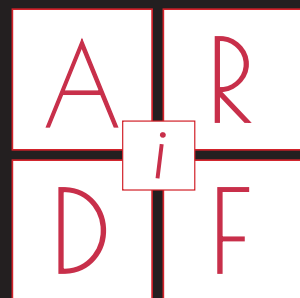


LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Lire, comprendre, interpréter
et apprécier des supports
composites



Revue semestrielle de l'Association internationale
pour la recherche en didactique du français

Numéro 68 / 2021

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

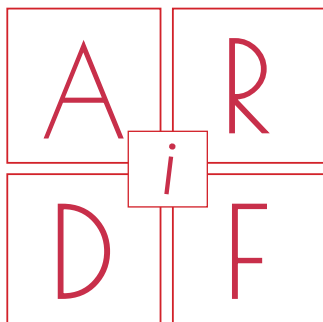
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Marie-Christine Pollet - Marie-Christine.Pollet@ulb.ac.be
Suisse	Véronique Marmy - MarmyV@eduf.ch
France	Claudine Garcia-Debanc - dgarcia@univ-tlse2.fr
Québec/Canada	Ophélie Tremblay - tremblay.ophelie@uqam.ca
Adhésions internationales	Nathalie Denizot - nathalie.denizot@inspe-paris.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	Numéro disponible en pdf uniquement
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

SOMMAIRE

/Éditorial/

/L'AIRDF : vie et questions vives/

Section AIRDF-Tunisie :

Avis d'intention

Amel FTITA

Le 21^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ?

J.-P. SAUTOT & M. BEAUMANOIR

Conseil d'administration de l'AIRDF

PV de la réunion du 25 juin 2020

en visioconférence

Conseil d'administration de l'AIRDF

CR de la réunion du 14 décembre 2020

en visioconférence

DOSSIER

Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites

Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites

Christophe RONVEAUX, Patrice GOURDET,

Elaine TURGEON et David VRYDAGHS

Paramètres descriptifs et figures de style des œuvres littéraires numériques pour la jeunesse

Eleonora ACERRA, Nathalie LACELLE,

Margarita MOLINA et Amélie VALLIÈRES

Les textes composites : un nouveau défi pour un enseignement des genres textuels

Verónica SÁNCHEZ ABCHI,

Jean-François DE PIETRO et Virginie CONTI

Les supports de lecture et les genres littéraires les plus utilisés par les enseignantes du primaire : quelques résultats d'une enquête québécoise

Martin LÉPINE

De la difficulté d'intégrer des œuvres littéraires numériques complètes dans le cours de français au secondaire en formation à distance au Québec

Julie BABIN, Marie-Christine BEAUDRY et Olivier DEZUTTER

Analyse d'une tâche de lecture numérique issue de l'enquête PISA 2018 : que nous apprennent les réponses erronées des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Noémie JORIS

Trois regards sur l'enseignement et l'apprentissage avec des supports pédagogiques composites

Erica DE VRIES

Apprendre la dimension scripturale de la lecture avec la bande dessinée

Raphaël BARONI

La boîte à raconter, un outil médiateur de la compréhension d'album à l'école maternelle

Pascal DUPONT, Jocelyne GUEGANO

et Michel GRANDATY

Un « tapis à histoires » : comment ? pourquoi ? quels savoirs en jeu ?

Christine RIAT et

Emilie SCHINDELHOLZ AESCHBACHER

Quelles multimodalités pour quelles correspondances dans le cadre d'une didactique du français fondée sur l'approche interculturelle ?

Eric NAVÉ et Claudia FARINI

Produire une bande dessinée d'anglais : d'un support composite à la poursuite d'objectifs interdisciplinaires

Apolline TORREGROSA, Sandrine AEBY DAGHÉ

et Slavka POGRANOVA

/Échos des recherches et des pratiques/

L'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire. Décrire, Comprendre et Expliquer les pratiques efficaces pour

enseigner la langue

Patrice GOURDET

et Morgane BEAUMANOIR-SECQ

3 33

5 37

7 43

9 49

10 54

60

12 65

18 71

23 79

28

/Épinglé pour vous/

<i>Processus de conception d'un outil didactique d'enseignement de la lecture documentaire numérique au cycle 3</i> Compte rendu de la thèse de Juliette Renaud	83
<i>Le rapport à l'écriture d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme</i> Compte rendu de la thèse de Marie-Ève Boisvert-Hamelin	85
<i>L'enseignement de la littérature en Europe : quels lecteurs forme-t-on pour quelle société ?</i> Compte rendu de la thèse de Carla Campos Cascales	87
<i>Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire. Une enquête épistémologique et didactique sur les savoirs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la compréhension et de l'interprétation</i> Compte rendu de la thèse de Catherine Huchet	88
<i>Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse</i> Compte rendu de la thèse de Florent Biao	90

ÉDITORIAL

Pendant que les premiers bourgeons pointent timidement le bout de leur nez au Québec, le printemps est déjà bien installé en Europe. À pareille date il y a un an, rien ne laissait présager que nos vies seraient si bouleversées par cette pandémie qui s'éternise. Le travail à distance fait maintenant partie de notre quotidien, avec son lot d'avantages, mais aussi de deuils et défis. Le travail universitaire, déjà prenant, s'est trouvé, pour la majorité d'entre nous, alourdi par les exigences liées à l'adaptation des cours en ligne, à la succession de rencontres virtuelles et au remaniement des projets de recherche, lourdement impactés par les mois de confinement, et parfois par l'impossibilité de se rendre sur les terrains de recherche en raison des mesures sanitaires. La quasi-absence de rencontres scientifiques aura également marqué l'année 2020 et le début de 2021, bien que des événements virtuels aient été organisés. Quel impact ces rendez-vous manqués auront-ils sur l'avancement de la recherche en didactique du français ? On sait déjà que les activités de recherche et la diffusion scientifique ont été très ralenties pour les chercheuses en particulier, les femmes ayant assumé une part importante de la conciliation travail-famille durant les longs mois de confinement¹. Au sein de notre association internationale, ce sont plus de la moitié de nos membres qui sont susceptibles d'avoir vécu cette surcharge et qui sont sans doute en ce moment fort occupées à rattraper les retards accumulés.

Offrons-nous mutuellement le soutien moral et les encouragements nécessaires pour traverser cette période de crise, en faisant preuve de bienveillance, entre nous bien sûr, et envers nous-mêmes en particulier. Bienveillance face aux émotions (normales) engendrées par le contexte, que ce soit la peur, le stress, l'anxiété, la tristesse, la déprime, la solitude, la frustration, la colère ou l'irritabilité². Ces émotions jouent aussi un rôle dans notre rapport au travail et à notre discipline. Comme l'illustre bien Françoise Waquet dans son ouvrage *Une histoire émotionnelle du savoir*, nos parcours de recherche sont marqués par des rencontres génératrices d'émotions variées, qui influencent le développement des idées et la production des savoirs. En ce sens, on peut faire l'hypothèse que le manque de contacts, notamment dans notre contexte de vie associative et scientifique, aura sans doute eu pour effet de freiner la circulation des connaissances. Souhaitons que le congrès de 2022, en Belgique, nous permette de nous retrouver, en marquant la relance de nos activités de recherche et de leur diffusion. D'ici là, *La Lettre de l'AIRDF* demeure un moyen de garder le contact entre nous en témoignant des activités de recherche actuelles de nos membres. Nous nous excusons d'ailleurs du retard pris dans la parution de ce numéro, mais nous sommes heureux et heureuses de pouvoir vous le proposer, malgré la situation actuelle...

Dans ce numéro, le dossier *Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites*, coordonné par Christophe Ronveaux, Patrice Gourdet, Elaine Turgeon et David Vrydaghs fait état d'une part, de la diversité des textes combinant plusieurs systèmes sémiotiques et, d'autre part, des manières de traiter ces systèmes sémiotiques et leurs interactions, tant d'un point de vue descriptif que pratique, en s'intéressant notamment aux activités de classes mobilisant de tels supports composites. Ces supports font partie de l'environnement de la classe aujourd'hui. Ils racontent des histoires en combinant textes, images et matérialités des supports. Ils transmettent des savoirs en superposant images animées, schémas, bandes sonores, textes oralisés et écrits. Nul doute que la lecture de ce dossier permettra d'en faire voir la richesse et l'attrait didactique.

Dans la section « Échos des recherches et des pratiques », Patrice Gourdet et Morgane Beaumanoir-Secq nous présentent un aperçu d'une recherche d'envergure, le projet REALang (*Recherche sur l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire*), qui rassemble plusieurs laboratoires de recherche et universités en France et en Suisse. Un projet de « didac-

¹ <https://theconversation.com/covid-19-pourquoi-cette-crise-peut-creuser-les-inegalites-entre-chercheurs-et-chercheuses-143334>

² <https://www.ordrepsy.qc.ca/coronavirus-covid-19-conseils-psychologiques-et-informations-au-grand-public>

tique impliquée » qui croise données quantitatives et données qualitatives dans l'objectif de mieux appréhender les phénomènes étudiés, dont nous serons assurément amenés à vous reparler dans d'autres numéros de *La Lettre*.

La section « Épinglé pour vous » contient les comptes rendus de thèses récentes en didactique du français.

Les procès-verbaux des dernières rencontres du CA de l'AIRDF figurent dans ce numéro, sous la section « Vie et questions vives ».

Bonne lecture !

Votre comité éditorial, Ophélie, Patrice et Séverine.

L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

SECTION AIRDF-TUNISIE : AVIS D'INTENTION

Amel Ftita
ISEAH de Tozeur, Université de
Gafsa, Tunisie, ECOTIDI, ISEFC,
Université virtuelle Tunis

1. Enjeux de la section AIRDF-Tunisie

Le premier objectif de la section AIRDF en Tunisie est d'y renforcer la recherche en didactique du français. Elle y est encore peu développée, en raison de la rareté relative d'enseignants chercheurs spécialistes.

Le second objectif est de promouvoir l'articulation entre le français en tant que discipline de recherche scientifique et le français en tant qu'objet d'enseignement dans les divers cycles d'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Pour cela, nous souhaitons :

- promouvoir l'animation d'activités scientifiques diversifiées afin de renforcer le statut du français comme langue de scolarité ;
- consolider le statut légitime de la recherche didactique dans les divers cursus de formation en favorisant la participation de la communauté des didacticiens du français dans la prise de décisions éducatives et dans les chantiers de réformes à conduire ;
- contribuer à l'élaboration d'outils didactiques de qualité (programmes, référentiels de compétences et de formation, manuels, etc.).

Le problème le plus préoccupant en contexte éducatif tunisien réside dans l'écart manifeste entre les finalités du curriculum en français et les niveaux de performance réels des apprenants dont témoignent les résultats. Les programmes officiels semblent assez ambitieux, car ils devancent les niveaux réels des apprenants mais tiennent peu compte des usages effectifs du français et des variations géographiques, socioculturelles et professionnelles qui les sous-tendent

Aussi, notre ambition est d'instaurer chez les étudiants et les jeunes apprenants tunisiens un rapport positif au français et une réelle motivation pour l'acquérir selon des perspectives fonctionnelles et socioculturelles, mais aussi en tenant compte des besoins institutionnels du pays en matière de développement.

Or, malgré une instabilité du rapport au FLE/FLS en Tunisie, due à l'émergence d'une attitude peu sereine à son égard chez certains arabisants adeptes d'un monolinguisme arabe ou même d'un bilinguisme arabe/anglais, nous nous emploierons activement à promouvoir la place du français dans la scolarité et en tant que langue étrangère. Et ce, en vue d'atténuer les tensions entre l'arabe et le français en envisageant leurs contacts, en termes non d'antagonisme, mais de complémentarité, de convergence, et de promouvoir chemin faisant un plurilinguisme tant pacificateur qu'enrichissant.

2. Des projets menés pour renforcer la place du français

La question du niveau de compétence des apprenants en langue française a impulsé plusieurs projets nationaux et régionaux visant à optimiser l'enseignement du français et à renforcer sa place dans les divers cycles d'enseignement.

Pour le cycle supérieur, le programme de formation doctorale en didactique du français assuré dans le cadre du master en didactique du français créé en 1995 à l'ISEFC de l'UV¹ (qui constituera le siège social de notre section AIRDF-Tunisie) est suspendu en 2014 en raison du nombre très réduit, voire de l'absence d'enseignants didacticiens (de corps A), et en conséquence, d'étudiants chercheurs en cette discipline.

Afin de combler le manque de didacticiens universitaires, le Ministère de l'Enseignement Supérieur a signé une convention de partenariat tuniso-française avec l'Université de Paris 3. Il s'agissait de dispenser des cours de didactique par binôme (un tunisien et un français) et d'en assurer l'évaluation en mode mixte (Miled, 2016, p. 94).

