves et constitue une séance à part entière.

1.3. Les différentes fonctions des écrits de travail

Les écrits de travail peuvent être mis en place à différents moments de la séance ou de la séquence. Ils remplissent, dans chaque cas, des fonctions légèrement différentes.

- Avant le début d'une séquence ou en début de séance, ils permettent d'explicitier les représentations initiales et l'état provisoire des connaissances de chacun.e des élèves. Ils favorisent ainsi l'engagement individuel de chaque élève.
- En cours de séquence, ils permettent aux enseignant.e.s et aux élèves de faire un point intermédiaire sur les connaissances de chacun.e. Dans les échanges en binômes ou dans les mises en commun, l'observation comparative des écrits réalisés suscite des controverses à l'oral. Vérin (1988, 1995) considère d'ailleurs que l'existence d'un écrit de travail est une condition nécessaire au développement de ces controverses. L'élaboration d'un écrit de travail est aussi une occasion de faire expliciter des procédures et d'inciter à leur utilisation en situation complexe.

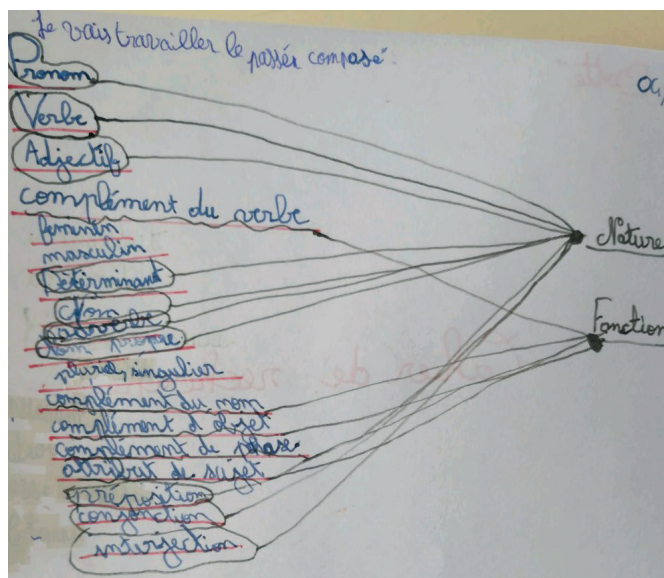


Figure 3. Production C

Le nombre de termes de métalangage cités diffère d'une production à l'autre. Dans la production A, sont mentionnés 9 termes pertinents : 5 classes grammaticales (*verbe, pronom, adjectif, nom, déterminant*), 2 fonctions syntaxiques (*COD* et *CDV*), auxquelles s'ajoutent les termes génériques de *nature* et *fonction*. Dans cette liste figure aussi, curieusement, une indication orthographique phonographique : *les son du gn*. La production B mentionne 15 termes de métalangage : outre les termes génériques de *grammaire* et de *masculin, féminin*, les premiers termes cités semblent relatifs aux fonctions syntaxiques (*complément de verbes/compléments de phrases, sujet*), 5 classes grammaticales sont citées (*verbe, nom, adjectif, adverbe, pronoms personnels*) ainsi que 4 termes relatifs à la morphologie verbale (*présent, passé, futur, infinitif*). Ces termes sont parfois mis en relation binaire par une arborescence. Celle-ci est parfois logique (*complément de verbes vs complément de phrases*) et parfois plus difficile à comprendre (*verbe : sujet vs infinitif*). Dans le document C, 19 termes sont listés en désordre : toutes les classes grammaticales (*pronom, verbe, adjectif* puis *déterminant, nom, adverbe, nom propre*, puis *préposition, conjonction, interjection*), 5 fonctions syntaxiques (*complément du verbe, complément du nom, complément d'objet, complément de phrase, attribut du sujet*) et 4 termes génériques (*féminin, masculin, pluriel, singulier*). L'énumération porte la trace de la manière dont ces différents éléments ont émergé en mémoire : quelques catégories grammaticales saillantes, puis un ensemble de fonctions syntaxiques, puis des classes grammaticales moins étudiées. Ils ont été notés dans l'ordre de leur remémoration sans tentative de classement.

Du point de vue de la mise en espace des écrits, les productions A et C se présentent sous la forme d'une liste, respectivement structure énumérative horizontale (production A) ou liste verticale (production C). En revanche, la production B organise les éléments sous la forme d'arbres, souvent binaires ou ternaires.

Si l'on analyse l'ensemble des productions de la classe (27 élèves), la représentation sous la forme de carte mentale est très minoritaire (4 écrits) par rapport aux listes (12) et aux énumérations (11).

2.3. Les effets des interactions en binômes

Les interactions en binômes permettent de compléter l'inventaire avec l'ajout de certaines classes grammaticales (*adverbe* dans la production A, *déterminant, nom propre, nature* dans le document B), de quelques fonctions syntaxiques (*COD, COI* dans l'écrit A, *COI/COD, attribut du sujet* dans le document B) et la validation des réponses déjà données par soulignement.

Les nouveaux termes ajoutés ne sont pas reliés aux précédents, même dans le document B, qui opérerait pourtant une structuration dans la première phase ; de même, leur inventaire n'est pas systématique. Ainsi l'auteur.e du document A ajoute *singulier* mais pas *pluriel*.

2.4. Les effets de la mise en commun

Lors de la mise en commun, l'enseignante collecte les termes proposés par les élèves en deux colonnes en distinguant *natures* et *fonctions*. Elle réserve une troisième zone aux termes *masculin, féminin, singulier, pluriel*.

Cette mise en commun a pour effet d'amener les élèves à mettre un peu d'ordre dans leurs énumérations. L'auteur.e de la production A ajoute un codage en entourant les termes qui indiquent la *nature* (les classes grammaticales) et en encadrant ceux qui désignent des fonctions syntaxiques. Il/elle indique d'ailleurs aussi la légende. Il/elle ajoute également trois classes grammaticales qu'il/elle n'avait pas mentionnées antérieurement : *la préposition, conjonction, l'interjection*. On peut noter que ces termes sont indifféremment accompagnés ou pas du déterminant. L'auteur.e de la production B ajoute les mêmes catégories syntaxiques et multiplie les liens permettant de regrouper nature et fonction. Quant à l'auteur.e de la production C, il/elle entoure les termes renvoyant aux fonctions syntaxiques et souligne ceux qui désignent des classes grammaticales.

La carte mentale proposée par l'enseignante en synthèse de la leçon, collée dans le classeur est intitulée *G1 : Comment différencier la nature (les classes grammaticales) et la fonction des mots ?* (cf. Annexe 1)

On peut penser que le travail de remémoration réalisé par chacun.e des élèves puis le retour sur son écrit pour une classification distinguant nature et fonction aura aidé chacun.e d'entre eux/elles à clarifier ces notions.

En conclusion...

Nous terminerons en indiquant quelques précautions et points de vigilance dans la mise en place d'écrits de travail en classe. Une étude longitudinale de la mise en œuvre d'écrits de travail dans trois classes de CM2 par des enseignant.e.s débutant.e.s (Cosse-Manière, 2018) permet de mettre en évidence quatre éléments nodaux à prendre en compte.

- La **nature de la consigne** : l'élève doit ressentir toute liberté à formuler ce qu'il/elle sait et ce sur quoi il/elle hésite ou ce qu'il/elle ne comprend pas, en distinguant la réalisation de l'écrit de travail d'une évaluation écrite. C'est pour cela que, dans la consigne proposée aux élèves, l'enseignante a ici indiqué que l'élève pouvait « écrire dans un coin les mots dont il/elle n'est pas sûr.e ».
- Le **choix du support** doit aussi être réfléchi, dans une tension entre la mobilité qui permet d'afficher les écrits de travail et l'archivage pour en garder la mémoire. Le choix d'un papier non réglé ou d'un papier de couleur aide à distinguer les écrits de travail des autres écrits, notamment aux yeux des parents, pour justifier le fait qu'ils ne fassent pas l'objet d'une correction orthographique. Un logo peut aussi permettre de les signaler.
- Les **modalités de mise en commun** peuvent être diverses. L'échange et la confrontation en binômes suscitent engagement et controverses si les binômes sont conçus de manière à favoriser un certain degré d'hétérogénéité de compétences. Au cours de la mise en commun collective, l'enseignant.e doit veiller à susciter les justifications et éventuellement les controverses, en ne validant pas trop rapidement certaines réponses.
- Enfin, la **prise en compte de la temporalité** est une dimension très importante dans la mise en œuvre des écrits de travail. Chaque élève doit pouvoir avoir un regard rétrospectif sur ses écrits de travail aux différents moments de la démarche pour mesurer l'évolution de ses représentations et de ses connaissances.

Pour l'enseignant.e, l'écrit de travail constitue une fenêtre ouverte sur la cognition de chacun.e des élèves et sur les apprentissages en cours. Il aurait été souhaitable de faire ajouter des exemples car la mention du terme du métalangage grammatical ne signifie pas sa maîtrise pour désigner de façon pertinente une partie du discours.

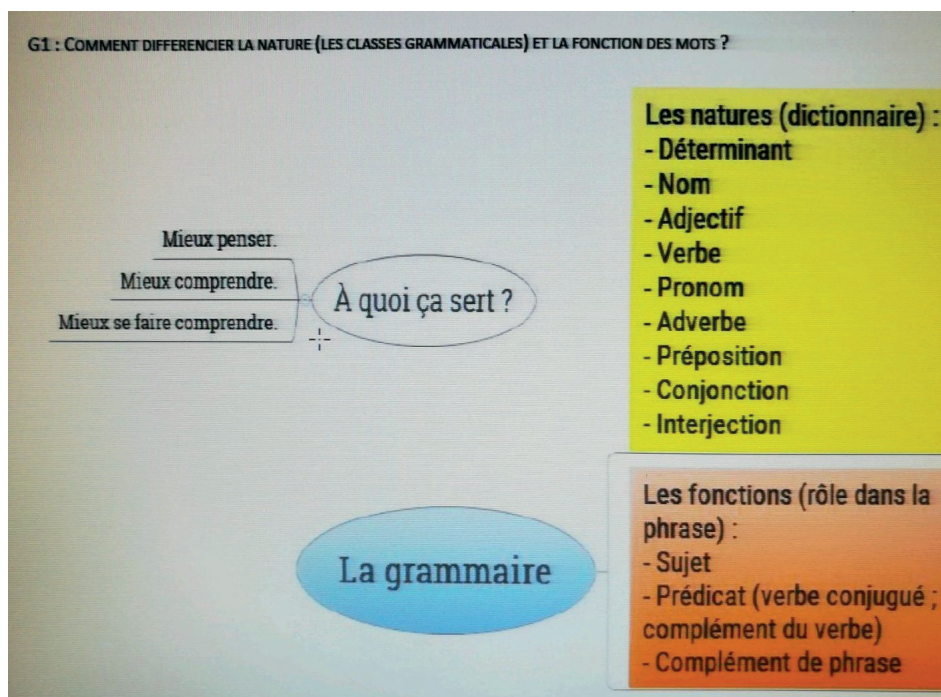
Pour le/la didacticien.ne, l'examen de ces traces permet aussi de dégager le modèle disciplinaire en actes (Garcia-Debanc, 2007) de l'enseignant.e, dans la mesure où elles témoignent de la terminologie qu'il/

elle enseigne et de la manière dont chacun.e des élèves se l'approprie mais aussi de la part qui est laissée à la diversité des formulations et des modes d'entrée dans les connaissances enseignées.

Éléments bibliographiques

- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie* 137, 95-103.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (dir) (2002). *Parler et écrire pour parler, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Cosse-Maniere, A. (2018). *Analyser le statut des écrits de travail dans l'enseignement de la grammaire en fin d'école primaire*. Mémoire MEEF Pratiques et Ingénieries de la Formation, Parcours Conseil Pédagogique premier et second degrés, ESPÉ Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Doquet-Lacoste, C. (2009). Écrits intermédiaires, écritures intermittentes. Carnets, notes, bribes de sciences. *Langage et société*, 127, 7-22.
- EDUSCOL (2016) : Fiche Cycle 3 : Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/08/3/9_RA_C3_Francais_Ecriture
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D. et Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, 27-50.
- Garcia-Debanc, C. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard & N. Sorin. *La didactique du Français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Québec, Presses Universitaires Laval.
- Goody, J. (1977). *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Latour, B. et al. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.
- Nonnon, E. (2001). Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, 24-25, 23-57.
- Olson, D.R (1994-traduction 1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- Ong, W. J. (2014). *Oralité et écriture*. Paris : Les Belles Lettres.
- Schneeberger, P. et Verin, A. (dir.) (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, coll. « Didactiques, apprentissages, enseignements ».
- Verin, A. (coord.) (1988). *Les élèves et l'écriture en sciences, Aster 6*. Paris : INRP.
- Verin, A. (1995). Mettre par écrit ses idées pour les faire évoluer en sciences. *Repères*, 12, 21-36.

ANNEXE 1 : Écrit de synthèse réalisé par l'enseignante à l'issue de la séance présentée





ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

UTILISER RÉGULIÈREMENT UN BLOG D'ÉLÈVES LECTEURS EN COURS DE LITTÉRATURE : RETOUR SUR LES ÉVOLUTIONS DE PRATIQUES¹

Muriel Baudry
Professeure agrégée de lettres
modernes, Lycée Marie Laurencin,
Mennecy, Essonne, France

C'est à partir d'un exemple évoqué en stage que l'idée d'ouvrir un blog d'élèves lecteurs s'est présentée. Ce blog, tel qu'il était décrit, semblait permettre de favoriser les lectures personnelles et déclencher ainsi les échanges en classe à partir des commentaires postés par les élèves. Dans ce cas pratique, la collègue relançait le débat en classe à partir d'un «nœud» identifié sur le blog, c'est-à-dire à partir d'un point de divergence interprétative entre les élèves. Le blog avait ainsi contribué à engager les élèves dans la lecture et dans une réflexion collaborative, levier d'un travail en classe. Les échanges pouvaient en effet être convertis en axes de lecture de l'œuvre étudiée.

C'est dans cette perspective que nous avons ouvert, depuis septembre 2011 et jusqu'à aujourd'hui², un blog accueillant des échanges en ligne de différents élèves de Seconde et de Première. Nous examinons ici les principales questions qui éclairent l'évolution de nos usages du blog.

Le dispositif proposé avec le blog est le suivant : le professeur crée un billet en amont d'une lecture analytique ou d'une lecture cursive en tentant de faire émerger les affects des élèves à l'aide d'une consigne adaptée. La classe peut donc lire les commentaires envoyés, chacun peut réagir ou non à ce que les autres écrivent.

Quel inducteur pour mobiliser les élèves lecteurs sur le blog ?

L'inducteur peut prendre la forme d'une question portant sur des analogies ou sur les goûts personnels. La consigne insiste toujours sur la nécessité de justifier sa réponse comme dans l'exemple suivant proposé à une classe de Première :

Si le texte de La Boétie³ était un animal ? Une couleur ? Comparer le texte extrait de la *Servitude volontaire* à un animal et à une couleur peut paraître saugrenu au premier abord. Prêtez-vous au jeu en étayant vos propositions par trois arguments pour l'animal et trois arguments pour la couleur : nous nous en servons pour démarrer cette lecture analytique. (La professeure, 7 septembre 2018, post 1).

La consigne vise l'expression d'une réaction singulière de l'élève qui est invité à proposer ses références personnelles, ses images ou ses représentations propres, comme dans le post⁴ suivant: «S'il devait également être un animal, il serait pour moi un cheval. Le cheval représente à mes yeux la fougue et l'envie sauvage de liberté, ce qui se fait très bien ressentir dans cet extrait.» (Léa, 1^{ère}, 10 septembre 2018, post 23).

La demande de justifier son idée conduit ainsi des élèves participants à revenir au texte par le biais de citations, sans que la consigne n'appelle pour autant à l'écriture d'un paragraphe de commentaire littéraire, par exemple :

Cet extrait m'a fait penser à la couleur rouge, voire même un rouge pourpre sûrement dû au lexique de la mort et de la guerre bien ancré dans ce texte («pour vous détruire» L-14 «vous offrir vous-mêmes la mort» L-10) qui entraîne une image sanglante et brutale dans ce texte, c'est aussi dû à l'agressivité volontaire de l'auteur dans cet extrait qui les rabaisse pour que le message s'imprègne mieux dans ce texte («Pauvres gens misérables, peuples insensés» L-1) (Lucas, 1^{ère}, 10 septembre 2018, post 30).

¹ Cet écho est en lien avec le compte rendu de Thèse de Pierre Moinard.

² Ce blog est consultable à l'adresse suivante : <http://blog.crdp-versailles.fr/lecturelaurencin/>

³ Ce blog est consultable à l'adresse suivante : <http://blog.crdp-versailles.fr/lecturelaurencin/>

⁴ L'orthographe des commentaires a été corrigée.

Comment se servir des convergences et des divergences pour entretenir la réflexion ?

Les fils d'échanges présentent souvent des avis convergents comme en témoigne le billet qui suit tiré d'un fil à propos du roman *Réparer les vivants* de Maylis de Kérangal: « J'apprécie cette fin car comme l'a déjà dit Juliette, le cœur est le personnage principal puisque toute l'histoire est basée sur cet organe.» (Hugo, 1^{ère}, 14 novembre 2018, post 10.)

Parfois, des divergences sont soulignées comme dans ce billet :

Et contrairement à plusieurs élèves de la classe, le fait qu'on n'ait pas plus d'informations sur la suite me plaît fortement, en effet, la fin de *Réparer les vivants* me fait penser au film *Inception* dans lequel on n'a pas d'informations sur la suite ce qui engendre la possibilité de créer sa propre ouverture. (Lucas, 1^{ère}, 14 novembre, post 14).

Ici, un point de tension apparaît : ce dénouement lacunaire provoque-t-il la frustration du lecteur ou bien au contraire laisse-t-il au lecteur la liberté d'imaginer ?

L'expression du désaccord d'un élève peut raviver le débat puisqu'elle ouvre d'autres pistes. On peut constater ainsi une similitude entre la pratique du débat en classe et les échanges en ligne qui s'organisent peut-être par mimétisme. Sur le blog cependant, le professeur choisit de se mettre en retrait sans intervenir alors qu'en classe, il orchestre le débat. Les élèves semblent respecter sur le blog les attentes du professeur telles qu'elles ont été posées et comprises en classe.

Comment articuler ces échanges en ligne avec le cours en présentiel ?

Une fois les échanges asynchrones installés, la difficulté réside dans l'utilisation en classe de la matière fournie par le blog. En effet, si les échanges en ligne peuvent être généralement perçus comme stimulants pour les élèves, la relance en classe s'avère souvent artificielle et décevante, montrant une dévitalisation du débat et une perte de dynamique participative voire des redondances. Comment tenter de recréer la vivacité des échanges en ligne pendant le cours tout en voyant ces deux moments d'échanges comme des temps distincts, indépendants mais complémentaires ? Ces questions nous poussent à redéfinir le blog et le présentiel. Ainsi, les potentialités du blog peuvent être mises au service du cours en présentiel qui a ses objectifs propres davantage

axés sur les exercices normés du Baccalauréat. Ces réflexions nous ont amenée à faire évoluer nos pratiques surtout en aval du blog.

Nous avons choisi entre autres de donner un rôle en classe aux élèves qui s'étaient abstenus sur le blog en changeant leur participation passive (à travers la seule lecture des posts sans passage à l'écriture en ligne) en participation active en classe. Nous avons demandé à un tel élève de proposer une synthèse du fil des billets : il doit rendre compte des points d'accords et des points de désaccords en donnant des exemples de commentaires de manière à relancer de nouvelles problématiques dont les élèves s'emparent ou pas. C'est ensuite au professeur de faire relire attentivement le texte pour faire mesurer aux élèves les évolutions (ou l'absence d'évolutions) de leurs lectures.