Toutefois, bien que cette formation en didactique du français à l'ISEFC continue d'être dispensée jusqu'à

¹ Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue de l'Université Virtuelle de Tunis.

maintenant, elle souffre d'un affaiblissement progressif, constamment aggravé par le manque d'enseignants tunisiens en didactique et surtout par l'absence d'offres de recrutement et de postes ouverts au bénéfice des didacticiens diplômés de cette spécialité.

D'autres initiatives novatrices ont vu le jour pour amorcer une réflexion autour du français de spécialité (le FOS et le FOU)² et ont impliqué un changement des contenus et des parcours avec la mise en place des licences et masters en français appliqué dans plusieurs domaines. Mais, comme le souligne Miled (2016, p. 95), les usages et les contenus prévus dans différentes institutions tunisiennes demeurent variables et non harmonisés.

Par ailleurs, les programmes de coopération tuniso-française et tuniso-belge ont contribué à redynamiser la recherche didactique en milieu universitaire tunisien. Pour ce qui est des programmes de coopération tuniso-française, le projet le plus marquant est celui du PREFSUP (Projet de Rénovation de l'Enseignement du Français et en français dans le SUPérieur)³, initié par les gouvernements tunisien et français en 2007 et ayant abouti à l'élaboration d'outils didactiques différents : un référentiel de compétences en langue (Bacha, Miled, Ben Rejeb, 2008), un référentiel de formation (Sahnoun, 2010), des centres de ressources et des dispositifs de formation continue au profit des enseignants. En fait, le PREFSUP s'inscrit dans le sillage d'un autre programme tuniso-français déjà mis en œuvre en 2003, achevé en 2007 et consacré à l'enseignement de base et au secondaire. Il s'agit du PREF-SET (le Programme de Rénovation de l'Enseignement du Français dans le Système Educatif Tunisien) qui a visé l'amélioration de la maîtrise du français chez les élèves, mais aussi le renforcement de la formation culturelle, pédagogique et scientifique des enseignants. Un autre projet novateur, « le programme national de certification en français », lancé en 2012, a abouti à la mise en œuvre d'un dispositif de formation à l'évaluation certificative selon les standards internationaux (DEL⁴/DEL⁵ professionnel). Ce programme dont l'objectif principal était de favoriser les opportunités d'employabilité des jeunes diplômés a coïncidé avec la mise en œuvre d'un autre programme de formation à distance portant sur un Cours en Ligne Ouvert et Massif (CLOM).

² FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) et FOU (Français sur Objectif Universitaire).

³ Bien que la littérature et la civilisation françaises représentent son domaine de spécialisation de départ, le vice-président actuel de la section AIRDF-Tunisie, Abderrazak Sayadi, a contribué activement au projet PREFSUP à côté d'autres projets en didactique de français (cursus de formation, jurys).

⁴ Acronyme de Diplôme d'Études en Langue Française.

⁵ Acronyme de Diplôme Approfondi de Langue Française.

Cependant, malgré leur apport manifeste, ces projets innovants demeurent sans suite effective sur le plan institutionnel ; ils sont peu expérimentés et généralisés sur le terrain pratique, à l'exception de certaines initiatives qui ont abouti. Les outils et les dispositifs élaborés restent inexploités pour maintes raisons. À titre d'exemple, les deux référentiels produits : celui des compétences en langue (2008) et celui de formation (2010), ne sont pas suffisamment diffusés et restent peu exploités malgré leur pertinence et les sollicitations de certains départements d'en faire usage. Dans l'ensemble, la mise en œuvre de ces programmes se limite à quelques initiatives aléatoires personnelles ou à un volontariat émanant d'une équipe de travail œuvrant au sein d'un établissement ou d'un département donné. Aussi, ces programmes cessent-ils de fonctionner et d'être dotés en ressources dès leur achèvement.

Pour ces diverses raisons, les didacticiens tunisiens ont besoin de l'AIRDF pour développer leurs pratiques de recherche et d'enseignement et ils espèrent en retour enrichir l'AIRDF de leurs expériences spécifiques.

Note bibliographique

- Bacha, J., Miled, M. & Ben Rejeb, B. (2008). *Référentiel de compétences « langue » pour la Licence fondamentale de Langue, Civilisation et Littérature françaises*, Tunis : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Ben Aissa, Z. & Sahnoun, M. (2010). *Le référentiel de formation en langue pour L1*, Tunis, MES.
- Kadi-Ksouri, L., Mabrouk A. & Miled, M. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb. État des lieux et propositions. Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie.*
- Miled, M. (2007). « Le français langue seconde : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique : le cas du français en Tunisie », *Le Français aujourd'hui*, mars-avril.

LE 21^E SIÈCLE VERRA-T-IL (ENFIN) LA DISPARITION DES POLÉMIQUES STÉRILES SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ?

J.-P. Sautot & M. Beaumanoir
Membres de l'AIRDF

Ceci est un billet de mauvaise humeur... avec tous les défauts que cela implique...

La question titre est de Laurence Rieben⁶. La réponse est non. La preuve ? ce billet ! La même Laurence Rieben rappelle qu'apprendre à lire, c'est complexe :

« [...] il semble qu'on peut considérer comme certain que l'habileté d'analyse de la parole joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Mais dans la mesure où il s'agit d'une compétence qui s'acquiert en général assez rapidement, lorsque les stimulations adéquates sont fournies, il est improbable qu'elle constitue en tant que telle une dimension du système cognitif de l'individu. Le fait est cependant que certains enfants éprouvent des difficultés énormes à conceptualiser et manipuler les unités minimales de la parole, tandis que d'autres, la majorité, acquièrent ce genre de compétence en très peu de temps. Ceci conduit à s'interroger sur les facteurs cognitifs, perceptifs ou linguistiques qui peuvent être des déterminants de l'habileté d'analyse ou de son développement, car ces facteurs sont susceptibles d'expliquer également, de façon indirecte, une partie au moins des échecs en lecture. »

Toute solution simpliste pourrait donc bien ne rien résoudre... Le ministère français de l'éducation nationale remet pourtant une couche dans la polémique. Il publie, ou peut-être le soutient-il seulement, un guide : « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP – Un guide fondé sur l'état de la recherche » (2019)⁷. Le problème c'est le décodage... pas que, mais bon. L'ouvrage en question, s'appuyant sur des résultats de recherche, le dit :

« La capacité de décodage est une sorte de propulseur, dont la seule fonction est de mettre sur orbite les processus du lecteur habile pour s'évanouir ensuite dans les oubliettes de l'enfance », écrit José Morais. Il est rejoint par Michel Fayol qui de son côté nous alerte : « Moins le traitement des mots est auto-

matique et plus les activités associées à la compréhension se trouvent pénalisées. »

Il faut que ce soit automatique, il faut que le décodage, ça pulse ! Soyons justes, page 42 du livret, on nous dit : « Il ne suffit pas de déchiffrer les mots bout à bout. Avec la syntaxe, la ponctuation concourt à la construction du sens : il faut la lire. » Donc il faut construire du sens. On sait tout cela depuis un moment...

Revenons au décodage. Content et al., en 1986⁸, nous indiquent :

« Un argument important en faveur de procédures de décodage de l'écrit basées sur les régularités grapho-phonologiques est la capacité de n'importe quel lecteur habile à prononcer des mots qu'il n'a jamais vus. Une simulation de cette condition consiste à créer des pseudomots, c'est-à-dire des séquences de lettres qui ne constituent pas des mots de la langue (mais qui en respectent les contraintes orthographiques et phonologiques). Des pseudomots ne peuvent évidemment pas être reconnus sur base de leurs propriétés visuelles ou orthographiques puisque, par définition, ils n'existent pas dans la mémoire des sujets qui les rencontrent. Dès lors la capacité de trouver une prononciation pour des pseudomots constitue à première vue une démonstration de l'existence de procédures de décodage basées sur des correspondances entre graphèmes et phonèmes. »

Donc, résumons, il faut faire du B-A BA, de l'assemblage, du global, de l'adressage, et tout cela construit le sens. Quid alors de l'usage éventuel du pseudomot en dehors de la recherche ? Wikipedia nous le dit :

« Un pseudomot est une chaîne de caractères ressemblant à un mot réel mais n'ayant aucun sens. Les pseudo-mots respectent les règles phonologiques ou conventions orthographiques [enfin, pas toutes, hein !] de la langue et sont donc prononçables, comme de vrais mots (par exemple "cavutre" ou "poidure" en français). [...] Les pseudomots peuvent être utilisés en orthophonie afin d'aider à la compréhension de la logique d'un langage et ainsi faciliter par après la découverte de nouveaux mots. »

Mais Wikipedia se trompe ! Le pseudomot peut aider à comprendre la logique du code, mais pas celle du langage. Imagine-t-on un enseignement de l'arithmétique usant de pseudonombres, ou d'un enseignement d'éducation physique usant de pseudogestes, imagine-t-on encore un apprentissage de la natation sur un tabouret... C'est pourtant ce que promeut le ministère français... La preuve :

⁶ Dans Rieben, L., « Le 21^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 1 / 2004 / pp. 17-25

⁷ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Accueil/13/8/Guide_Pour_enseigner_la_lecture_et_l_écriture_au_CP_1193138.pdf

⁸ Content, A., Morais, J., Alegria, J., & Bertelson, P. (1986). Acquisition de la lecture et analyse segmentale de la parole. *Psychologica belgica*, 26(1), 1-15.



Cela fleure bon la transposition peu prudente en provenance de la psychologie cognitive. Mais direz-vous, qu'est-ce qui énerve là-dedans ?

Reprenons. On sait que les opérations d'assemblage et de correspondance entre le phonologique et le graphémique sont indispensables à l'apprentissage de la lecture. La science a fait le boulot mais le ministère propose – oui propose car il y a son logo dessus, son slogan à l'intérieur du livre du professeur... – propose donc, un manuel rétrograde, voire réactionnaire. Rétrograde, c'est historique. Réactionnaire, c'est politique. Donc c'est une opinion. Normal, ceci est un billet de mauvaise humeur ! Réactionnaire mais pseudohabillé de toute la scientificité nécessaire. Car le ministère lance un appel à intérêt pour valider la mise en œuvre de son manuel. À vos stylos, vous avez 15 jours pour monter le dossier et le protocole de recherche... D'accord, je suis un(e) chercheur(e) aigri(e) aux modes obsolètes de pensée. C'est bien pour cela que je fais de la politique. Donc faisons-en ! Et versons dans le complotisme...

- Premier soupçon : quelle équipe est capable de monter un dossier de recherche d'ampleur en 15 jours ? Réponse paranoïaque : celle qui a été choisie avant ou celle qui a mis au point la méthode... Vous pouvez toujours concourir, s'il n'y a pas de contrôle antidopage...
- Deuxième soupçon : en 1906, apparaît la « Méthode Boscher ou la Journée des tout petits », célèbre manuel de lecture. Du syllabique un peu rétrograde, on vous dit, mais c'était en 1906, avant les pseudomots. Donc la méthode Blanquer... ? Comme au bon vieux temps. N'y aurait-il pas un peu de démagogie, voire de populisme là-dessous ?

- Troisième soupçon : pendant ce temps les élèves de première année du secondaire passent un test de fluence... Ce test concerne la vitesse de décodage à haute voix d'un texte inconnu. On met en place l'outil d'évaluation avant la solution et on montre qu'il y a un problème. Bon là, je suis d'accord. Il y a un problème avec la lecture. Mais la solution proposée est-elle adéquate ? Va-t-on travailler la fluence pendant tout le cycle primaire pour préparer le test d'entrée dans le secondaire ? Ben oui ! Sinon pourquoi on teste ? Belle fabrique de crétins en perspective... pour paraphraser un polémiste français de la droite extrême (oui, là, j'ai honte de le citer !).
- Quatrième soupçon : le ministère gaspille de l'argent public. Comme le disent des collègues en réponse à M. Blanquer : « Où est la dynamique de recherche collective impulsée par le projet "Lire-écrire au CP" coordonnée par Roland Goigoux⁹ [...] entre 2013 et 2020 ? » Eh oui ! Tous ces gens qui ont participé à cette recherche sont des fonctionnaires de l'état français. Grâce aux moyens de l'état français, on sait donc ce que sont les méthodes efficaces, mais l'état français demande qu'on lui valide SA méthode... Un coup à basculer dans le giléjaunisme, je vous le dis...
- Cinquième soupçon : c'est l'auteure de la méthode, inspectrice de l'éducation, donc aux ordres (c'est comme ça en France) qui cherche des classes où implanter la méthode afin qu'elle soit évaluée par l'équipe du soupçon n°1, répondant en cela au souhait du ministre (du moins c'est elle qui le dit !). L'évaluation endogame comme méthode scientifique...