Comment transformer les pistes formulées sur le blog en base de préparation aux épreuves du Baccalauréat de Français ?

Nous avons cherché à utiliser les pistes de lecture émergeant sur le blog pour nous en servir à la préparation aux épreuves certificatives. Nous avons ainsi pu proposer des exercices d'écriture collaborative selon les attentes des Épreuves Anticipées de Français.

Ces exercices ont donné lieu à une ultime négociation en classe. Pour l'étude du dénouement de *Réparer les vivants* de M. de Kerangal, nous avons demandé aux élèves d'écrire l'épilogue du roman, sujet possible d'écrit d'invention. Ces textes sont ensuite postés sur le blog par le professeur à la suite des commentaires du billet. En voici un exemple :

Claire se perdait entre les paragraphes de textes qui n'attendaient que d'être retranscrits à travers une nouvelle facette de l'étendue des langages humains. Une symphonie sylvestre s'élevait d'entre les feuillages sombres de la forêt et se mêlait au silence de ce sanctuaire qu'elle avait dû quitter lorsque la silhouette de la mort se profilait. Désormais, seuls les accords de la vie résonnaient, emportant avec eux la splendide sérénité. (La professeure, 22 novembre 2018)

À ce stade de notre réflexion, nous nous efforçons de nous servir des expressions en ligne des émotions et de l'imaginaire des élèves lecteurs. Les commentaires postés en ligne sont ensuite présentés à la classe de façon organisée et synthétique par un élève qui n'a pas écrit lors de cette première phase mais à qui le professeur confie cette tâche. À la suite de cet exposé, nous reposons, en classe, la même

question que sur le blog afin que les élèves confirment ou infirment leurs intuitions initiales en apportant des éléments d'analyses plus poussés. Enfin, le travail d'écriture final, nourri de ces différentes étapes d'échanges, aboutit à un texte qui cherche à répondre aux exigences des épreuves officielles.

SUIVI ET ACCOMPAGNEMENT À L'ÉLABORATION D'UN MANUEL DE LECTURE-ÉCRITURE AU CP : QUELLE PLACE POUR UN DIDACTICIEN DU FRANÇAIS ?

Patrice Gourdet
Université de Cergy-Pontoise
INSPÉ de Versailles, ÉMA

Être enseignant-chercheur en didactique du français questionne le rapport à l'enseignement-apprentissage et le rôle de l'universitaire que je suis face à l'élaboration d'outils pédagogiques tel que les manuels scolaires. Hélène Romian⁵ affirmait que le travail du didacticien est de partir du réel, de comprendre les situations de classe pour ensuite s'en éloigner pour les problématiser, les conceptualiser afin d'y retourner pour les améliorer. Je me situe dans cette approche.

Laurent Jeune et Christophe Lefort sont deux enseignants qui se sont toujours intéressés aux résultats des recherches scientifiques afin d'améliorer leurs pratiques. Ils ont décidé de construire une méthode de lecture-écriture pour la classe de CP en s'appuyant au départ sur une application numérique – Lexiclic⁶ – fruit de leur création, à viser orthographique (permettre aux élèves par une entrée phonographique d'avoir accès de manière autonome à l'orthographe normée des mots). C'est avec ce projet d'une méthode de lecture intitulée « Métalo⁷ » (sujet sensible dans le contexte français) qu'ils m'ont contacté, inversant d'une certaine manière la relation entre la recherche et le terrain (le chercheur se mettant au service des enseignants tout en restant assez neutre pour porter un regard critique objectif sur les démarches didactiques mises en place). Leur demande était de deux ordres :

- Avoir un avis extérieur sur les démarches pédagogiques, les progressions proposées et les entrées valorisées au sein d'une méthode qui se veut complète pour des enseignants de CP;
- Évaluer les élèves de CP durant l'année scolaire 2018-2019 au sein des classes qui mettaient en place la méthode.

Cette initiative de collaboration émanant d'une demande de collègues du terrain m'a intéressée, elle questionnait le didacticien que je suis qui doit s'impliquer et accompagner les enseignants tout en adoptant une certaine distance pour analyser, problématiser et proposer un retour réflexif sur des mises en œuvre. Nous sommes dans une « action-recherche-action » et cet aller-retour entre réflexion didactique et application pédagogique est un jeu d'équilibriste complexe mais passionnant.

Cette collaboration s'est déclinée selon deux modalités avec deux objectifs spécifiques.

Le premier objectif propre au chercheur est lié à l'évaluation d'une cohorte d'élèves durant l'année scolaire 2018-2019. Là le contrat était clair, un protocole d'évaluation en début et en fin d'année a été proposé aux élèves, protocole en appui sur des évaluations issues de la recherche Lire-Écrire dirigée par Roland Goigoux en partenariat avec l'Ifé⁸. L'utilisation de certains tests permettait d'avoir des points de comparaison avec les résultats issus de cette recherche nationale. La compréhension de textes entendus et l'écriture ont été les deux entrées valorisées pour ces pré et posttests. Ces évaluations ne pouvaient être exhaustives mais elles ont permis de suivre les acquisitions des élèves ayant appris à lire et à écrire avec la méthode construite par les deux collègues et testées dans 17 classes de CP qui ont servi de terrain d'expérimentation. De plus, les protocoles choisis étaient adaptables dans un contexte de classe (et non dans une situation de recherche spécifique). Les principes visaient des tests faisables pour les enseignants et utilisables pour le chercheur en didactique. Ce travail d'expertise a abouti à un bilan précis et à la rédaction d'un rapport. La synthèse a montré des progressions en compréhension et en écriture supérieures à la cohorte de la recherche Lire-Écrire démontrant une certaine plus-value dans l'utilisation de la méthode évaluée. Cette évaluation a été menée de manière indépendante en garantissant l'anonymat des classes et des élèves impliqués car le but

⁵ Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF.

⁶ Cf. le site de présentation de l'application Lexiclic : <https://www.lexiclic.fr/>

⁷ Cf. le site de présentation de l'outil : <http://online.flipbuilder.com/dvoc/lqix/mobile/index.html>

⁸ Nous vous renvoyons au texte de Bernadette Kervyn (La Lettre e l'AIRDF N°65) et à la description de cette recherche : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

était le suivi de la cohorte dans son ensemble pour cerner l'effet de la méthode et non l'évaluation des classes de manière isolées.

Le second objectif est lié à l'accompagnement didactique entre les auteurs et le chercheur. Régulièrement, des rencontres durant l'année scolaire ont permis d'échanger à propos des contenus élaborés au fur et à mesure et sur les choix pédagogiques des deux collègues⁹. Nous étions dans une construction en acte. Là encore, le travail du chercheur s'apparente à un rôle d'expert qui questionne les choix, propose et argumente des alternatives sachant que les décideurs demeurent les deux enseignants-auteurs de la méthode de lecture et d'écriture.

Ce travail collaboratif a par exemple permis de finaliser une activité pédagogique intitulée « Le code secret des mots ». Cette création est le fruit d'une réflexion didactique articulante autour du mot les notions de lettres, de syllabes orales, de transcription des phonèmes et d'une finalisation par le biais d'une activité pédagogique testée en classe et qui semble aider les élèves à distinguer les différentes facettes phonologiques et graphiques des lettres qui composent un mot. Les 17 enseignants ont mis en place cet exercice qui est devenu ensuite une activité récurrente. Les maîtres ont indiqué que la mise en place était délicate et cela demandait un accompagnement mais, au bout d'un certain temps, on assiste à une réelle appropriation des élèves qui ont pris du plaisir à découvrir le « code secret des mots ».

La recherche en didactique du français ne doit fermer aucune porte, les projets quantitatifs, comparatifs, expérimentaux à grande échelle ont un rôle essentiel pour fournir des données probantes mais les actions plus locales où réflexions didactiques et mises en œuvre pédagogiques interagissent sont également essentielles. Comme le disait avec justesse Jean-François Halté : « Une didactique du français qui vise la transformation de l'enseignement-apprentissage du français dans la visée d'une société plus juste » (Halté, 1992).

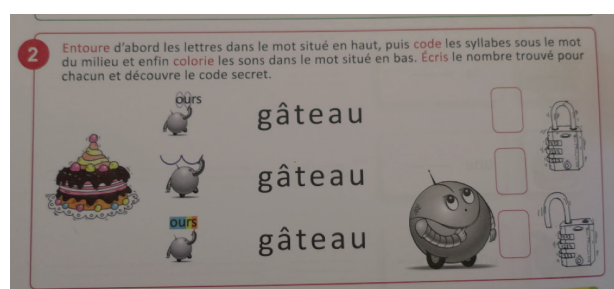
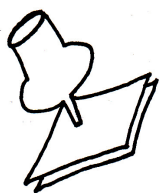


Figure 1 : Exercice sur le code secret des mots dans le fichier des élèves (Métalo, J'apprends à lire et à écrire au CP, Fichier de l'élève 1, page 66)

Cette finalisation n'est qu'un exemple des effets possibles d'une relation permanente entre des enseignants motivés et constructeurs d'outils pédagogiques et le chercheur qui interroge les pratiques, leurs effets sur les performances des élèves, problématise ces démarches, les contenus travaillés au service du quotidien de la classe.

⁹ Les deux auteurs ont construit et finalisé la méthode durant cette année scolaire. Ils avaient deux périodes d'avance (5 périodes sur l'année scolaire) afin d'affiner puis de proposer le dispositif pédagogique aux collègues qui expérimentaient la démarche. Les 17 enseignants de CP recevaient le matériel 2 mois avant (le temps pour que les maîtres lisent le guide du maître, reçoivent les outils pour les élèves et anticipent les séances).



ÉPINGLE POUR VOUS

PARTAGES DES LECTURES ENTRE PAIRS ET APPRENTISSAGES COLLABORATIFS DE LA LECTURE LITTÉRAIRE SUR DES FORUMS ET DES BLOGS

Compte rendu de la thèse de
Pierre Moinard

Thèse réalisée sous la direction de Sylviane Ahr et Jean-Louis Dufays, soutenue le 29 novembre 2018 devant un jury composé de Séverine De Croix, Haute école Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve, François Le Goff, Université de Toulouse, Brigitte Louichon, Université de Montpellier et présidé par Marie-Laure Elalouf, Université de Cergy-Pontoise. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02012735/document>.

Dans un contexte de forte injonction institutionnelle aux utilisations du numérique pour enseigner les lettres autrement, en France comme dans d'autres pays francophones, les connaissances en didactique de la littérature sur les usages effectifs de blogs et forums scolaires de lecteurs restent lacunaires. Ma thèse entend contribuer à combler ce manque en interrogeant les effets d'échanges asynchrones entre lecteurs, en contexte scolaire ou non sur la formation à la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) ainsi que les différentes conditions qui favorisent ou inhibent l'effort interprétatif à travers les interactions en ligne. Ce questionnement général possède deux versants. L'examen d'un forum d'adolescents lecteurs cherche à savoir si des compétences de lecture littéraire se manifestent à travers les conversations asynchrones. Les analyses des usages scolaires de blogs et de murs virtuels *padlet* configurés en forums, quant à elles, répondent à deux questions de recherche associées. Il s'agit d'interroger l'effort de lecture participative et interprétative ; d'une part, au cours des temps de travail en ligne ; d'autre part, lors des retours en classe sur des billets.

La thèse poursuit trois visées solidaires, de natures théorique, herméneutique et praxéologique. La première partie du mémoire doctoral avance un modèle théorique d'intelligibilité des écrits asynchrones de lecteurs. L'intégration de la notion « d'activités fictionnalisantes du sujet lecteur » (Langlade, 2008) au paradigme dialectique de la « lecture littéraire » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) conduit à préciser une définition de la « participation ». Des travaux en

esthétique (Goodman, 2011[1968], Schaeffer, 2015), en narratologie (Baroni, 2017) et dans le champ des études littéraires (Macé, 2011) aident à décrire l'association des formes d'attention impliquées dans la lecture participative en lien avec le travail de distanciation. Ces régulations attentionnelles constituent une conduite et même une tâche, d'autant plus ardue que, par exemple, les vecteurs d'immersion des textes lus sont inconnus du lecteur en formation.

La deuxième partie de la thèse rend compte de l'étude du forum d'adolescents lecteurs dans le but d'en comprendre le fonctionnement et de cerner par différenciation les spécificités des échanges en ligne scolaires au-delà de la similitude des outils. Les analyses montrent que la précision et la richesse des retours sur les expériences de lectures sont indispensables pour tenir une place dans les échanges entre adolescents d'âges et d'expertises variés et que la réflexion sur les lectures participatives est encouragée par un accueil bienveillant des billets.

La troisième partie étudie en 314 pages les intérêts et les limites des usages de forums par 10 professeurs de collège et de lycée n'ayant pas été informés au préalable d'un scénario pédagogique. 18 situations d'analyses interprétatives d'extraits ou d'œuvres, huit situations de lectures autonomes (cursives) d'œuvres ainsi qu'un projet de prix littéraire ont été examinés. La méthodologie attentive aux particularités des contextes articule les analyses qualitatives d'interactions en ligne, de captations vidéo de cours et d'entretiens semi-directifs avec les acteurs. L'étude permet de distinguer des facteurs favorables et défavorables à l'effort interprétatif et indique des zones de danger propres aux enseignements hybrides. Les analyses conduisent à la définir des profils d'usages des forums et à ouvrir sur une proposition de démarche d'enseignement hybride assortie d'une description de gestes didactiques en ligne et en classe.

Dans la rubrique « Échos des recherches et des pratiques », l'article d'une collègue ayant collaboré à mon travail de thèse fait écho au présent compte rendu. Muriel Baudry y précise les questions soulevées par ses usages de blogs de lecteurs avec des lycéens depuis 2012 et expose différentes stratégies visant à entretenir la réflexion collaborative sur les textes et les lectures.

Pierre Moinard
Université de Poitiers
INSPÉ de l'académie de Poitiers

Bibliographie

- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. Genève : Slatkine.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Goodman, N. (2011). *Langages de l'art*. Paris : Fayard. (Ed originale 1968)
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Nissen, E. (2017). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : UGA éditions.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

QUELS DISPOSITIFS DIDACTIQUES POUR UNE LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ? PROPOSITIONS POUR LA FORMATION DES FUTURS INSTITUTEURS À LA PRATIQUE DE LA LECTURE LITTÉRAIRE DE L'ALBUM

Compte rendu de la thèse de Graziella Deleuze

Thèse de doctorat en Langues et Lettres françaises et romanes présentée le 12 septembre 2018 à l'université de Liège devant un jury composé de Jean-Louis Dufays, Daniel Delbrassine (co-promoteur), Jean-Louis Dumortier (promoteur), Catherine Tauveron et Julien Van Beveren.

Maitre-assistante en français en bachelier normale primaire¹ depuis une douzaine d'années, nous avons constaté, d'une part, que les albums contemporains destinés aux enfants étaient de plus en plus « résistants » ; d'autre part, que ceux-ci étaient peu exploités dans les classes du primaire. Diverses enquêtes et recherches ont corroboré ces deux constats. Nous avons, dès lors, avancé l'hypothèse que les instituteurs se sentaient peu formés pour étayer la lecture de cet objet sémiotique hybride.

Nous avons, d'abord, décrit les caractéristiques qui distinguent l'album postmoderne de ses prédécesseurs pour tenter de montrer que le saut qualitatif

de ce support de lecture exigeait une attention au travail artistique de ses auteurs, une attention impliquée par la lecture littéraire que nous avons définie, à l'instar de Dufays, Gemenne et Ledur², comme un va-et-vient dialectique entre deux postures de lecture, l'une où domine la participation affective à ce qui se passe dans l'univers référentiel du récit, l'autre impliquant une distanciation qui s'intéresse aux potentiels facteurs artistiques des effets esthétiques.

Pour identifier nos objectifs de formation à l'étayage de la pratique de la lecture littéraire sur l'album, nous avons mené une enquête auprès de 336 étudiants futurs maîtres. Celle-ci nous a montré que nous devons agrandir leur « bibliothèque intérieure », en faire des *amateurs éclairés*, capables de repérer le travail artistique des auteurs, mais également des professionnels de la formation en lecture littéraire capables de *faire adopter* la posture du lecteur amateur éclairé.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons construit un dispositif didactique que nous avons présenté tel qu'il a été testé dans un contexte institutionnel contraignant, celui de notre propre catégorie pédagogique. Certaines de ses composantes visaient à former à *la pratique* de la lecture littéraire de l'album tandis que d'autres visaient à *l'étayage* de cette pratique. Ainsi, nous avons travaillé la lecture offerte de l'album en considérant que la qualité d'une telle lecture impliquait une réflexion sur les facteurs d'agrément potentiels du récit, donc une lecture littéraire de ce dernier. Dans un autre cours, les futurs enseignants ont dû élaborer un récit pour enfants susceptible de produire, sur leurs condisciples, un effet idéologique. Notre objectif était de leur faire découvrir, en observant des albums et en en réalisant un eux-mêmes, les techniques narratives utilisées par les auteurs pour promouvoir des valeurs dans un récit. Voilà pour la formation à *la pratique* de la lecture littéraire.

L'Atelier de Formation professionnelle (AFP) nous a permis de faire construire, au sein de l'institut de formation, et de faire expérimenter, dans une classe du primaire, un cercle de lecture, un dispositif où la mise en commun de réactions à l'œuvre lue et le débat interprétatif supposent le va-et-vient dialectique entre implication et distanciation, clé de voute de la lecture littéraire. L'AFP nous a paru particulièrement propice à l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être relatifs l'enseignement de la lecture littéraire de l'album.

Nous avons consacré un cours de deuxième année à rendre nos étudiants capables de réaliser un autre dispositif, une « mise en réseau ». Un réseau d'albums de fiction peut être constitué sur la base de

¹ En Belgique francophone, dans la « Fédération Wallonie-Bruxelles », la formation initiale des instituteurs primaires dure trois ans et est sanctionnée par un diplôme de « bachelier instituteur primaire ».

² Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

considérations impliquant une lecture attentive à l'art de raconter des histoires, une lecture qui interroge les facteurs potentiels des effets éprouvés. Nous avons présenté plusieurs variantes de mise en réseau et nous nous sommes attardée sur celle que nous avons nous-même conçue autour de la technique narrative consistant à confier le récit des faits à un narrateur-personnage, soumettant ainsi notre propre dispositif à la critique des étudiants.

Pour évaluer l'efficacité de celui-ci, nous avons analysé les préparations de dix étudiants réalisées entre octobre 2015 et juin 2017, à la lumière de deux questions : se montrent-ils capables de pratiquer une lecture littéraire de l'album ? Se montrent-ils capables d'enseigner cette lecture littéraire à des élèves du primaire ? Pour y répondre, nous avons examiné les séquences didactiques à la lumière d'indicateurs révélateurs de ces deux capacités. Les informations récoltées ont mis au jour que certaines activités *apparemment* propices au développement de la compétence de la lecture littéraire des élèves ne l'étaient pas et que nous devons renforcer la cohérence de notre dispositif en serrant non seulement les liens entre ses composantes, mais aussi en indiquant explicitement aux étudiants que la justification du choix d'un album doit être liée aux objectifs d'apprentissage et aux tâches permettant de les atteindre.

Nous espérons avoir montré qu'il était possible d'initier les futurs maîtres à la lecture littéraire des albums de fiction et à l'étayage de celle-ci en suivant le principe de l'apprentissage par l'action, sans le préalable d'une transmission de savoirs sur l'album, sur la fiction, sur la lecture, sur la littérature.