⁹ Goigoux Roland (dir.), *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Ifé, Lyon, 2016 :

Ça fait beaucoup de soupçons pour un même dossier, qui, dans le fond, a surtout des airs de déjà-vu, et à plus d'un titre. Il serait peut-être temps d'accepter que l'entrée dans le lire-écrire soit tellement complexe qu'elle ne puisse se mesurer simplement, qu'elle ne soit pas nécessairement evidence-based compatible, ou alors de manière complexe (Demandez à Goigoux !). Il serait peut-être temps que le politique français sorte définitivement des querelles de chapelles périmées (les querelles !) et cesse de les ranimer avant chaque tournant électoral. Il serait peut-être temps de prendre en compte

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

PV de la réunion du 25 juin 2020 en visioconférence

Présent.e.s : Ecaterina Bulea Bronckart, Vincent Capt, Nathalie Denizot, Jean-François De Pietro, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanc, Patrice Gourdet, Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy, Marie-Christine Pollet, Christine Riat, Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot, Marion Sauvaire, Caroline Scheepers, Katleen Sénéchal, Ophélie Tremblay, David Vrydaghs.

Excusé.e.s : Ana Dias-Chiaruttini, Séverine De Croix, Isabelle Gauvin

1. Le PV et l'OJ ont été approuvés à l'unanimité

2. L'ouverture de nouvelles sections

Christophe Ronveaux évoque l'avancement du dossier en Tunisie. Une première réunion constitutive de l'AIRDF-Tunisie s'est tenue à son siège social qui est l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue pour rédiger et signer la déclaration de la création de l'association.

Le CA discute des conditions de création et d'adhésion de nouvelles sections ; le débat porte sur la nécessité de préserver et de renforcer la dimension internationale de l'association, mais aussi de prendre acte de la dynamique des sections nationales dans le recrutement des membres et la diffusion des débats.

Un vote à bulletin secret est organisé sur la question suivante : « Soutient-on la création d'une section

les travaux de la recherche et de la laisser travailler sereinement. Il serait peut-être temps de miser sur l'intelligence et la compréhension, de donner envie de lire, de se cultiver, d'entrer dans un monde ouvert, réflexif.

J'ai fait un rêve ! Que l'AIRDF se transmute en force de réaction rapide et puisse relever ce genre de défis dans l'urgence, quand urgence il y a... Peut-être serait-il temps ?

tunisienne et s'engage-t-on à la soutenir en attendant la révision du règlement intérieur et la tenue d'une AG pour statuer formellement sur cette question ? ». Le résultat du vote est le suivant : oui à l'unanimité des votants.

Le CA délègue au trésorier David Vrydaghs le calcul d'une cotisation minimale à verser à l'international.

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

Jean-François de Pietro, Ecaterina Bulea Bronckart, Jean-Louis Dufays et Claudine Garcia-Debanc ont proposé un texte descriptif wikipédia de l'AIRDF, mais le texte doit encore être discuté, amendé, complété. Un nouveau texte sera soumis au prochain CA pour discussion. Dès qu'il sera mis en ligne, il sera bien évidemment modifiable et modifié par tous ceux qui le souhaitent.

Jean-Pierre Sautot, Katleen Sénéchal et Christophe Ronveaux ont proposé une nouvelle structure et un nouveau design du site qui a reçu l'approbation du CA. Une entrée de veille sémantique est désormais possible, qui se fait à partir des mots-clés proposés dans les articles (ce qui montre l'importance de ces mots-clés). Il reste à alimenter ce dernier. Le CA rappelle aux adhérents qu'ils sont invités à contribuer à l'alimentation du site.

4. La Lettre

Suite à la pandémie et pour éviter le surcroît de manipulation, le CA a validé la demande du rédacteur et des rédactrices en chef, Séverine De Croix, Patrice Gourdet et Ophélie Tremblay, de diffuser et d'envoyer *La Lettre 67* dans une matérialité numérique. Cette décision est momentanée et cette question de la numérisation doit être reprise lors du prochain CA.

Le numéro 67 sur le colloque de Lyon est presque terminé. Il est volumineux et dense, un reflet de la vitalité de l'association. Merci aux membres de la section française pour la constitution de ce dossier « patchwork ».

Le numéro 68 (prévu pour octobre 2020), « L'album, le roman graphique, la bande dessinée, le documentaire numérique, etc. Apprendre à lire et à apprécier les supports composites aujourd'hui », dossier coordonné par Patrice Gourdet, Christophe Ronveaux, Elaine Turgeon et David Vrydaghs, est en voie de finalisation.

L'appel pour le numéro 69 (mars 2021), « La question de l'écrit dans l'enseignement supérieur (titre provisoire) », dossier coordonné par Marie-Christine Pollet et Priscilla Boyer, a été lancé.

5. La collection

David Vrydaghs fait le point sur les couts de la publication de la collection et des soubresauts du partenariat commercial de l'AIRDF avec la CIACO. L'association paie désormais le premier tirage (celui pour les adhérents), mais ce premier tirage peut être suivi d'impressions à la demande (au bénéfice de la CIACO), ou de la mise en vente de l'ouvrage au format PDF (au bénéfice de l'association). Le CA prend les décisions suivantes : le partenariat avec la CIACO est maintenu ; au-delà des 250 exemplaires, on accepte l'impression à la demande et le PDF.

Le volume 12 (adhésions 2019) coordonné par Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun, *À la croisée des disciplines scolaires : contours, dialogues, et nouvelles configurations*, est sorti ! Le CA se réjouit et remercie les coordinatrices de l'ouvrage.

Le volume 13 (adhésions 2020), *L'étude de la langue dans la discipline Français*, coordonné par Claudine Garcia-Debanco et Ecaterina Bulea Bronckart : les coordinatrices font un petit point sur les textes à venir.

Le volume 14 (adhésions 2021) : *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, coordonné par Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Caroline Scheepers et Véronique Marmy Cusin. Les coordinatrices ont fourni un texte d'appel qui devrait être discuté par le CA par voie électronique dans le courant des mois de septembre et d'octobre.

6. Le 15^e colloque de 2022

Jean-Louis Dufays a envoyé une proposition de problématique élaborée par la section belge ; les débats sur le texte, les dates, etc. sont reportés au prochain CA.

La réunion est levée à 18 h.

Le prochain CA aura lieu en visioconférence le lundi 14 décembre 2020 à 14 h.

Pour le CA, Christophe Ronveaux, président de l'AIRDF et Nathalie Denizot, secrétaire générale.

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

CR de la réunion du 14 décembre 2020 en visioconférence

Présent.e.s : Ecaterina Bulea Bronckart, Vincent Capt, Séverine De Croix (suppléante), François De Pietro, Ana Dias-Chiaruttini, Jean-Louis Dufays, Claudine Garcia-Debanco, Patrice Gourdet, Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun (suppléante), Véronique Marmy, Marie-Christine Pollet, Christine Riat (suppléante), Christophe Ronveaux, Marion Sauvaire, Caroline Scheepers, Kathleen Sénéchal, Isabelle Gauvin, Ophélie Tremblay, David Vrydaghs.

Excusé.e.s : Nathalie Denizot, Jean-Pierre Sautot.

1. Le compte rendu du précédent CA et l'ordre du jour sont approuvés à l'unanimité

2. Point d'information sur les nouveaux appels ANR

Roland Goigoux a informé l'ensemble du CA que l'ANR – Agence de la recherche en France – lance prochainement un appel à projets orienté vers les sciences pour l'éducation. La discussion porte sur le rôle de l'AIRDF à fédérer des recherches dans le cadre de cet appel. Christophe Ronveaux insiste sur la nécessité pour l'AIRDF de développer des projets internationaux pour favoriser un rapprochement des sections. Il s'agit d'être proactifs pour répondre à l'appel à venir. Cette proposition fait consensus.

3. Les statuts

Mise au point des propositions émises par Nathalie Denizot, Christophe Ronveaux, Jean-Pierre Sautot et David Vrydaghs au sujet du règlement intérieur concernant le nombre de membres titulaires et la question des suppléances.

Vote : 14 pour (14/16)

Décision de faire voter ce changement en assemblée extraordinaire réunie par visioconférence.

Vote : 14 pour (14/16)

4. L'ouverture de nouvelles sections

Le CA accueille Amel Ftita qui présente son parcours de didacticienne du français, la situation en Tunisie où la section du master en didactique du français a été suspendue en 2014. Une première assemblée de la section tunisienne naissante se tiendra le 28 janvier 2021.

5. La Lettre de l'AIRDF

Suite à la pandémie et pour éviter le surcroît de manipulation, le CA a validé, lors de la dernière réunion, la demande du rédacteur et des rédactrices en chef, Séverine De Croix, Patrice Gourdet et Ophélie Tremblay, de diffuser et d'envoyer *La Lettre 67* dans une matérialité numérique. Le CA entérine cette décision pour les numéros suivants.

Vote : 15 pour

Le numéro 68 (prévu pour octobre 2020) : « Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites » (titre provisoire), dossier coordonné par Patrice Gourdet, Christophe Ronveaux, Elaine Turgeon et David Vrydaghs, est en retard. Sa parution est prévue pour mars.

Le numéro 69 (mai 2021). « Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives », dossier coordonné par Marie-Christine Pollet et Priscilla Boyer, est prévu pour mai 2020.

Le numéro 70 : « Politique et didactique. La question de l'engagement militant de l'AIRDF », dossier coordonné par Jean-Pierre Sautot prévu pour l'automne 2021.

6. La collection

Le volume 13 : *L'étude de la langue dans la discipline Français* (parution prévue fin 2020), coordonné par Claudine Garcia-Debanc et Ecaterina Bulea Bronckart, est en retard, mais l'ouvrage sera remis à l'éditeur en début d'année 2021 pour une parution dans l'année.

Le volume 14 (adhésions 2021) : *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, est coordonné par Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy et Caroline Scheepers. L'appel a été lancé et la date limite est reportée jusqu'au 15/01.

Le volume 15 (adhésions 2022) : Séverine De Croix propose un ouvrage autour des écrits intermédiaires partagés et des gestes professionnels.

7. Les actes du colloque de Lyon

Deux publications sont en cours. La première coordonnée par Nathalie Denizot et Claudine Garcia-Debanc réunit des textes pour la revue *Pratiques*, autour des concepts mobilisés en didactique du français. Le numéro est bouclé et sa parution est prévue pour juin 2021. La seconde coordonnée par Ana Dias-Chiaruttini et Bernadette Kervyn réunit des textes sous la notion de « dispositif » et paraîtra aux Presses universitaires du Septentrion. L'ouvrage devrait sortir au moment du colloque 2022.

8. Le 15^e colloque de 2022

Une proposition de problématique élaborée par la section belge sera diffusée dès le mois de janvier. Comme pour les précédents colloques, le comité scientifique est composé des membres du CA.

La réunion est levée à 18 h.

Pour le CA, Christophe Ronveaux, président de l'AIRDF et Ana Dias-Chiaruttini (secrétaire de la séance)

LIRE, COMPRENDRE, INTERPRÉTER ET APPRÉCIER DES SUPPORTS COMPOSITES

Christophe Ronveaux, Université de Genève,
Patrice Gourdet, CY Cergy Paris Université,
Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal,
David Vrydaghs, Université de Namur

De la variété des textes aux supports composites

Albums, romans graphiques, bandes dessinées, livres augmentés, documentaires numériques, computextes, ont en commun de combiner plusieurs systèmes sémiotiques pour faire sens. L'album d'Albertine et Germano Zullo *Les gratte-ciel* (2011) raconte l'histoire d'une joyeuse rivalité mortifère en combinant textes, images, format de la double page et matérialité de l'objet-livre. Le documentaire *Traces liquides*, consultable sur le web (<https://vimeo.com/128919244>), de Charles Heller et Lorenzo Pezzani (2015) transmet des savoirs sur la migration en Méditerranée en superposant images animées, schémas, bandes sonores, textes oralisés et écrits, interviews, images d'archive. *Lperl-*, le poème crypté d'Alexandra Saemmer (2020), déposé sur Facebook (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=378789149527045&set=a.116342365771726&type=3&theater?>), thématise un questionnement poétique et engagé sur le formatage des « computextes » et le recours aux algorithmes qui organisent le temps du visionnage, de l'écoute, de la sensation tactile et les réponses du lecteur. Tous ces artefacts sont produits à partir de ressources sémiotiques verbales orales et écrites, iconiques, cinétiques, gestuelles, sonores, numériques. Pour comprendre ces artefacts et apprécier l'histoire des gratte-ciel, s'approprier le savoir sur la migration ou se laisser toucher par le questionnement poétique et critique, le lecteur doit combiner ces ressources hétérogènes. Pour produire du sens et dégager de cette hétérogénéité une représentation d'ensemble, il doit s'impliquer davantage dans la construction de son trajet interprétatif (Tarbox, 2017). Dispose-t-il pour autant de clés pour prendre l'initiative ?