Graziella Deleuze
Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B),
Unité structurelle Defré

LA CULTURE SCOLAIRE : PERSPECTIVES DIDACTIQUE

Compte rendu de la soutenance
de l'Habilitation à diriger
des recherches de
Nathalie Denizot

Le 11 mai 2018, Nathalie Denizot a soutenu brillamment son dossier d'habilitation à diriger des recherches devant un jury composé de Nicole Biagioli, Bertrand Daunay, Claudine Garcia-Debanc, Maria Pagoni et Bernard Schneuwly, à l'Université de Lille. Ce dossier comportait une note de synthèse intitulée : « La culture scolaire : perspectives didactiques » qui enrichit considérablement le débat

didactique, bien au delà du champ de la didactique du français. Il faut espérer qu'il sera bientôt publié et accessible à un large public.

Dans sa note de synthèse, Nathalie Denizot se donne pour tâche de construire systématiquement le concept de culture scolaire dont elle constate qu'il est curieusement absent dans le débat didactique. Voici schématiquement le parcours qu'elle suit : elle explore d'abord les racines du concept, notamment en histoire et en sociologie du curriculum. Elle le met ensuite en perspective avec ce qui peut paraître comme un concept antagoniste, celui de transposition didactique tel qu'il est utilisé en didactique en général et tel qu'il est « transposé » en didactique du français. Puis elle discute le lien profond entre culture scolaire et le concept qu'elle a elle-même approfondi, celui de scolarisation. Elle montre finalement comment le concept de culture scolaire permet de relire ses propres travaux et, inversement, comment ces derniers peuvent l'enrichir, en discutant deux thématiques au cœur de ses recherches : celle de « littérature scolaire » (les guillemets s'imposent ici et dans son texte), et celle des exercices scolaires, notamment tels qu'ils fonctionnent dans les manuels. Elle accomplit ainsi une double performance : elle donne « corps » au concept de culture scolaire en le remplissant de contenus qui en sont constitutifs ; et elle le formalise dans la conclusion en en faisant ainsi un outil pour de nouvelles recherches.

Dans sa note, Nathalie Denizot montre et démontre que le concept de culture scolaire est précisément un de ceux qui s'imposent de plus en plus clairement comme une nécessité dans le champ de la didactique disciplinaire. Elle le fait d'abord par une méthode dont elle dit qu'elle ressemble un peu à l'archéologie foucauldienne, dans un espace-temps bien sûr beaucoup plus restreint. Elle explique comment la culture scolaire et quelques-unes de ses composantes qu'elle analyse (littérature scolaire, exercices, manuels) suivent, dans les discours en didactique, mais aussi dans ceux produits dans d'autres champs scientifiques, un chemin qui va de leur critique, voire leur rejet, à leur constitution en objet d'études, et ils deviennent même, dans certains cas – les manuels par exemple – objets de production des didacticiens. Cette « archéologie » est basée sur l'étude d'un très grand nombre d'articles produits par les scientifiques du champ, minutieusement analysés, quantitativement et qualitativement, débouchant sur des constats fondés. L'analyse démontre combien le concept de culture scolaire s'impose comme outil heuristique et permet de faire la synthèse de nombreux travaux qui analysent la manière particulière de l'institution école de travailler les savoirs – au sens large de tous les contenus qu'elle est chargée de transmettre –, y compris les pratiques pour le faire et les représentations qui y sont rattachées.

La note de synthèse constitue donc en même temps le résultat d'un ambitieux programme de recherche produisant un concept – la culture scolaire – situé dans le champ de la didactique disciplinaire et dont, en même temps, la productivité et la nécessité sont démontrées par la démarche archéologique qui permet à la candidate de « réhabiliter le scolaire » (p. 30).

C'est évidemment le concept même de culture scolaire qui constitue le point de départ de l'enquête. Démontrant pourquoi la culture scolaire est l'objet de critiques parfois violentes, notamment de la part des didacticiens qui y voient l'incarnation de la culture de la classe dominante avec pour fonction à la fois l'embrigadement idéologique et la distinction sociale permettant sélection et exclusion. Il faudra le travail approfondi notamment de l'histoire de l'éducation pour faire de cette culture un objet de recherche afin de pouvoir ainsi saisir ses nombreuses couches et suivre son élaboration par de nombreux acteurs. Encore faut-il le « transposer », et donc nécessairement le transformer, reconfigurer, reconstruire autrement. Et c'est notamment en l'articulant étroitement avec le concept de discipline comme organisation particulière des savoirs en vue de leur transmission, objet précisément de la didactique disciplinaire, qu'elle y parvient.

La candidate montre de manière détaillée combien c'est précisément la théorie de la transposition didactique dont l'étude et l'appropriation l'a amenée à revoir profondément le concept de culture scolaire et à le concevoir comme résultat du processus multiforme et multifactoriel, en grande partie ni voulu, ni entièrement connu par les acteurs (la métaphore utilisée par Karl Marx – dont on fêtait les 200 ans l'année de la soutenance – que la valeur se produit *dans les dos des acteurs* s'applique parfaitement ici). Concept nomade, la transposition didactique a également pénétré dans les publications des didacticiens du français, mais en perdant de sa force et précision, comme le montre une analyse de plusieurs centaines de publications dans le domaine. Ceci est peut-être explicable par la méfiance que des ténors du champ ont d'emblée exprimée face au concept ou alors par le fait qu'ils l'utilisaient de manière raccourcie, comme analyseur de pratiques conscientes d'acteurs individuels. Ayant ainsi engrangé quelques-uns des éléments essentiels du concept, Nathalie Denizot développe celui de scolarisation, toujours en partant de cette intéressante dialectique, dont elle a le secret, qui transforme un terme négativement connoté en concept, qui permet de saisir des aspects essentiels de l'apprentissage des savoirs pour les rendre enseignables, ce qui implique toujours aussi bien l'organisation elle-même des savoirs et le développement de pratiques et de représentations. Ce processus de scolarisation est donc en quelque sorte la

face processuelle de la culture scolaire en constante construction et transformation.

Je ne puis m'empêcher ici une petite incise qui fait référence à un débat que nous menons de longue date. Nathalie Denizot affirme traiter les deux concepts de transposition didactique et de scolarisation comme « complémentaires » : le premier serait plus général, non spécifique à l'école, l'autre se rapportant spécifiquement à cette dernière. Cette « complémentarité » signifierait, si l'on suit l'auteur, que les processus de transposition didactique à l'école seraient de fait pris en charge par le concept de scolarisation. D'une certaine manière, pour l'école du moins, la scolarisation serait le concept superordonné. Cette position – qui n'est guère de « complémentarité » – se révèle par deux phrases (p. 162): « La construction de la culture scolaire implique des processus complexes (transposition, reconfiguration, secondarisation, redéfinition, contamination, perméabilité, etc.), que je désigne sous le terme de *scolarisation* », où la transposition apparaît comme un aspect de la scolarisation. Mais plus encore : « Le concept de transposition didactique, s'il a contribué à dénaturer les savoirs scolaires et à mettre en évidence la complexité de leur genèse et de leur nature, me semble en effet de ce point de vue réducteur », à savoir du point de vue du fait que des agents extérieurs seraient à l'origine de la transposition didactique. C'est, à mon avis, une lecture réductrice de la théorie qui, par exemple dans le processus de transposition interne, fait jouer le rôle essentiel aux enseignants ; plus généralement, la théorie de la transposition didactique insiste toujours sur la multiplicité des acteurs, internes et externes. On pourrait concevoir d'une autre manière la complémentarité des théories, à partir de la citation de Koselleck mis en exergue à la page 83 de la note de synthèse : « Chaque concept ouvre certains horizons, comme il en ferme d'autres, d'expériences possibles et de théories pensables. » L'usage du concept de transposition externe a pour effet de faire porter le regard davantage sur la dialectique des facteurs externes et internes du réaménagement continu des savoirs tandis que celui de scolarisation oriente dans le sens de traiter le processus plutôt du point de vue de sa dialectique interne à l'école.

Dans la partie empirique de sa note, Nathalie Denizot ouvre des perspectives de recherche particulièrement prometteuses. Elle discute le concept d'*exercice* en élargissant l'acception du terme au lieu de l'opposer à d'autres (tâche, problème, activité...), comme on le fait très régulièrement. Ceci est possible notamment en distinguant par exemple des exercices convergents et divergents qui peuvent entrer dans des dialectiques intéressantes, certains exercices pouvant d'ailleurs devenir des contenus présupposant des exercices convergents et ainsi de suite. Évidemment, pour les exercices, se pose

leur rapport avec les disciplines scolaires puisqu'ils peuvent avoir l'origine bien avant et au-delà de ces dernières. On trouve aujourd'hui, dans le contexte du travail sur l'argumentation, dans la discipline française, des exercices qu'avait décrits jadis Quintilien, avec évidemment un sens complètement différent étant donné la dimension systématique en dehors duquel, comme le montre la candidate, il n'est pas possible d'analyser les exercices.

Puis elle présente les études fascinantes, menées par la candidate, concernant les *manuels scolaires* dont elle a montré, dans ses nombreux travaux qu'elle reprend dans sa note de manière synthétique, combien il s'agit d'une source essentielle pour connaître certaines dimensions de la culture scolaire à travers l'histoire. Ces manuels, plus que d'être une « représentation du monde », constituent des arrangements complexes de textes qui ont pour but de construire un certain rapport des élèves à la langue et au monde selon une logique.

Dans sa note de synthèse, Nathalie Denizot montre combien il est essentiel pour nous didacticiens de mettre au cœur de notre travail le concept de culture scolaire : il nous permet de saisir les différents aspects de chacune des disciplines et les différentes disciplines dans leur concert comme faisant partie d'un tout, un tout oh combien contradictoire, mais un tout quand même.

Bernard Schneuwly, professeur honoraire
Université de Genève (UNIGE)

UNE AVENTURE PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE EN COMPAGNIE DU LOUP. FRANÇAIS ET INTERDISCIPLINARITÉ

Lebrun, Marlène (dir.) (2019).
Paris : L'Harmattan, 203 p.



Personnage fascinant, omniprésent, fédérateur, ambivalent, cristallisant nos peurs et nos fantasmes, le loup s'inscrit au cœur du magnifique projet dont rend compte et qu'analyse le présent ouvrage. Le dispositif fut littéralement porté à bout de bras par Marlène Lebrun, professeure à la HEP BEJUNE, et une équipe de collaborateurs : Michel Boil, Gaëlle Flury, Enri-

que Lenglet, Justine Rérat et Françoise Villars. Mais, en définitive, le dispositif aura concerné pas moins de 450 écoliers, âgés de 4 à 12 ans, et impliqué quarante-deux enseignants, lesquels ont mis en œuvre vingt projets, en synergie, pendant toute une année scolaire. En outre, ce projet vaste et ambitieux a également concerné de futurs enseignants, inscrits à un séminaire de recherche-action-formation. Ainsi, élèves du primaire, étudiants en formation, enseignants et chercheurs ont associé leurs forces pour travailler autour de la figure du loup.

Publié aux éditions L'Harmattan, dans la collection « Savoir & Formation », l'ouvrage *Une aventure pédagogique et didactique en compagnie du Loup. Français et interdisciplinarité* répond à deux enjeux concomitants : d'une part, conférer du sens didactique à un dispositif relayé par les médias et, d'autre part, permettre le retour réflexif sur des pratiques qui se veulent à la fois interdisciplinaires et coopératives. Long de 200 pages, l'ouvrage est structuré en trois parties distinctes. La première explicite le projet pédagogique d'établissement tel qu'il a été configuré et revient sur sa genèse. Quant à la deuxième, elle développe plusieurs exemples de pratiques variées que le projet a rendues possibles : enquête policière, théâtre, mise en voix de textes, création de films et de contes... Enfin, l'ultime partie prend cours en aval du dispositif, puisqu'elle cherche à en évaluer l'impact.

Yves Reuter et Philippe Meirieu ont respectivement préfacé et postfacé l'ouvrage. La préface souligne l'articulation que permet la pédagogie du projet entre les savoirs sociaux et scolaires. Elle insiste sur la grande explicitation qui est faite de diverses dimensions : cadrage des textes institutionnels, fonctionnement de chaque projet, descriptif minutieux de certaines tâches (objectifs, genèse, difficultés à surmonter). Dans la postface, Philippe Meirieu se dit surtout frappé par le fait qu'une entreprise de ce type donne un double sentiment de spécificité et, dans le même temps, de transférabilité.

L'une des particularités du livre dirigé par Marlène Lebrun est la parfaite articulation qui se tisse entre postulats théoriques et propositions empiriques, les concepts didactiques et leur transposition en actes. En effet, sont affichés de multiples enjeux tels qu'apprendre et apprendre à apprendre ou former une communauté de lecteurs et d'auteurs en dialogue. Pour ce faire, sont convoqués de multiples garants scientifiques, parfaitement vulgarisés. S'agissant de l'apprentissage, sont explicités les travaux d'André Giordan, de Gérard de Vecchi ou de Philippe Meirieu. Le concept de communauté, lui, est rattaché aux écrits de Jocelyne Giasson, Philippe Perrenoud, Michel Develay, Serge Terwagne, Martine Jaubert, Maryse Rebière, Jean-Paul Bernié ou John Dewey. Sont aussi clarifiés utilement des concepts tels que « apprentissage par projet », « apprentissage coo-

pératif », « approche interdisciplinaire » ou encore « projet d'établissement ».

Autant de postulats didactiques qui trouvent à s'incarner idéalement dans un projet ambitieux et audacieux : le Groupe Loup organise la Nuit du Loup, qui réunit les parents, les familles des élèves, la population locale, mais aussi les médias. Lors de cet événement, sont proposées aux participants une multitude d'activités aussi diverses que trois spectacles (dont entre autres une réécriture du *Petit Chaperon rouge*), une chorale, la projection d'un dessin animé, d'un diaporama ou d'un journal télévisé réalisés par les enfants, une exposition sur le pointillisme, la présentation de la recette des dents du loup, une lecture à voix haute de contes, des exposés relatifs au loup, des jeux, la représentation d'un kamishibai... Pour chacun de ces dispositifs, les auteurs proposent un tableau récapitulatif de la ou les disciplines mises en jeu, les degrés concernés, le nombre d'élèves mobilisés, le descriptif précis de l'activité et des indications sur la façon dont l'activité prend place dans La Nuit du Loup. Ainsi, les élèves ont imaginé une enquête policière à énigme criminelle, autour de cette angoissante question : quel loup est coupable d'avoir dérobé le gouter des enfants ? Un conte est réécrit : il devient une saynète de théâtre. Et il ne s'agit ici que de quelques exemples parmi tant d'autres.

On le voit bien, les tâches proposées sont diverses. Beaucoup d'entre elles associent apprentissage du français et réalisation audiovisuelle. Plusieurs disciplines sont également travaillées de concert : les apprentissages sont décloisonnés. Français, langue, histoire, géographie, arts visuels, musique, informatique, initiation aux médias, toutes ces disciplines sont convoquées à un moment ou un autre. Les élèves passent du scriptural à l'oral et réciproquement. Toutes les tâches invitent les élèves à se responsabiliser et à évaluer leur propre prestation. Conformément aux principes didactiques affichés par les concepteurs du projet, les élèves créent en classe des comités de lecture : chacun juge ses productions et celles de ses pairs. La métacognition s'inscrit tout naturellement au cœur des activités : comment j'évalue mon propre travail ? Qu'ai-je appris précisément par le biais de ce projet ? Les auteurs militent véritablement pour une pédagogie du sens qui rende possible le transfert des apprentissages, qui favorise « l'apprendre à apprendre et à penser ». Ici, les formules ne sont pas des coquilles vides : elles s'incarnent pleinement dans des réalisations effectives. Et si les pratiques sont coopératives (le groupe vise un résultat commun) collaboratives (tous les acteurs travaillent ensemble), c'est à des titres divers, tant les interactions sont multiples, entre les enfants, entre les adultes, entre les enfants et les adultes. En définitive, les compétences mobilisées et construites effectivement sont diverses et profondément enracinées. En effet, la chercheuse

qui a piloté le projet a pris soin d'évaluer les effets du dispositif chez les enfants enrôlés dans le dispositif, à court terme et à plus long terme, mobilisant utilement pour ce faire les réflexions de Brigitte Louichon dans *La littérature après coup* (2009).

En définitive, les enseignants, leurs formateurs et les chercheurs pourront très certainement trouver des éléments de réponse pertinents aux deux fondamentales interrogations liminaires posées par les auteurs de l'ouvrage : comment transformer l'établissement scolaire en communauté éducative ? Comment transformer la classe en communauté d'apprentissage ? Si ces formules ont été souvent brandies comme des slogans par beaucoup, rares sont ceux à en avoir fait autre chose que des déclarations d'intention... Ce n'est pas le moindre des mérites qui reviennent aux acteurs de cette vivifiante aventure pédagogique et didactique en compagnie du Loup, figure inamovible de nos imaginaires.

Caroline Scheepers
Pôle académique de Bruxelles

LE FRANÇAIS EST À NOUS ! PETIT MANUEL D'ÉMANCIPATION LINGUISTIQUE

Candea, Marie
& Véron, Laélia (2019).
Paris : La Découverte.



Encore une belle découverte que j'ai le plaisir de partager par le biais de cette note de lecture, qui, je l'espère, vous donnera envie de vous précipiter pour acheter cet ouvrage au titre prometteur et explicite. *Le français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*, annonce la UNE, cela ne pouvait qu'augmenter ma curiosité.

Première heureuse surprise, le texte écrit par deux françaises (docteure en linguistique française et agrégée de lettres et modernes) respecte les rectifications orthographiques de l'orthographe adoptées en 1990. Le préambule est sans ambiguïté : les auteures engagées invitent chaque lecteur, dans une démarche citoyenne, à s'approprier les débats sur la langue, ses usages et son enseignement, pour ne pas les laisser entre les mains de conservateurs qui, en permanence, crient à la décadence pour assurer un entre soi de bon ton qui défend

drait le *bon français* immuable et figé. Ce livre vise trois objectifs : définir la langue et les notions linguistiques, comprendre les enjeux sociaux relatifs à la langue et reprendre quelques débats linguistiques à différents moments de notre histoire. Chaque chapitre se termine par une série de suggestions d'ouvrages pour « aller plus loin » et un glossaire est proposé à la fin du livre. Rigueur intellectuelle, richesse des sources et recherche d'une mise en réseau sont trois qualités du livre à souligner.

Il est impossible de décrire ici les 239 pages de cet ouvrage, tellement les propos sont riches et les points abordés abondants. Je me permettrai quand même de faire quelques « carottages » pour illustrer cette note de lecture et vous donner l'envie de lire l'ouvrage... Chaque chapitre contient des *focus* qui illustrent les points développés et offrent de belles entrées pour des lecteurs qui désireraient simplement parcourir des extraits dans le texte (Comment Molière écrivait-il ? Aller au « coiffeur » ou « chez le coiffeur » ? Que penser de l'écriture inclusive ? L'Europe était-elle francophone ou francophile au XIX^e siècle ? Faut-il réformer l'orthographe du français ?...).

Mon premier arrêt concerne un focus intitulé « À quoi sert l'Académie française ? » (pp. 31-38). À la lecture de ces quelques pages, on comprend avec un regard historique les fondements de cette académie (imposer une langue officielle), sa composition et donc sa légitimité (ou pas) par rapport à la langue (depuis sa création un seul académicien linguiste en a été membre, Gaston Paris, médiéviste et philologue), son rôle et son décalage avec le monde actuel (la neuvième édition du dictionnaire est en cours de rédaction... depuis 1986 !), son image (les auteures parlent d'institution d'opérette), sans parler de l'opacité de sa gestion et une pensée politique plutôt réactionnaire. La conclusion du livre est sans appel : « À quoi sert l'Académie française ? À rien... » La lecture de ce passage permet de questionner ce qui trop souvent est fermé au débat, on ne peut qu'en remercier les deux auteures.