Gratte-ciel, *Traces liquides* et *Lperl-* relèvent de genres contrastés édités dans des matérialités diverses. Tous les trois ont été repérés dans des classes de français et ont été traités comme des contenus de la matière française à différents niveaux scolaires. Ils sont à la fois des œuvres et des textes. Des œuvres au sens défini par la discipline comme des artefacts intégraux, produits par des auteur.e.s, dont les élèves vont pouvoir s'emparer dans leur intégralité, et des textes au sens défini par les approches communicatives des années 1970 comme des unités de communication pourvues d'un projet d'influence (Bronckart, 2008). Ils intègrent, avec les pages de manuels, les photocopies d'exercices et de fiches à compléter, les livres-objets de la littérature de jeunesse, l'immense collection hétéroclite des « supports » du travail scolaire. Dans ce dossier thématique, par cette appellation de support, nous déplaçons la question des nouvelles formes textuelles et de leur matérialité sur leurs usages dans la classe et, plus spécifiquement encore, sur leurs usages dans la discipline du français. Cela revient à considérer la variété générique et matérielle des textes à partir de la fonction instrumentale qu'ils occupent à l'interface de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les supports composites font l'objet, dans la classe de français, de toutes sortes de pratiques littéraires, qui visent le développement de compétences de lecture et de conceptualisation de savoirs variés. Pour autant, peu de ces pratiques rendent compte d'un enseignement planifié qui prendrait en charge la nature « composite » de ces supports. Dans leur analyse d'une leçon de lecture menée à partir d'une bande dessinée, Bautier et alii (2012) montrent bien la difficulté pour l'enseignant.e d'adopter une conduite langagière cohérente qui tienne compte du caractère pluri-sémiotique de ce texte. Les interactions didactiques observées attestent que les objets enseignés relèvent d'unités langagières isolées (graphème et mot) au détriment d'un objet englobant qui requerrait une coordination planifiée d'objets de savoirs hétérogènes. Le partage de la page en vignettes, spécifique de la bande dessinée et indispensable pour comprendre l'histoire, semble relégué à une fonction accessoire. Le dessin est observé,

certes, mais dans un rapport de redondance au signe verbal. De quoi témoigne cette absence de planification raisonnée ? S'agit-il d'une gêne de l'enseignant.e devant un support dont il n'a pas anticipé la complexité ? Dispose-t-il des modélisations didactiques adéquates pour « élémenter » et distribuer dans le temps d'une séquence d'enseignement cette hétérogénéité constitutive ? Trouve-t-il dans les ressources didactiques disponibles une instrumentation compatible avec les déterminants d'une mise en œuvre quotidienne et ordinaire ?

En-deçà de l'embarras de l'enseignant.e, ce sont la partition de la discipline, l'économie de ses objets et les manières de faire de la profession qui font problème. La variété des textes, fer de lance des approches communicationnelles et fondamentales de la plupart des curriculums francophones, semble particulièrement touchée (Lacelle & Boutin, 2020). Avant de présenter les trois axes de questionnement des contributions qui composent le dossier, nous évoquons brièvement l'actualité des supports composites, puis commentons succinctement les diverses appellations en usage pour les désigner.

Un questionnement d'actualité

Plusieurs revues de didactique publiées au cours de cette dernière décennie se sont emparées de ces questions. Citons, entre autres, le numéro 45 de la revue *Repères* (2012), coordonnée par Nonnon, qui élargit la réflexion sur les documents et supports didactiques à d'autres disciplines, le numéro 55 de la revue *Spirale* (2015), coordonné par Bonnéry, Crinon et Simons, sur les risques d'inégalités liés aux supports et pratiques d'enseignement, le dossier thématique du numéro 185-186 de *Pratiques* (2020), coordonné par Leclaire-Halté et Maisonneuve, qui porte sur la lecture de documents composites, le numéro 2 de *Babylonia* (2020), coordonné par Mayer et Piconi, qui problématise ces images qui « ont la parole » et interviennent dans le sens du texte. On y lit l'urgence de clarifier la notion de texte dont la multimodalité, le pluri-codage ou l'hétérogénéité sémiotique (nous reviendrons sur ces appellations) semblent remettre en cause la définition. Ces numéros foisonnent d'analyses de pratiques de classe qui convergent vers le constat que l'acculturation à ces nouveaux supports requiert un accompagnement spécifique que l'enseignement n'assure que très partiellement. On y perçoit l'enthousiasme de partager l'expérimentation de dispositifs variés et présentés comme innovants, la nécessité de combler une absence des ressources par l'élaboration d'ingénieries adéquates qui soutiennent le travail de l'enseignant.e.

À son tour, *La Lettre* investit ce questionnement et vient le porter sur les enjeux de la discipline, ses objets et ses manières de faire spécifiques. Nous inscrivons la réflexion de ce dossier thématique dans la perspective déjà ancienne de Nonnon (2000) de considérer les supports didactiques – les iconotextes, les manuels de lecture, les fiches d'exercices, les documentaires numériques, les poèmes cryptés, comme le tableau noir, en font partie – comme des lieux privilégiés d'inscription des savoirs, et celle, plus récente, de l'équipe ESCOL (Bonnéry, 2007, 2015 ; Bautier et alii, 2012) sur les « supports composites » à laquelle nous empruntons l'expression. Comme ces auteur.e.s, nous reportons la question de la pluralité des systèmes sémiotiques, aux enjeux de savoirs et à l'hétérogénéité des objets à enseigner, impliqués dans l'articulation de ces systèmes. Le sujet didactique contemporain ne peut plus se contenter d'apprendre à interpréter à partir du seul système de la langue, il doit apprendre à conduire son activité interprétative sur l'ensemble des systèmes, y compris la matérialité de la double page, du format, des éléments iconiques, auxquels s'adosse l'artéfact pour signifier. Le « mode d'emploi cognitif », selon l'expression de Bonnéry (2015), requis pour produire du sens ne peut se limiter au signe linguistique, ni au signe iconique, ni aux conventions qui régissent les tableaux à double entrée, ni à celles qui organisent la mise en page. Il doit étendre son efficacité à la combinaison de ces systèmes de signes. Car, au bout de la chaîne interprétative, c'est un texte de savoir unifié et encore très souvent mono-codé, à l'oral ou à l'écrit, qui est attendu à l'école, lequel texte est produit à l'aide du seul système sémiotique de la langue, dans le cadre d'une discipline scolaire.

Des notions variées pour des problématiques distinctes

Les contributions du présent dossier utilisent diverses notions pour désigner le caractère composite des supports. La bande dessinée est un « texte imagé composite » pour Torregrosa et alii ; elle correspond

à un « récit graphique » pour Baroni. Acerra et alii considèrent les technotextes comme des œuvres numériques dont les « supports de reproduction [de l'œuvre] et le code informatique » doivent être intégrés au texte. Les « tapis à histoires » de Riat et Schindelholz Aeschbacher, les « boîtes à raconter » de Dupont et alii sont des « artefacts concrets », des « supports multisémiotiques » qui accompagnent la découverte d'albums pour les premiers degrés. Pour Sanchez Abchi et alii, les textes d'aujourd'hui intègrent des « formats matériels » ou « situationnels » divers qui « impactent » leur caractérisation générique. Toutes ces appellations couvrent-elles la même hétérogénéité sémiotique ? Se référant aux travaux de Lacelle et alii (Lebrun et Lacelle, 2012 ; Lacelle et Boutin, 2020), plusieurs contributions définissent la multimodalité comme l'ensemble des ressources sémiotiques auxquelles ont recours les personnes qui communiquent dans différents contextes sociaux. Cette définition soutient une modélisation didactique qui vise la production de textes ou d'événements esthétiques qui comprennent des dimensions verbales et iconiques, mais aussi kinésiques, cinétiques, sonores, et même olfactives (cf. les lettres parfumées de Navé et Farini). Il en va de même pour le « pluri-codage » de supports de lecture forgés pour enseigner les correspondances graphème-phonème, l'« hétérogénéité sémiotique » des manuels posée pour rendre compte des manières différenciées de s'acculturer aux savoirs, l'« articulation texte et image » d'un album de littérature de jeunesse modélisant l'activité interprétative d'une intrigue. Toutes ces expressions, forgées sur les suffixes « pluri », « multi », « hétéro », utilisées parfois de manière interchangeable pour désigner des textes qui combinent plusieurs systèmes sémiotiques, ont été forgées pour des problématiques qui ne se recouvrent que partiellement. La cartographie de cet archipel de concepts et de notions, dont les présentes contributions témoignent, reste à faire.

Dresser l'inventaire des formes, définir un corpus et modéliser des enseignables

Pluralité de formes et matérialité des systèmes sémiotiques

Une première série de questions tient à l'inventaire des nouvelles formes textuelles et à l'effet de focale que la pluralité des systèmes sémiotiques fait porter sur la matérialité des textes.

La contribution d'Acerra, Lacelle, Molina et Vallières s'intéressent aux formes textuelles du champ de la littérature de jeunesse qui intègrent support de représentation et codage machine dans leur littéarité. L'enjeu pour les auteures est d'éprouver la solidité de critères qui tiennent compte de l'articulation de la dimension générique du texte (la structure narrative), de la dimension modale de la représentation (visuel, verbal, kinésique, sonore, etc.) et de la dimension interactive de l'interface (tactile et responsive). Les technotextes représentent un « genre en émergence », selon les auteures, qui « reconfigure l'acte de lecture », propre à forcer le développement de nouvelles compétences, qu'elles qualifient de « numériques ». C'est le même questionnement que mènent Sanchez Abchi, De Pietro et Conti à propos de l'album dans son format papier, cependant, sans la dimension numérique. Pour soutenir la confection de nouveaux moyens d'enseignement en Suisse romande, les chercheuses et le chercheur ont été invité.e.s à modéliser le récit d'aventure et les diverses formes dans lesquelles il est représenté. L'album est une de ces formes. Sanchez Abchi et alii s'interrogent : compte tenu de cette matérialité particulière qui combine le format et l'espace de la double page, l'image et le signe graphique, l'album est-il descriptible comme un genre autonome ? Ou bien sa matérialité est-elle subordonnée aux traits génériques du texte ?

Si *Les gratte-ciel* des Zullo, *Traces liquides* de Heller et Pezzani et les poèmes de Saemmer ont en commun cette propriété de combiner plusieurs systèmes sémiotiques, cette propriété est-elle suffisante pour identifier des procédés textuels spécifiques par lesquels ils exercent leur pouvoir d'influence ? Y a-t-il des matérialités réservées à la visée de raconter une histoire, d'informer, d'argumenter, de relater, de témoigner, de provoquer une émotion esthétique ? On voit bien où porte ce passionnant questionnement : la généricité est-elle soluble dans la pluralité sémiotique ?

À formes nouvelles corpus élargi ?

Une deuxième série de problèmes se pose si l'on considère le corpus des textes exploités et exploitables en classe de français et qu'on élargit la réflexion à l'ensemble plus vaste des supports ou documents pédagogiques.

Dans une large enquête sur les usages des albums dans les classes québécoises, menée dans le cadre d'une recherche doctorale, Lépine montre que les albums, présents dans les trois cycles de l'école obligatoire, font partie des supports de travail des enseignant.e.s d'aujourd'hui, mais qu'ils continuent à servir l'enseignement de la compréhension d'un écrit, le plus souvent oralisé, sans que la composante iconique de l'album fasse l'objet d'un enseignement explicite et planifié. Il a comparé les genres exploités dans les classes de trois cycles et constaté la prédominance nette des textes qui racontent. Au secondaire, les conditions de formation à distance et de diffusion des œuvres sur plateforme numérique conduisent à repenser le corpus des textes littéraires. À l'occasion de la confection de cours téléchargeables sur le web, Babin, Beaudry et Dezutter s'interrogent sur le corpus des œuvres mis à disposition des élèves. Les auteur.e.s distinguent les œuvres numérisées et les œuvres numériques natives. Quels titres faut-il proposer qui soient accessibles à tous et consultables gratuitement ? Cette question renvoie aux modèles économiques de la diffusion et création des œuvres sur le web. Force est de constater que les contraintes techniques du support informatique et les cadres législatifs entrent dans les paramètres du questionnement didactique contemporain sur l'élargissement du corpus.

La contribution de Joris part de l'hypothèse que les situations de lecture inédites créées par les supports composites sont la source de raisonnements nouveaux. La chercheuse analyse les réponses d'élèves impliqués dans la résolution d'une tâche de lecture de documents numériques, extraite de l'enquête PISA 2018. Ces documents comprennent des informations contradictoires auxquelles certains de ces documents se réfèrent explicitement. L'épreuve porte justement sur une activité argumentative de confrontation des informations pour rédiger une position personnelle. À partir d'une catégorisation d'erreurs qui croisent les justifications des élèves et les textes sur lesquels ils s'appuient pour formuler leur réponse, la chercheuse dégage quelques erreurs qui semblent spécifiques à la lecture de documents numériques.

À l'exception de celle de Joris et de celle de De Vries que nous allons évoquer ci-après, toutes les contributions de ce dossier thématique portent sur des supports littéraires. On le sait pourtant, l'hétérogénéité sémiotique frappe tous les types d'écrits, pas seulement littéraires, dans toutes les disciplines (Bautier et alii, 2012). Nous gardons en mémoire pour de prochains dossiers thématiques le questionnement du numéro 45 de *Repères*, coordonné par Nonnon, sur le document et l'acculturation à d'autres pratiques de lecture que la lecture littéraire.

Quels enseignables pour la classe de français ?

Une troisième série de questions concerne les enseignables de la discipline. La délimitation de ces enseignables passe par la caractérisation des savoirs (Astolfi, 2008). Quels savoirs sont en jeu dans ces nouvelles situations de lecture déterminées par les supports composites ?

De Vries propose d'examiner les situations de lecture de documents composés de textes et d'images à partir des apports des travaux de perspectives contrastées. Les savoirs élaborés par les travaux engagés dans ces perspectives ne se recouvrent que partiellement. Elle distingue le point de vue cognitif centré sur les procédures de décodage des systèmes de représentation, le point de vue de la cognition distribuée intégrant davantage l'interprète dans le processus d'attribution des significations, le point de vue socio-culturel dont l'ambition est d'inclure les « préconceptions et conceptions [des élèves] en cours de construction ». Quelle que soit la perspective, les résultats de ces travaux pointent tous sur le rôle des connaissances préalables des élèves. Et la chercheuse de conclure ce qu'elle considère comme un paradoxe : « La poursuite de ce raisonnement mène au constat de l'impossibilité, en principe, d'apprendre avec des supports composites ».

La bande dessinée fait partie des textes recommandés pour la classe de français depuis les années 1970. En dépit de son intérêt éducatif maintes fois décrit, pourquoi son exploitation reste-t-elle marginale dans les pratiques ordinaires contemporaines ? Rapportée à la question des enseignables et de la caractérisation des savoirs, la question est moins triviale qu'il y paraît. Dans sa contribution, Baroni rappelle la pertinence des notions de textualité et scripturalité, portées par Chiss (2003) en son temps, pour travailler les procédures par lesquelles s'actualisent l'interrelation entre la linéarité du message verbal et l'organisation matérielle des informations sur leur support. Mais pour construire des instruments qui permettraient de passer d'une attention sur la progression linéaire du récit à l'attention sur l'orga-

nisation graphique de la narration, et outiller les élèves à la lecture de bandes dessinées variées, Baroni invite à revisiter les modèles et typologies existants, et à les clarifier, pour un usage scolaire raisonné et graduel.

Du dispositif singulier à l'instrument d'enseignement

Plusieurs contributions présentent des dispositifs d'enseignement qui exploitent des supports variés et multimodaux. Soit elles rendent compte d'une expérimentation, dans la singularité de sa réalisation, qui montre l'intérêt de solliciter les élèves sur plusieurs modalités de représentation pour produire ou comprendre des textes. Soit elles décrivent les potentialités didactiques d'articuler ces modalités pour structurer une séquence d'enseignement.

Les « outils médiateurs » que sont les « boîtes à raconter » (Dupont, Guegano & Grandaty) d'une part, et le « tapis à histoire » (Riat & Schindelholz Aeschbacher) d'autre part, répondent aux mêmes objectifs de soutenir l'enseignement de la compréhension en lecture de textes narratifs par la manipulation de matérialités symboliques. Des marottes pour représenter les personnages, un livret leporello pour soutenir la mémoire et la reformulation de scénarios, des accessoires pour signifier certaines expressions de la langue, des matières colorées et des formes pour délimiter des espaces contrastés où mimer de petites séquences d'action, tous ces objets manipulables et modifiables sont intégrés aux dispositifs des enseignant.e.s. Ces « interfaces didactiques » témoignent de leurs effets facilitateurs sur la verbalisation des élèves et la construction par ces derniers de représentations cohérentes. Dans leur contribution, Riat et Schindelholz Aeschbacher rapportent l'usage contrasté du tapis à histoires dans une classe enfantine et dans une classe de dernière année de l'école primaire. En passant d'un cycle à l'autre, l'interface change de fonction et les objets enseignés se déplacent du contenu du texte, l'histoire, vers la conceptualisation du genre, la narration.

Les contributions de Navé et Farini d'une part, de Torregrosa, Aeby Daghé et Pogranova d'autre part, rendent compte d'expériences menées aux marges de la discipline, dans des classes de français langue étrangère pour la première, à la confluence de trois disciplines, la littérature, une langue étrangère (l'anglais) et les arts visuels pour la deuxième. La première présente les productions épistolaires d'étudiant.e.s francophones et arabophones, et de collégien.ne.s français.e.s et italien.ne.s, qui mêlent interface numérique et écriture manuscrite. Les dispositifs d'échanges (un forum en ligne et une correspondance postale) sont décrits et comparés sous l'angle des ressources multimodales utilisées par les étudiant.e.s. Les auteur.e.s proposent d'élargir la réflexion sur la multimodalité, trop souvent associée aux progrès technologiques, aux fonctions humanistes de tissage qu'elle active auprès des scripteurs et scriptrices. La contribution de Torregrosa et alii, quant à elles, plaide pour un traitement transdisciplinaire des supports qui combinent image et texte. L'expérience relatée par les chercheuses concerne une page de bande dessinée, extraite d'un manuel de langue ; elles décrivent comment les élèves, passant d'une discipline à l'autre, travaillent successivement le genre, quelques aspects écrits et oraux d'une langue étrangère, puis les dimensions iconiques et textuelles de la représentation.

Indéniablement, ces comptes rendus d'expériences attestent de pratiques littératiées scolaires plus complexes et de situations d'enseignement qui, en plus du système de la langue, traitent d'une pluralité de systèmes sémiotiques. Ce questionnement sur les supports composites génère-t-il pour autant des innovations ?

Innovations ou instruments en travail ?

Sans doute, la composante numérique des textes a bouleversé nos modes d'interactions, les situations de transmission des savoirs et leur modalité de stockage. Elle a modifié profondément la matérialité des supports didactiques et continue de questionner la notion de texte, centrale pour la discipline. Pour notre part, nous préférons associer l'évolution technologique des supports et les expérimentations qui lui sont associées au mouvement transpositif continu qui caractérise l'école. Les instruments d'enseignement, supportés par diverses matérialités, y compris numériques, sont sans cesse traversés par des initiatives de milliers d'enseignant.e.s, qui les évaluent, les modifient, les adaptent aux déterminants des situations quotidiennes toujours nouvelles, soutenu.e.s peu ou prou par les chercheurs et cher-

cheuses. Les travaux sur l'écart entre les tâches prescrites ou planifiées et les tâches réalisées le montrent. Par ailleurs, les études historiques de l'évolution des manuels et des corpus scolaires rappellent bien que la multimodalité entendue comme le recours à des modes d'exposition divers qui crée une hétérogénéité discursive, complexifiant l'activité interprétative et l'appropriation des savoirs, ne date pas d'hier. Dans la perspective critique d'une didactique de l'ordinaire qu'appelait de ses vœux Nonnon (2010), on répétera à l'envi, que le changement d'échelle de l'analyse de cas à l'observation de grand corpus, l'intégration dans les protocoles de recherche, soit de l'itération du dispositif, soit des déterminants des pratiques quotidiennes, ne peuvent que renforcer la recherche en didactique du français.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue, C. & Marin, Br. (2012). Les textes composites : des exigences peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La dispute.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : Notes pour une « re-configuration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137/138, 97-116. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1154>
- Chiss, J.-L. (2012). De la littératie aux littératies : Conceptions et frontières. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(9-2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.3943>
- Heller, C. & Pezzani, L. (2015). *Traces Liquides*. Haus der Kulturen der Welt, Forensic architecture, Goldsmiths University of London. <https://vimeo.com/128919244>
- Lebrun, M. & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-96.
- Lacelle, N. & Boutin, J.-Fr. (2020). Multimodal, multimodalité. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (Ed.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 158-162). Honoré Champion.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 83-119.
- Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : Enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 7-37.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation & Didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Saemmer, A. (2020). De l'architexte au computexte. Poétiques du texte numérique, face à l'évolution des dispositifs. *Communication & langages*, 1(1), 99-114. <https://doi.org/10.3917/com1a1.203.0099>
- Tarbox, Gw. A. (2017). From Who-ville to Hereville: Integrating Graphic Novels into an Undergraduate Children's Literature Course. Dans M. A. Abate et Gw. A. Tarbox (Ed.), *Graphic Novels for Children and Young Adults : a Collection of Critical Essays* (pp. 141-153). Ebsco Publishing.
- Zullo, A., & Zullo, G. (2011). *Les gratte-ciel*. La joie de lire. <https://www.lajoiedelire.ch/livre/les-gratte-ciel/>

PARAMÈTRES DESCRIPTIFS ET FIGURES DE STYLE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES NUMÉRIQUES POUR LA JEUNESSE

Eleonora Acerra, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Nathalie Lacelle, Université du Québec à Montréal

Margarita Molina, Université du Québec à Montréal

Amélie Vallières, Université du Québec à Montréal

Un « technotexte » littéraire

Dans le panorama littéraire contemporain, la création numérique pour jeunes publics est progressivement apparue comme un objet heuristique et artistique au grand potentiel. Caractérisée par un catalogue très hétérogène, dans lequel figurent livres enrichis, applications pour supports mobiles, jeux vidéos, narrations géolocalisées, créations en réalité augmentée, performances de théâtre interactif et installations virtuelles, elle échappe aux définitions univoques et invite à être observée à la fois pour la littérarité de son discours et pour les composantes médiatiques et technologiques de son texte. Dès lors, nous proposons d'inscrire l'œuvre littéraire numérique pour la jeunesse dans le répertoire des « technotextes » (Hayles, 2002) littéraires à destination d'autres publics, avec lesquels elle partage une « tension créatrice » (Bouchardon, 2014, p. 75) entre la dimension technologique et la dimension littéraire.

En tant que « machines » littéraires, les œuvres numériques « interrogent le dispositif technologique qui les produit » et présupposent une « boucle réflexive entre le monde fictionnel et l'apparat matériel qui leur confère une présence physique » (Hayles, 2002, p. 25, *traduction libre*). Dans cette perspective, dispositifs technologiques et textes (tissus pluriels de ressources sémiotiques) sont indissociables et permettent, en s'interpénétrant, de déclencher le message littéraire. L'œuvre apparaît ainsi comme la manifestation du code informatique, « écriture d'écriture » (Souchier, 1998) permettant à la « surface » (Souchier, 1996) de l'écran de se donner à lire, et comme la représentation des éléments médiatiques et multimodaux mis au jour par l'interface. Les supports de reproduction et le code informatique cessent d'être de simples instruments de médiation, pour devenir une partie intégrante du texte, qu'ils contribuent à façonner, d'une part, en conditionnant sa configuration, d'autre part, en le révélant (Bouchardon, 2014). En parallèle, en jouant d'une articulation technolittéraire entre la machine et le destinataire, ainsi que d'un rapport « non trivial¹⁰ » (Aarseth, 1997) entre ce dernier et le texte, les œuvres numériques présupposent une manipulation de la part du destinataire et, plus particulièrement, l'intervention de son corps dans le processus de construction du sens. Gestes et actions sont envisagés comme des « interprétations actualisées » (Jeanneret, 2000) et programmés comme des moyens permettant de traverser l'œuvre et d'en dévoiler les secrets, de reconfigurer les univers fictionnels ou, encore, de les modifier de manière permanente (Aarseth, 1997).

Ces particularités des technotextes nous ont amenées à réfléchir à des paramètres de description des œuvres capables de prendre en compte tant les aspects littéraires que technologiques. Dans cet article, nous illustrons les critères adoptés pour caractériser des créations appartenant à des genres divers, en montrant leur transversalité et, en même temps, leur interdépendance.