Mon second arrêt concerne évidemment la question de l'orthographe (« l'orthographe ») qui est traitée au sein d'une partie spécifique reprenant des éléments historiques bien connus sur la grammaire scolaire, mais qu'il est bon de reprendre et de continuer à développer. On retrouve, par exemple, la question des compléments, de l'emballage pour tenter de boucher les trous du système, de la faiblesse des étiquettes comme le COD et le COI qui ne permettent plus réellement de décrire le système mais qui entraînent des règles spéciales à apprendre par cœur (p. 196). Le débat sur la réforme de l'orthographe est ouvert avec des arguments précis (les contradictions de l'Académie, le temps d'enseignement qu'il faut consacrer au détriment d'autres matières, la question de la rationalisation pour rendre plus facile l'or-

thographe et donc se concentrer bien plus à d'autres aspects plus langagiers, etc.).

Vous l'avez compris, ce livre ne peut laisser indifférent ceux qui s'intéressent à la langue, à son évolution et à son enseignement. J'avais présenté, dans La Lettre de l'AIRDF (N°64), *La faute de l'orthographe* et j'avais salué la qualité de cet ouvrage en arguant que la langue et son orthographe sont le bien de tous. *Le français est à nous !* vient compléter parfaitement cette position, à partir d'un regard linguistique, construit sur des arguments historiques et politiques afin de soutenir un mouvement d'appropriation citoyenne de la langue comme bien commun. En cela, c'est une œuvre incontournable pour, comme le disent les deux auteurs, entrer dans une démarche d'émancipation.

Patrice Gourdet

Enseignant chercheur – Sciences du langage
ÉMA - Université de Cergy Pontoise

LIRE DES TEXTES RÉPUTÉS LITTÉRAIRES : DISCIPLINATION ET SÉDIMENTATION

Ronveaux, Christophe & Schneuwly, Bernard (2018).
Bruxelles : Peter Lang.



Le volume que dirigent Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly est tout d'abord un ouvrage imposant, non seulement parce qu'il compte 530 pages, mais surtout parce qu'il rend compte d'une impressionnante recherche, qui a mobilisé une quinzaine de membres du GRAFE (Université de Genève) pendant une dizaine d'années,

et qui a voulu « mettre à la question ce qui s'enseigne graduellement en littérature à l'école obligatoire » (introduction, p. 18). Un dispositif semi-expérimental a ainsi été mis en œuvre dans 30 classes, couvrant tous les degrés scolaires (primaire et secondaire 1 et 2), pour observer comment deux mêmes textes sont travaillés dans ces différents segments scolaires. Un des choix méthodologiques forts est d'avoir proposé aux enseignants deux textes très contrastés (une fable de La Fontaine archi-connue, *Le Loup et l'agneau*, ainsi qu'une nouvelle contemporaine très résistante et jamais didactisée, *La négresse et le chef des avalanches*, de Lovay), envisagés tous deux comme des « réactifs ».

La première partie de l'ouvrage présente le cadre théorique, dans une visée curriculaire et historique, avant de poser les questions de recherche et de présenter les choix méthodologiques. Les résultats de la recherche sont présentés dans les parties 2, 3 et 4, qui adoptent chacune des focales différentes : la partie 2 s'intéresse aux séquences dans leur globalité (durée, macrostructure, archi-élève construit par les enseignants), la partie 3 se penche sur le travail enseignant et sur ses « instruments » (résumé, questionnaire, pratiques d'écriture et de lecture, mise en voix, mais aussi supports matériels utilisés par les enseignants) ; quant à la partie 4, elle analyse plus précisément les interactions verbales et les actions langagières des enseignants et des élèves (jugements esthétiques, régulations, mise en mémoire). Un ultime chapitre propose non pas une, mais des « conclusions finales », qui reprennent et synthétisent l'ensemble des résultats autour des concepts clés de l'ouvrage, la réputation littéraire comme produit de l'école, la sédimentation (sédimentation des modèles de séquences, des finalités et des pratiques), ainsi que les processus de *disciplinarisation* des élèves et de *disciplinarisation* du littéraire. Pour compléter cette rapide description de l'ouvrage, il faut préciser que chaque partie est encadrée par une introduction et une conclusion partielles, et que la première partie est en outre rythmée par deux synthèses intermédiaires : ce dispositif offre au lecteur une aide précieuse pour naviguer à son gré dans ce vaste ensemble, et donne à l'ouvrage une clarté et une densité argumentatives fortes.

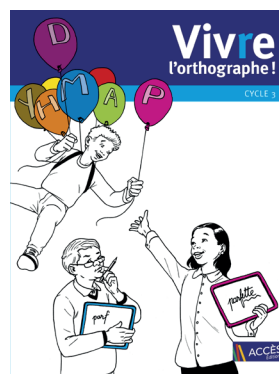
Il s'agit donc d'une recherche de grande ampleur sur des pratiques de classe observées et décrites selon un protocole rigoureux – recherche qui ne prend rien pour argent comptant, prenant par exemple la peine de redéfinir ce que pourrait être la « littérature » à l'école, à travers la construction d'un concept très convaincant et très efficace, celui de *réputation littéraire*. Si l'ensemble adopte explicitement le point de vue de la transposition didactique, c'est en se centrant sur l'*objet enseigné*, dans la continuité de plusieurs travaux antérieurs au sein du GRAFE. C'est également en donnant toute leur place à ces acteurs que sont les enseignants, acteurs d'une transposition *interne* elle-même prise dans une sédimentation des pratiques et des savoirs. Mais c'est surtout en retraillant voire en reconstruisant la théorie de la transposition didactique, enrichie par des concepts déjà anciens (comme celui de sédimentation, proposé par Schneuwly dès 2007) ou plus récents, comme ceux de disciplinarisation/disciplinarisation. Cette réélaboration conceptuelle prend en compte l'histoire des disciplines et leurs finalités, et offre un angle puissant pour analyser la discipline « français », en interrogeant notamment ce qui relève – ou non – de la discipline, voire de la culture disciplinaire.

Les résultats de cette longue recherche sont passionnants à plus d'un titre. Ils montrent par exemple comment l'école primaire construit une « protodiscipline » littérature et comment s'instaure une forme de porosité entre les différents degrés scolaires ; ils montrent comment le texte de Lovay, du fait même de sa résistance et de son étrangeté, suscite des dispositifs plus innovants, sans pour autant faire disparaître les dispositifs plus traditionnels ; ils proposent des analyses fines et complexes des jugements esthétiques dans les classes, qu'il s'agisse de ceux des élèves ou de ceux des enseignants ; ils explorent et enrichissent les travaux de Renée Balibar ; etc. Bref, il s'agit là d'une contribution majeure au champ de la didactique du français – comme à celui des approches didactiques des « textes réputés littéraires », cet ouvrage étant aussi (et ce n'est pas la moindre de ses qualités) un exemple magistral de ce que peut une recherche didactique intégrative qui pense la discipline français dans sa dimension plurielle et articulée.

Nathalie Denizot,
Inspé de Paris. CELFF (UMR 8599)

VIV(R)E L'ORTHOGRAPHE !

Wyns, Marielle (2018).
Schiltigheim : Accès Éditions



« Comment faire en sorte que les élèves perçoivent le sens de la maîtrise des normes orthographiques aujourd'hui ? Quels gestes professionnels poser pour les accompagner dans la compréhension du système complexe de la langue ? Comment favoriser le transfert, dans leurs productions écrites, des compétences acquises dans les leçons d'orthographe, de grammaire ou de conjugaison ? Comment tenir en compte, au quotidien, de la diversité des profils ? » (2018a, p. 4). Un ensemble de questions qui ont guidé Marielle Wyns dans la création d'un outil innovant pour enseigner et « vivre » l'orthographe autrement. *Viv(r)e l'orthographe* est le fruit d'une recherche collaborative de quatre ans entre une chercheuse en didactique du français et des enseignants. Inspirée par les recherches et les travaux actuels sur l'orthographe, Marielle Wyns propose une programmation d'activités qui suscite la motivation, la métacognition et une meilleure compréhension du système orthographique

à destination des élèves de la 4^e à la 6^e primaire (du système éducatif belge).

La conception de *Viv(r)le l'orthographe* s'est réalisée à travers « une conception continuée dans l'usage » (Cèbe & Goigoux, 2012), en plusieurs étapes. Un premier prototype, avec des scénarios et des supports didactiques, a été construit. Celui-ci a été testé et adapté chaque année « auprès de quatre cohortes – constituées respectivement de 54, 57, 42 et 49 élèves » (Wyns, 2018b, p.114). Des données quantitatives et qualitatives ont été prélevées chaque année auprès des élèves de 5^e et 6^e primaire, ayant suivi le dispositif pendant un ou deux ans (dictées et expressions écrites lors des pré-test et posttest, entretiens semi-directifs, questionnaires) afin de mesurer les effets du dispositif sur les compétences orthographiques des élèves (Wyns, 2019). Marielle Wyns s'est également intéressée aux gestes professionnels spécifiques à l'objet d'enseignement et à la méthodologie proposée, ceux-ci ont été analysés à travers quatorze séances filmées et vingt-deux séances observées, suivies d'entretiens semi-directifs réguliers (2018b). Les analyses menées à partir de ces données lui ont permis d'aménager une version aboutie de son instrument didactique, « de manière à le rendre plus efficace en termes d'apprentissages et plus ergonomique pour les enseignants » (*ibid.*, p. 115).

Viv(r)le l'orthographe propose aux élèves et aux enseignants de « placer davantage l'erreur au cœur de l'apprentissage et de développer la réflexion métalinguistique » (*ibid.*, p.114) dans le contexte scolaire. Le dispositif amène les élèves à améliorer leurs compétences scripturales et les aide à développer la réflexivité autour des notions orthographiques, au départ de leurs vécus et de leurs propres productions écrites. L'objectif est de les rendre petit à petit autonomes. Six principes didactiques sont au centre de la conception du dispositif et témoignent des convictions de l'auteure :

- articuler orthographe et production écrite afin de donner du sens au travail orthographique et favoriser le transfert des apprentissages dans les écrits personnels ;
- instaurer un rapport positif à l'erreur, à travers des modalités d'évaluations positives et l'élaboration d'un classement d'erreurs ;
- verbaliser les stratégies d'apprentissage et de relecture, en vue de construire des connaissances explicites sur la langue ;
- favoriser la connaissance de son propre fonctionnement, de ses besoins et de ses progrès ;
- susciter l'engagement cognitif et l'implication des élèves par des situations attractives et stimulantes ;
- accompagner tous les élèves en fonction de leurs besoins, grâce à des parcours différenciés

et à la mise en place de gestes professionnels adéquats.