¹⁰ À la fin des années 90, Espen Aarseth définissait *ergodique* tout texte, numérique comme analogique, nécessitant un « effort non trivial » de la part de l'interlecteur pour être traversé. Plus intense que le mouvement des yeux ou l'acte de tourner les pages, cette intervention physique s'avère nécessaire, selon les contextes, pour accéder aux contenus, pour reconfigurer l'univers fictionnel ou, à un degré extrême, pour le modifier de manière permanente (Aarseth, 1997).

1. Paramètres descriptifs des œuvres

Si l'on accepte de penser l'œuvre littéraire numérique comme une création qui imbrique composantes littéraires et technologiques, les paramètres utilisés pour l'analyser doivent pouvoir rendre compte de sa structure narrative, des différents modes de représentation des contenus sur l'écran et des types d'interactions requis entre le sujet empirique et l'interface narrative. Ils doivent, en même temps, restituer l'interdépendance des dimensions narrative, interactive et représentative dont découle le message littéraire. Le niveau de la représentation rend lisibles, par la médiation de l'interface, le récit et les espaces d'intervention du destinataire ; l'interaction contribue au déploiement des contenus et présuppose une réponse de l'interlecteur¹¹ aux requêtes affichées par la surface de l'écran ; la narration, véhiculée par une pluralité de ressources sémiotiques (scripturales, sonores, iconiques, cinétiques et haptiques), prévoit souvent de se développer en réponse à un mouvement – interprétatif et empirique – sur l'interface ou l'écran.

Ainsi, afin d'analyser le *corpus* littéraire pour la jeunesse en saisissant ses spécificités technolittéraires, nous avons identifié des paramètres descriptifs des trois dimensions.

En ce qui concerne la narrativité, nous avons cherché à restituer « l'ordre dans lequel les événements sont évoqués, le point de vue à partir duquel ils sont rapportés, ou encore le degré d'implication du narrateur » (Jouve, 1999, p. 24), en répertoriant les formes de développement narratif et de focalisation possibles en contexte numérique. En ce qui a trait à l'interactivité, nous avons circonscrit les échanges réalisés entre l'interlecteur et la machine, en considérant plus particulièrement les circonstances dans lesquelles le dispositif technologique sollicite un mouvement interprétatif et empirique de la part du destinataire. Enfin, pour décrire la dimension représentative des œuvres numériques, nous avons analysé les interfaces narratives, en considérant leur tissu textuel et les diverses manières par lesquelles ses composantes peuvent se manifester et combiner.

Par la reprise et l'adaptation des « variables » de manifestation des ressources sémiotiques du cybertexte identifiées par Aarseth en 1997, nous avons pu identifier les configurations textuelles par lesquelles les œuvres littéraires numériques pour jeunes publics peuvent être déclinées.

Narration, interaction, représentation

L'analyse des structures narratives a permis de classer les œuvres littéraires numériques en fonction des modes de présentation du récit et des rôles donnés à leur destinataire modèle. Dès lors, nous avons pu distinguer des créations affichant linéarité et séquentialité, d'autres présentant des structures non linéaires, des parcours tabulaires ou multiples, dépendant totalement ou en partie des choix des interlecteurs. Les postures présupposées des destinataires ont permis de répartir les œuvres en fonction des interventions requises, en enregistrant celles qui privilégient la rencontre ludique, la découverte lectorale, sonore ou tactile. Différentes focalisations des destinataires ont pu être observées, en amenant à distinguer des créations – et des situations narratives – dans lesquelles les interlecteurs se trouvent à suivre les vicissitudes fictionnelles depuis l'extérieur ou bien depuis l'intérieur, en participant de l'espace fictionnel avec les mêmes perspectives que les personnages.

L'interactivité, entendue comme « une possibilité médiatisée et programmée de choix et d'actions » (Archibald et Gervais, 2006, p. 31), a mené à distinguer des œuvres présupposant des échanges déterminant une modification dans le schéma narratif, dans le code informatique ou dans la représentation du texte. À l'intérieur de cet ensemble, nous avons pu distinguer des créations programmant des manipulations contraignantes et explicitement requises, d'autres présupposant des interventions optionnelles et implicites.

En ce qui concerne la dimension de la représentativité, nous avons identifié des œuvres dans lesquelles les matières textuelles peuvent être identiques pour tout le temps de la lecture ou de la consultation, ou bien évoluer en fonction des sollicitations des interlecteurs ou d'un mouvement automatisé de la machine. Nous avons également distingué des créations permettant de réactiver, rejouer et relancer un élément lu, vu, écouté ou joué dans les mêmes conditions de la première lecture, d'autres proposant

¹¹ Issu du travail de Weissberg (1999), le terme d'*interlecteur* décrit le lecteur programmé par le texte numérique et permet de souligner l'intervention gestuelle et interprétative que l'on attend de lui.

des variations par rapport à la première exécution. Enfin, en s'attachant plus finement à décrire l'accessibilité des matières textuelles, nous avons tenté de décrire les œuvres numériques en fonction des conditions permettant aux contenus de se révéler. En contexte numérique, l'accessibilité des matières textuelles peut être, en effet directe, et immédiate, ou bien brouillée, retardée et entravée. Dans le premier cas, les contenus se donnent à voir sans qu'aucune opération « non triviale » (Aarseth, 1997) de la part des destinataires ne soit nécessaire ; dans le deuxième, un effort interprétatif et physique s'avère nécessaire pour lever la contrainte et accéder au texte.

2. Figures de style

L'identification des combinaisons intermodales et l'analyse des interactions utilisées pour exprimer un message littéraire dans le *corpus* littéraire numérique pour la jeunesse a permis d'esquisser un répertoire de « figures de style », qui intègre et complète le répertoire de figures de la « lecture », du « texte » et du « dispositif » esquissé au fil du temps par les chercheur·e·s en littérature numérique¹².

Utilisée tant pour décrire des formes de permanence de la rhétorique et de la stylistique classiques dans la production numérique que pour « circonscrire certains phénomènes de sens émergeant de la combinaison entre le mouvement, la manipulation et le texte ou l'image » (Saemmer, 2011, p. 23), la notion de « figure » est très répandue dans le langage métacritique sur les œuvres numériques. Elle a déjà été utilisée pour rapprocher l'hypertexte de l'ellipse, de la métonymie et de la synecdoque, l'animation de l'hypotypose ou de la métaphore, l'interaction de la métalepse, ainsi que pour décrire des procédés inédits, propres aux discours et à la textualité numérique. Bouchardon (2011) a, par exemple, isolé des *figures de la manipulation* qui, sans nécessairement recouvrir la notion de tropes, exploitent des intersections entre éléments médiatiques et manipulations écraniques. Saemmer (2011) a, entre autres, identifié des *figures de l'animation*, soit des procédés dans lesquels « la sémiologie est basée sur des processus d'intersection de traits signifiants associés au mouvement, au texte/à l'image, et aux contextes » (p. 29).

S'inscrivant dans le même cadre théorique, la thèse d'Acerra (2019), dédiée à la poétique des applications littéraires pour la jeunesse, a mené à l'identification de neuf figures¹³, qui se sont avérées opérationnelles aussi pour analyser des associations entre ressources sémiotiques, dispositifs et gestes interactifs dans d'autres genres numériques. Ainsi, par exemple, les « figures de la disposition textuelle » ont permis de décrire les manières par lesquelles les matières textuelles s'agencent sur la page-écran, leurs forme et organisation venant rendre visibles ou tangibles les objets du discours [Figure 1]. Les « figures de la description » ont circonscrit des procédés dans lesquels textes, images, sons et/ou interactions sont utilisés pour rendre visible et/ou audible une portion de texte, ou bien pour illustrer une scène ou une suite d'événements fictionnels [Figure 2]. Signalons encore les « métaphores multimodales », qui ont montré comment les ressources sémiotiques peuvent être combinées pour rapprocher deux sémèmes ayant des rapports de proximité plus ou moins éloignés [Figure 3].

Témoignant de manières variées de manier les codes de la langue pour dire et signifier, ces figures montrent que dans l'œuvre numérique le message littéraire est bien le résultat d'une configuration médiatique et littéraire et, en même temps, la manifestation d'une combinaison de ressources sémiotiques sur l'interface narrative.

¹² Voir notamment Saemmer (2015 ; 2011), Tréhondart (2016) et Bouchardon (2011).

¹³ Figures de la disposition, de la description, de l'opposition, de l'exploration, de la performativité, de la focalisation, de la digression, de la textonique, de la métaphore.



Figure 1. Exemple de figure de la disposition textuelle. Dans l'application *La Camelote de Gushing Cross* (Moving Tales, 2010), à plusieurs moments, les mots arrivent sur la page-écran une lettre à la fois, sous la forme d'une danse papillonnante, par laquelle ils semblent évoquer la série de rêves qui doucement virevoltent dans l'esprit de la vieille protagoniste de l'histoire. Dans ce cas, le texte se dispose lentement sur un tissu iconique statique, comme à montrer ces rêves qui doucement se composent dans l'inconscient du personnage, tandis que dans d'autres circonstances, il chute vers le bas, pour illustrer cette pesanteur qui le fait sombrer dans les bras de Morphée.



Figure 2. Exemple de figure de la description. Dans *Gris* (Nomada Studio, 2018), jeu vidéo basé sur la notion de deuil dans lequel Gris, le personnage/joueur est censé retrouver une série de couleurs, en passant d'un monde en ruines vers un univers foisonnant de vie, à plusieurs moments, les éléments visuels et sonores sont utilisés pour amplifier, décrire ou représenter des éléments du discours. Par exemple, lorsque le personnage/joueur retrouve la couleur rouge et chemine dans les ruines, il est confronté à des tempêtes de sable qui le ralentissent, voire l'arrêtent. À ce moment, le paysage prend la forme des sentiments éprouvés par le protagoniste, soit la solitude, représentée par un désert aux couleurs changeantes, et la colère, illustrée par des tempêtes. La musique participe également de la description, en employant des crescendos et des variations qui contribuent à restituer les émotions du personnage.



Figure 3. Exemple de métaphore multimodale. L'application *Florence* de Mountains (2018) offre un exemple de métaphore multimodale, en restituant l'image du « coup de foudre » à travers des variations iconographiques et sonores. Dans un premier temps, on voit Florence, la protagoniste de l'histoire, avancer au rythme d'un violoncelle discret, sollicitée par le tapotement de l'interlecteur, qui en accélère le pas et provoque, par le même temps, une augmentation du volume de la musique. Dans un deuxième temps, on la voit marcher, les yeux fermés, à quelques pas du sol, sa direction coïncidant avec celle du pentagramme : on exploite dans ce cas une association courante entre le bonheur, l'amour ou la joie, et la sensation de ne plus toucher terre, d'être aux anges. En même temps, l'augmentation du volume de la musique, l'accélération du rythme et l'accumulation de notes musicales autour du pentagramme viennent rendre visible l'excitation éprouvée par le personnage.

Conclusion

La création littéraire numérique pour la jeunesse regroupe un ensemble d'œuvres suffisamment riche et diversifié pour témoigner d'un genre en émergence. De par son remaniement des structures nar-ratologiques, sa démultiplication des codes sémiotiques, son appel à un engagement interprétatif et physique des interlecteurs, elle interroge la didactique du français à plus d'un titre. Elle invite à analyser la reconfiguration de l'acte de lecture, mais également à observer les enjeux et les objectifs de l'introduction de telles manifestations de la création contemporaine dans le *corpus* scolaire. Les travaux des prochaines années, encouragés par l'espace croissant accordé aux compétences numériques dans les programmes de langue des pays francophones, contribueront certainement à clarifier les processus de lecture, à affiner l'identification des compétences nécessaires aux apprenants, à décrire de multiples situations d'enseignement et d'apprentissage. Une connaissance de l'offre contemporaine s'avère ainsi nécessaire, tout comme la définition de critères et paramètres d'analyse des œuvres partagés et clairs. Les propositions esquissées dans cet article, bien qu'étant susceptibles d'évoluer avec les avancées tech-nolittéraires, peuvent constituer un premier outil de travail.

Références bibliographiques

- Aarseth, E.J. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Acerra, E. (2019). *Les applications littéraires pour la jeunesse : œuvres et lecteurs* [thèse de doctorat inédite]. Université Paul Valéry – Montpellier 3.
- Archibald, S. & Gervais, B. (2006). Le récit en jeu. *Protée*, 34(2-3), 27-39.

- Bouchardon, S. (2008). Le récit littéraire interactif : une esthétique de la matérialité. In M. Maza & A. Saemmer (dir.), *E-formes. Écritures visuelles sur support numérique* (pp. 135-144). Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Bouchardon, S. (2011). Des figures de manipulation dans la création numérique. *Protée*, 39(1). *Esthétiques numériques. Textes, structures, figures*, 37-46.
- Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Paris : Hermann.
- Hayles, N.K. (2002). *Writing Machines*. Cambridge : MIT Press.
- Jeanneret, Y. (2000). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Lille : Presses du septentrion.
- Jouve, V. (1999). *La poésie du roman*. Paris : SEDES.
- Mountains (2018). *Florence*. (Version 1.0.5) [Application]. West Hollywood, CA : Annapurna Interactive. <https://apps.apple.com/fr/app/florence/id1297430468>
- Moving Tales (2010). *La Camelot de Gushing Cross*. (Version 1.6.1) [Application]. Vancouver : Moving Tales Inc. <https://apps.apple.com/fr/app/pedlar-lady/id380527812>
- Nomada Studio (2018). *Gris*. [Jeu vidéo, Windows 10]. Austin, TX : Devolver Digital Inc. <https://store.steampowered.com/app/683320/GRIS/>
- Saemmer, A. (2007). *Matières textuelles sur support numérique*. Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Saemmer, A. (2011). Les figures d'animation face aux conventions du discours numérique. *Protée* 39(1). *Esthétiques numériques. Textes, structures, figures*, 23-36.
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique. Figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Souchier, E. (1996). L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. *Communication & Langages*, 107(1), 105-119.
- Souchier, E. (1998). *Lire & écrire. Éditer. Des manuscrits aux écrans. Autour de l'œuvre de Raymond Queneau* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches]. Université Paris 7 Denis Diderot.
- Tréhondart, N. (2016). *Le livre numérique enrichi. Conception, modélisations de pratiques, réception* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Paris 8.
- Weissberg, J.-L. (1999). Retour sur interactivité. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(1), 167-199. <https://doi.org/10.7202/031997ar>

LES TEXTES COMPOSITES : UN NOUVEAU DÉFI POUR UN ENSEIGNEMENT DES GENRES TEXTUELS

Verónica Sánchez Abchi,
Jean-François de Pietro,
Virginie Conti, IRDP, Neuchâtel

Depuis une cinquantaine d'années, l'enseignement du français s'est ouvert à une plus grande diversité de textes : articles des médias, textes documentaires, dialogues oraux, etc. Ceci a conduit à reconfigurer l'enseignement à la fois pour ce qui concerne la notion de *texte*, ses modalités de lecture et les normes d'écriture. De nouvelles notions, auparavant négligées ou considérées comme évidentes, sont devenues centrales : situation de communication, prise en compte du destinataire, visée du texte, etc. Toutefois, dans ce cadre, le texte restait fondamentalement constitué d'éléments langagiers (mots, énoncés, actes de langage...) auxquels s'ajoutaient, à l'oral, quelques éléments prosodiques, quand il paraissait possible de les prendre en compte.

Renforcée par l'avènement d'internet et des textes multimédias, cette reconfiguration s'est progressivement élargie vers des textes qui intégraient – selon des modalités et avec des statuts divers – des images, des graphiques, etc., rendant ainsi indispensable une nouvelle approche de la lecture et de l'écriture. Ces nouvelles manières de construire et communiquer de l'information, du sens, de l'émotion, nécessitent en particulier de repenser la manière d'aborder certains textes, notamment en tenant davantage compte de leurs caractéristiques composites et/ou multimodales.

En 2019, l'IRDP a été sollicité par les autorités éducatives afin de *modéliser* différents « genres textuels » appelés à figurer dans les nouveaux manuels en cours d'élaboration pour la partie francophone de la Suisse ;¹⁴ le but de ces modèles est de soutenir les rédactrices dans la détermination des objectifs d'apprentissage puis, lorsque les manuels seront diffusés, de permettre aux enseignant·e·s de bien cerner ce qui est en jeu dans le travail d'un texte, en fonction du genre auquel il appartient.

Les genres concernés consistent pour une part en des genres textuels bien reconnus socialement, que l'on pourrait considérer comme « classiques » – tels que le débat régulé, le conte merveilleux ou la recette de cuisine –, mais aussi en des genres émergents, encore peu décrits, comme « le livre minute » ou « le récit de voyage sous forme de blog ». Les modèles didactiques de ces genres constituent, selon nous, l'un des outils grâce auxquels il doit être possible de prendre en considération et de « rendre visibles » les caractéristiques nouvelles qu'on observe aujourd'hui dans les textes travaillés à l'école.

Dans cette contribution, nous souhaitons mettre en discussion certains des défis auxquels nous avons été confrontés dans ce cadre en rapport avec certaines formes nouvelles de textes, composites en particulier.

La modélisation des genres textuels

La notion de modèle didactique est entendue ici comme un outil permettant de décrire les caractéristiques des différents genres concernés (situation de communication, contenu spécifique, structure textuelle, opérations langagières et marques linguistiques...) et de mettre en évidence les éléments « enseignables » qui pourront être travaillés avec les élèves selon les différents degrés d'enseignement (voir notamment Dolz & Scheuwly, 1998 ; De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996 ; De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Chartrand & Émery-Bruneau 2013 ; etc.).

La modélisation d'un genre, quel qu'il soit, soulève bien sûr diverses difficultés, liées à sa définition, à la variété de ses réalisations et aux outils existant pour le caractériser dans une perspective didactique.

Les modélisations que nous avons déjà élaborées, ciblées sur les objectifs d'apprentissage à privilégier, présentent une structure qui se décline en quatre différentes rubriques: a) les caractéristiques spécifiques au genre textuel à modéliser, b) les caractéristiques communes au « regroupement de genres »¹⁵ auquel il se rattache, c) les objectifs du PER qui sont liés au regroupement concerné et, finalement, d) des propositions didactiques mettant en avant des éléments qui pourraient/devraient être travaillés dans l'enseignement, pour un degré donné.

Pour ce qui concerne les dimensions permettant de décrire les différents genres, nous avons repris certaines catégories de modèles antérieurs, telles que la situation de communication, le contenu, la structure et la textualisation. Mais nous avons également estimé nécessaire d'en préciser ou réorganiser certaines, voire d'en ajouter ; les dimensions de notre modèle qui diffèrent, par exemple, du modèle genevois (Dolz & Schneuwly, 1998) et qui nous semblent pertinentes dans la perspective de cette contribution sont les suivantes :

1) *La visée*. Nous avons décidé d'isoler cette composante, habituellement incluse dans la situation de communication, car elle exprime selon nous un élément particulièrement déterminant du genre.

¹⁴ Dans la ligne tracée par l'« école genevoise » (Dolz & Schneuwly, 1998), matérialisée dans la collection *S'exprimer en français* (Dolz et al., 2001) et confirmée dans le Plan d'études romand (PER ; CIIP, 2010), ces nouveaux moyens d'enseignement donnent une place importante à différents genres textuels.

¹⁵ La notion de regroupement de genres constitue le principe organisateur du PER. Le regroupement des « textes qui racontent », par exemple, énumère pour chaque cycle d'enseignement les éléments communs aux différents genres qui en relèvent (le conte merveilleux, le conte de randonnée, le récit d'aventures, etc.) et qui devraient, à travers l'un ou plusieurs d'entre eux, faire l'objet d'un apprentissage.

2) *La réalisation matérielle*. Cette composante, qui concerne tous les genres, permet d'explicitier clairement les aspects « matériels » susceptibles d'impacter l'accomplissement du genre. Comme nous le verrons, elle joue un rôle important notamment dans le traitement des textes composites.

La forme de modélisation qui découle de cette conceptualisation des genres, élaborée notamment lors de la description du « débat oral », s'est avérée pertinente, opératoire et utile – selon les destinataires – dans le processus d'accompagnement de la rédaction des nouveaux manuels. Cependant, elle fait apparaître divers problèmes lorsqu'il s'agit de décrire certains textes – composites par exemple. De tels textes, en effet, interrogent d'une manière renouvelée la notion de genre, les outils dont on dispose pour les décrire et, dès lors, les modèles qu'on peut en proposer.

Un « genre » qui interroge

Les difficultés, concrètement, sont apparues lorsqu'il s'est agi, pour nous, d'élaborer le modèle didactique (MD) de « l'album ». De quoi s'agit-il *précisément* ? Comment définir cet objet sémiotique ? Comment le décrire ? S'agit-il finalement d'un genre en tant que tel ?... Ces questions se sont rapidement posées lorsque nous avons tenté de faire entrer cet « album » dans les catégories que nous avons préalablement élaborées.

En fait, si l'on considère le corpus des textes envisagés pour soutenir les activités en construction des futurs manuels, il s'avère qu'il s'agit de *récits d'aventures présentés sous la forme d'albums*. Or, nous avons déjà élaboré un MD pour un genre textuel dénommé « récit d'aventures », et notre modélisation en décrivait les principales caractéristiques situationnelles, structurelles, langagières et relatives au contenu.

Dès lors, trois questions nous semblent se poser :

- Les *albums* présentant un récit d'aventures entrent-ils dans cette description du genre textuel « récit d'aventures » ?
- Que reste-t-il à dire qui n'ait déjà été dit dans la description du récit d'aventures ?
- Autrement dit, l'album, en tant qu'« objet textuel », comporte-t-il d'autres caractéristiques qui pourraient justifier l'élaboration d'un modèle spécifique, autonome ?

L'album

L'album constitue un objet textuel reconnu dans la littérature de jeunesse et notamment dans le cadre de l'enseignement. D'un point de vue théorique, certain·e·s le considèrent comme un genre : « même si la désignation est toujours polysémique, en didactique du littéraire elle fait aujourd'hui assez clairement référence à un genre littéraire iconotextuel pour la jeunesse » (Perrin-Doucey, 2020, 121). Mais d'autres au contraire, prenant argument de la grande variété de contenus que peuvent porter les albums (textes *qui racontent*, *qui transmettent des savoirs*, etc.), relèvent que certains des critères habituellement considérés pour définir les genres – le contenu et la visée en particulier – ne peuvent que difficilement être pris en compte et que l'album constitue plutôt « une forme littéraire, au même titre que le roman, la nouvelle, la BD... », pouvant accueillir une « pluralité de genres » (Turgeon *et al.*, 2019) ou un « médium plurisémiotique » (Leclaire-Halté, 2008; Leclaire-Halté & Maisonneuve, 2016).

Mais, s'il y a une catégorie de description des genres qui est particulièrement affectée par la reconfiguration qu'impliquent des supports composites tels que l'album, c'est la textualisation : c'est en effet l'interaction image-texte qui y devient centrale et qui supporte le récit, qui le « textualise ». L'album se définit de fait par cette relation particulière entre le texte et l'image, entre différentes composantes sémiotiques (Bautier *et al.*, 2012), dans un continuum qui va des ouvrages dans lesquels le texte a plus de poids que les images à ceux dans lesquels les images ont plus d'importance que le texte – qui peut, dans certains cas, être minimal voire... inexistant (Nikolajeva & Scott, 2000 ; Turgeon *et al.*, 2019).

C'est également la catégorie « réalisation matérielle » – que nous avons ajoutée aux catégories habituelles dans notre conception des MD – qui devient centrale, par la texture même de l'objet (un... album, généralement cartonné), par la réalisation graphique, la « mise en scène », « mise en espace »,

des images (Van der Linden, 2008). Ce sont en fait ces éléments qui permettent de caractériser l'album et, dans une perspective didactique, d'explorer ses spécificités et ses richesses. Cela, évidemment, est fondamental en vue du travail qui devrait être réalisé en classe (Leclaire-Halté, 2008), car ça suppose notamment de développer une lecture non linéaire, de travailler une « sémiotique des images » et, par conséquent, de proposer des outils descriptifs qui, pour l'heure du moins, ont été relativement peu didactisés.

L'album, genre textuel ou format ?

Ainsi, comme on peut le voir, avec cet objet « iconotextuel » (Nerlich, 1990) nous nous trouvons aux limites de ce qu'on peut considérer comme un genre textuel. Si on le considère en tant que genre en soi, sa caractérisation ne pourra guère porter sur les dimensions utilisées habituellement pour caractériser les genres « classiques ». Les éléments qui le caractérisent concernent avant tout sa matérialité, ses spécificités en tant qu'objet sémiotique et les modes de « textualisation » qui en découlent, mais tant la visée que le contenu – dimensions en principe centrales permettant de définir les genres – ne semblent plus guère pertinentes, du moins indépendamment d'un *autre* genre que, en fait, l'album supporte.