Le dispositif consiste en un enseignement progressif organisé en cinq périodes à dérouler tout au long de l'année scolaire. Plusieurs activités reviennent chaque semaine, sous forme de rituels. Différents parcours et pistes sont disponibles, afin que chaque enseignant puisse choisir ce qui correspond le mieux à ses élèves et différencier selon les besoins. Proposée sous un jour nouveau, la dictée est utilisée tour à tour comme support pour apprendre à mieux se connaître, pour s'entraîner, pour négocier entre différentes graphies possibles et pour s'évaluer. Elle est déclinée selon différentes formes : « la phrase du jour » (Nadeau & Fisher, 2014), « la dictée négociée » (Brissaud & Cogis, 2011), « l'atelier dirigé d'écriture » (Bucheton & Soulé, 2009)...

La révision orthographique de textes personnels est une tâche complexe. *Vi(r)le l'orthographe* permet de mettre en place un ensemble de conditions pour créer un climat favorable pour les élèves et les enseignants, afin qu'ils puissent rencontrer et utiliser des stratégies de révision, sans entraîner pour autant une surcharge cognitive. Le tout est réalisé via des activités attrayantes et stimulantes, au cours desquelles l'apprentissage du système orthographique se fait avec plaisir et bienveillance !

Anouk Dumont
Université catholique de Louvain

Bibliographie

- Belhadijn & M.-F. Bishop (Eds), *Les didactiques en question(s) : État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*(pp. 33-55). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique be deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? In M.-L. Elalouf, A. Robert, A.
- Wyns, M. (2018a). *Viv(r)le l'orthographe!* Schiltigheim : Accès Éditions.

Wyns, M. (2018b). *Viv(r)le l'orthographe* pour accompagner les élèves vers la révision orthographique autonome des textes personnels. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 113-124.
doi:10.3917/lfa.203.0113.

Wyns, M. (2019), Construire un classement d'erreurs au primaire. Effets d'un dispositif didactique sur les compétences orthographiques des élèves. *Diffusion et influences des recherches en didactique du français, Actes du 13^e colloque de l'AIRDF, Montréal, 25-27 août 2016.*

À nos lectrices et à nos lecteurs

La Lettre se veut un lieu d'échange d'informations entre les membres de l'AIRDF, concernant aussi bien les recherches en cours, les publications récentes et les colloques à venir que les comptes rendus de thèses en didactique du français et les nouvelles de l'association elle-même et de ses sections. Quatre rubriques sont ouvertes au sein de la revue pour la diffusion de ces informations :

1. *L'AIRDF : vie et questions vives* vous informe à propos de l'association, des événements qu'elle soutient ou organise au sein des sections nationales ou à l'international, des débats qui l'animent et des questions qui l'occupent. Outre un bref compte rendu du conseil d'administration de l'association (deux fois par an), la rubrique fait place à toute contribution entre 3000 et 8000 signes qui témoigne de la vie, des réflexions et des projets de l'association et des sections.
2. *Le dossier* creuse une question ou explore un thème qui traverse le champ de la didactique du français. Il se compose généralement de 5 à 8 textes de longueur variable (8 000 à 18 000 signes), qui tentent de répondre aux questions posées par les responsables du dossier lors de l'appel à contributions. Est encouragée la participation des membres de chacune des sections de l'association, afin de refléter la vitalité des travaux menés dans les pays membres, tout en dressant un portrait actuel de la thématique abordée.
3. *Échos des recherches et des pratiques* répond au double objectif de valoriser les travaux de recherche actuels des membres de l'AIRDF et de jeter un pont entre la recherche et les milieux de pratiques, par exemple à travers les témoignages, réflexions ou comptes rendus de pratiques d'enseignants participant à des projets menés par les chercheurs membres de l'AIRDF. Les textes de cette rubrique comprennent entre 3000 et 8000 signes.
4. *Épinglé pour vous* regroupe un ensemble d'informations afin de maintenir une veille scientifique et intellectuelle. La rubrique comprend des comptes rendus de thèses soutenues en didactique du français, ainsi que des recensions d'ouvrages et des notes de lecture de textes susceptibles d'intéresser les membres de l'association. Les textes qui y sont rassemblés comprennent entre 2000 et 5000 signes.

La Lettre se veut une véritable « correspondance » entre tous ceux et celles qui sont concernés par la didactique du français. Vous êtes donc cordialement invités à y contribuer, en soumettant une contribution pour l'une ou l'autre des rubriques.

Adhésion

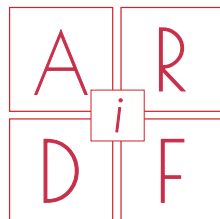
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président.e.s des sections :

Belgique	Jean-Louis Dufays - jean-louis.dufays@uclouvain.be
Suisse	Jean-François de Pietro - Jean-Francois.dePietro@irdp.ch
France	Marie-Cécile Guernier - marie-cecile.guernier@univ-lyon1.fr
Québec/Canada	Érick Falardeau - Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca
Adhésions internationales	Nathalie Denizot - nathalie.denizot@u-cergy.fr

La cotisation inclut l'abonnement à *La Lettre* de l'association et à l'ouvrage publié annuellement dans la collection « Recherches en didactique du français ».

Les institutions peuvent obtenir *La Lettre* aux mêmes adresses et aux mêmes conditions.

Site web : <http://airdf.ouvaton.org/index.php>



Directeur de la publication : Christophe Ronveaux
Équipe éditoriale : Ophélie Tremblay, Patrice Gourdet & Séverine De Croix
Composition : Émilie Hamoir
Conception graphique : Émilie Hamoir
Impression : Imprimerie de l'université de Lille
Responsable de l'impression : Nathalie Denizot

Siège social de l'Association AIRDF
Université de Lille - Site Pont de Bois
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

L'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, qu'est-ce que c'est ?

L'AIRDF, Association internationale pour la Recherche en Didactique du français, œuvre, depuis 1986, à la promotion de la recherche en didactique du français. L'association considère la didactique du français comme une discipline de recherche unifiée et diverse : l'unification de la discipline explique le nouveau nom qu'elle a choisi en 2003 en remplacement de son ancienne dénomination [Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français langue maternelle], qui apparaissait alors trop restrictive ; la diversité tient à la prise en compte, inhérente à l'approche didactique théorique, des divers contextes de l'enseignement du français – culturels, géographiques, politiques, sociaux, etc. Cette perspective inclusive se traduit également par la volonté d'ouvrir la collaboration avec d'autres pays ou sections géographiques où le français est langue officielle, langue de scolarisation, langue première pour une partie de la population. D'autres sections pourraient ainsi s'ajouter aux quatre membres fondateurs : la Belgique, la France, le Québec et la Suisse.

Le conseil d'administration de l'AIRDF invite les chercheurs en didactique du français ou ceux qu'intéressent les problématiques de la didactique du français, qui n'appartiennent pas à l'une des sections actuelles, à adhérer à l'association. Les nouveaux adhérents pourront cotiser, comme c'est le cas actuellement, soit dans l'une de ces sections, soit au compte international. Il est important de préciser que si émerge un projet de création d'une nouvelle section nationale ou plurinationale, le conseil d'administration s'engage à l'examiner positivement et, le cas échéant, à faire une proposition de modification des statuts et du règlement.

La collection « Recherches en Didactique du Français »



La collection « Recherches en didactique du français » est dirigée par le CA de l'AIRDF et éditée aux Presses Universitaires de Namur, en collaboration avec le Cedocef (Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français) de l'Université de Namur.

Cette collection vise entre autres à :

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français à destination de la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;
- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement et de l'apprentissage du français, en développant une approche restituante la diversité des démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas, à un repérage des objets et des concepts émergents et à l'ouverture de « chantiers réflexifs » nouveaux.

Un volume nouveau paraît chaque année. Il est envoyé gratuitement aux adhérent.e.s.

Les dossiers de « La Lettre de l'AIRDF »



Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français
- N°64 La didactique du lexique [2018]
- N°63 L'enseignement du français à l'épreuve du genre [2018]
- N°62 La recherche sur l'innovation en didactique du français [2017]
- N°60 Échos du colloque de Montréal [2016]
- N°59 La verbalisation pour enseigner et se former [2016]
- N°58 Les relations entre le scolaire et l'extrascolaire en didactique du français [2015]
- N°57 L'exercice en examen [2015]
- N°56 Autour des didactiques de l'orthographe et de la littérature [2014]
- N°55 Didactiques et sociologie : rencontres et échanges [2014]
- N°54 Échos des colloques de Lausanne et de Genève [2013]
- N°53 Échos des quatorzièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature [2013]

Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2019 *Approches didactiques de la littérature*, sous la direction de Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon
- 2018 *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, sous la direction de Sandrine Aebly Daghe et Marie-Cécile Guernier
- 2017 *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, sous la direction de Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon
- 2016 *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*, sous la direction d'Érick Falardeau, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dumortier et Pascale Lefrançois
- 2016 *Statuts des genres en didactique du français*, sous la direction de Glais Sales Cordeiro et David Vrydaghs
- 2014 *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, sous la direction de Jean-François de Pietro et Marielle Rispaill
- 2014 *Enseigner le lexique*, sous la direction de Claudine Garcia-Debanç, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux
- 2012 *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, sous la direction de Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet
- 2009 *L'écriture de fiction en classe de français*, sous la direction de Jean-Louis Dufays et Sylvie Plane

[Commande sur http://pun.be/fr/collections/?collection_id=28]