En résumé, pour répondre à nos trois questions,

- l'album n'entre que difficilement dans la manière habituelle de décrire les genres ;
- il contient cependant certaines spécificités, mais qui supposent, pour une part au moins, des outils didactiques différents, permettant de décrire la manière de développer un contenu – en l'occurrence un récit d'aventures – en articulant des images à des composantes verbales parfois réduites au minimum ;
- outre ces spécificités, une part importante de la description d'un album dépend d'un autre genre auquel il sert de support.

Une solution, dès lors, aurait pu être d'élaborer non pas le MD de l'album mais le MD du *récit d'aventures sous forme d'album*, comme il pourrait y avoir le MD du *conte de randonnée sous forme d'album* ou, encore, la *biographie sous forme d'album*...

Nous envisageons pour notre part de suivre une autre voie – déjà suggérée par Turgeon *et al.* (2019), Leclaire-Halté (2008), Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) et d'autres –, à savoir de considérer que, en complément aux genres textuels, il y aurait des *formats textuels* consistant en des modalités spécifiques de mise en forme, de réalisation matérielle, de différents genres textuels. Ces formats peuvent concerner différents genres. Ils n'ont pas *en soi* de contenu, ni de visée, mais reçoivent ces propriétés des genres auxquels ils servent de support – le récit d'aventures dans notre exemple. Quant à la « textualisation », dans le cas de l'album, elle inclut des procédés linguistiques (lorsqu'il y a du texte), des procédés iconiques et des modes d'articulation entre ces deux dimensions (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2015).

Selon nous, l'intérêt de cette notion de format réside d'une part dans le fait que la plupart des propriétés de l'album se retrouvent non seulement dans le *récit d'aventures sous forme d'album* mais également dans le *conte de randonnée sous forme d'album* ou, encore, la *biographie sous forme d'album* ; et d'autre part dans le fait que, à côté de l'album, d'autres formats pourraient faire l'objet d'un tel traitement, séparé des genres dans lesquels on les trouve : la BD, le blog, etc. Les formats, par leur nature, soutiennent de nombreux genres, parfois fort différents. De plus, certains d'entre eux sont – comme les genres – clairement reconnus socialement : c'est le cas bien sûr de l'album, mais aussi de la BD ou du blog.

Notre hypothèse de travail permettrait ainsi à la fois une simplification des descriptions et une mise en évidence de ces formats. En contrepartie cependant, elle suppose que les destinataires de nos MD se réfèrent dans certains cas à deux sources : un MD et un format...

Conclusion

La présence de plus en plus forte de supports composites dans les manuels en cours d'élaboration suscite de nombreuses questions, à la fois théoriques – conceptualisation et description des textes et des genres – et pratiques, en vue d'apporter une véritable aide aux rédactrices, aux enseignant·e·s et, finalement, aux élèves.

Ce questionnement qui, tout au long de cet article, a guidé nos réflexions représente un nouveau défi, stimulant, pour la théorie des genres textuels. Comment modéliser ces textes composites – album, BD, panneau documentaire, blog... – dans la perspective pratique d'un enseignement ? Constituent-ils une simple modalité de réalisation de certains genres ou des « objets » méritant une description pour eux-mêmes ? Quelle place donner à leurs différentes composantes iconotextuelles dans leur définition ? Et, finalement, dans quelle mesure ce caractère composite des supports influence-t-il la conceptualisation didactique – voire la dénomination – des textes et des genres textuels ? De tout cela, et c'est bien l'enjeu de notre travail, devrait *in fine* découler une clarification pour les enseignant·e·s de ce qui peut/doit être enseigné aux élèves lorsqu'on les fait travailler à partir des formes textuelles d'aujourd'hui.

Notre contribution, pour l'heure, n'apporte pas véritablement de réponses à toutes ces interrogations ! Elle ne fait que refléter nos propres questionnements lorsque, dans le cadre de notre mandat, nous nous sommes trouvés confrontés directement à des textes composites... L'introduction de la notion de format, d'ailleurs, soulève immédiatement de nouvelles questions, complexes et passionnantes :

- jusqu'où aller dans l'autonomisation de cette catégorie format : y aurait-il par exemple, à côté de formats « matériels » tels l'album, des formats *situationnels* (liés à la catégorie « situation de communication » dans les approches habituelles des genres) ou *interactionnels* comme l'interview, l'entretien, l'interrogatoire, la « lettre » ?
- à l'inverse, s'il semble que le format album puisse servir de support à des genres divers, ne faut-il pas considérer que certains genres incluent en quelque sorte leur format, matériel ou situationnel, dans leur définition même (l'entretien d'embauche, le débat public...) ?...

Nous avons ainsi le sentiment, à travers ces interrogations, que c'est la théorie même des genres textuels qui doit être – en partie – revue afin de l'adapter à la réalité des formes de communication d'aujourd'hui... Mais ce n'est là qu'une manière aussi d'en rappeler la richesse, l'importance et la pertinence.

Références bibliographiques

- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Chartrand, S. & Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica.
- CIIP : [Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande du Tessin]. (2010). PER (Plan d'Études Romand). Disponible sur : <https://www.plandetudes.ch/>. Neuchâtel : Plateforme du Plan d'études romand.
- De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39(40), 100-129.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse: quelle description pour quel usage scolaire?. In Durand, J., Habert, B. & Laks, B. (éds), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 507-517). Paris : Institut de Linguistique Française.

- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2015). Les rapports texte-illustration dans deux fables de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* et *La Cigale et la Fourmi*. In *Symposium Les usages des albums de littérature jeunesse au primaire (XIV^{es} rencontres du Réseau international en éducation et en formation)* (pp. 13-26). Paris : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse: genre, forme et/ou médium scolaire ? *Recherches*, 65, 49-64.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nerlich, M. (1990). Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Évelyne Sinnassamy. In A. Montandon (éd.), *Iconotextes* (pp. 255-302). Paris : Ophrys.
- Perrin-Doucey, A. (2020). Album. In Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F., *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 121-123). Paris : Honoré Champion.
- Turgeon, E., Tremblay, O. & De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? *Repères*, 59, 7-22.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58.

LES SUPPORTS DE LECTURE ET LES GENRES LITTÉRAIRES LES PLUS UTILISÉS PAR LES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE : QUELQUES RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE QUÉBÉCOISE

Martin Lépine, Université de Sherbrooke

1. La littérature de jeunesse : des supports et des publics *composites*

La littérature de jeunesse vit une période d'effervescence marquée depuis le tournant des années 2000. Les genres littéraires ont explosé depuis une vingtaine d'années, et les supports pour les accueillir sont de plus en plus composites. Ces supports d'œuvres littéraires pour la jeunesse sont composites quant à leurs formes (papier-numérique, texte-image-son-mouvement), tout comme l'est aussi son public-cible constitué de jeunes lecteurs, mais aussi de médiateurs adultes du livre (Prince, 2010).

Dans le cadre de ce court article, nous nous intéressons en particulier aux différents supports de lecture utilisés par les enseignantes¹⁶ des trois cycles du primaire québécois, soit avec des élèves de 6 à 11 ans¹⁷. Pour ce faire, nous proposons une analyse des données issues de notre thèse de doctorat (Lépine, 2017) qui porte sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, notamment en ce qui concerne le matériel de lecture que les enseignantes du primaire déclarent convoquer dans leur classe.

2. Le problème de recherche : quels sont les supports de lecture utilisés en classe ?

Au Québec, les orientations ministérielles en vigueur au primaire font de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences à lire, à écrire et à communiquer

¹⁶ Nous utilisons le mot *enseignantes* pour traiter des enseignantes et des enseignants du primaire étant donné que la vaste majorité des répondants à l'enquête étaient des femmes.

¹⁷ Le primaire québécois est divisé en trois cycles de deux ans. Le premier cycle cible les élèves de 6 et 7 ans ; le deuxième, les élèves de 8 et 9 ans ; le troisième, les élèves de 10 et 11 ans.

oralement (MEQ, 2001, p. 73). Malgré ce contexte favorable à l'utilisation des œuvres littéraires en classe, très peu d'enquêtes ont été menées récemment sur l'enseignement de la lecture/appréciation au primaire québécois (Giasson et St-Laurent, 1999 ; Martel et Lévesque, 2010 ; MEQ, 1994). Pour les besoins de cet article, par un traitement secondaire des données de notre recherche (Lépine, 2017), nous analysons le matériel de lecture utilisé par les enseignantes du primaire et nous répondons en partie aux questions suivantes : quels supports, notamment composites, sont utilisés dans les classes du primaire, et ce, dans quelle proportion ?

3. Le cadre de référence : la lecture/appréciation et les supports de lecture

En nous appuyant sur les travaux de Gabathuler (2016) sur la relation esthétique et aussi sur ceux de Falardeau (2003) à propos des distinctions entre compréhension et interprétation en lecture littéraire, nous définissons la lecture/appréciation des œuvres littéraires en deux facettes complémentaires : 1) lire, c'est construire des sens/significations possibles des textes ; 2) apprécier, c'est formuler des jugements (esthétiques, éthiques, émotionnels) à propos des textes (Lépine, 2017). En portant notre attention sur les supports composites, il convient d'être sensible, en tant que sujet lecteur, aux différents indices présents dans le texte, les images, les sons, etc. afin de mieux comprendre, interpréter et apprécier les œuvres littéraires et y réagir.

Au primaire, les œuvres de littérature de jeunesse apparaissent toutes désignées pour une utilisation en classe avec les écoliers, en particulier si l'on considère, avec Ahr (2005), la littérature comme un réel objet d'enseignement et non seulement comme un instrument pour l'apprentissage du français. Le programme de formation québécois laisse aux enseignantes une liberté de choix considérable à ce sujet, sans insister sur les supports dits *composites*. Le Ministère signale que les élèves doivent explorer des œuvres littéraires nombreuses et variées de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres doivent provenir d'abord du Québec, puis de la Francophonie ou de la littérature internationale traduite en français (MELS, 2006 : 84). Trois genres littéraires sont mis de l'avant dans les prescriptions : narratif, poétique et dramatique.

Outre les œuvres littéraires, les enseignantes peuvent avoir recours à divers supports de lecture, en papier ou électroniques, pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (Barone, 2012 ; Thévenaz-Christen, 2014) : des manuels, des cahiers d'exercice, du matériel reproductible, du matériel créé par les enseignantes, des magazines, des livres dits *nivelés* (des livres au texte simple dont l'image est omniprésente auxquels on associe un niveau de lecture), des tablettes, des ordinateurs. Toutefois, Giasson (2000) indique que ces différents matériels de lecture présentent bien des limites, notamment d'un point de vue de l'authenticité des textes qui y sont intégrés, soit des textes et des œuvres littéraires que les *vrais* lecteurs, dans la *vraie* vie, ne lisent pas dans leurs pratiques de loisirs, et de l'absence de possibilité, pour les élèves, de choisir des textes en fonction de leurs intérêts et de leurs habiletés.

4. La méthode : une enquête nationale sur les pratiques d'enseignement

Pour répondre aux questions soulevées plus haut, nous avons réalisé un traitement secondaire des données issues d'une recherche qualitative/interprétative de type enquête (Saris et Gallhofer, 2014) que nous avons réalisée pendant notre parcours doctoral (Lépine, 2017). Dans le cadre de cette thèse, nous avons construit un questionnaire d'enquête auto-administré (Dörnyei, 2003). Nous nous intéressons ainsi aux pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, soit aux activités, au matériel et à l'évaluation, et aux conceptions des enseignantes à propos de la lecture d'œuvres littéraires.

La collecte des données s'est déroulée en décembre 2014 et janvier 2015. Nous avons retenu les questionnaires de 518 enseignantes œuvrant aux trois cycles du primaire québécois : 206 (39,8 %) au premier cycle ; 144 (27,8 %) au deuxième cycle ; 168 (32,4 %) au troisième cycle. Près de 95 % des répondants étaient des femmes (94,4 %), travaillant au secteur public (92,7 %), de toutes les régions du Québec (sauf Nord-du-Québec). Les données quantitatives recueillies ont été analysées avec le

logiciel SPSS et différents tests statistiques ont été utilisés. Pour les données qualitatives, des analyses de contenu ont été réalisées (Bardin, 1997). Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement aux éléments du processus de lecture/appréciation travaillés en classe par les enseignantes du primaire ainsi qu'au matériel de lecture utilisé dans leur enseignement.

5. Quelques résultats : les supports et les genres utilisés selon les cycles

Avec des œuvres littéraires variées, dont les principaux genres que nous présentons plus loin, les 518 enseignantes du primaire interrogées dans le cadre de l'enquête signalent travailler souvent la compréhension (92,3 %), l'interprétation (72,7 %), la réaction personnelle (71,3 %) et le jugement critique (57,0 %) avec leurs élèves. Une enseignante sur quatre affirme toujours travailler la compréhension (25,9 %), mais plus d'une sur dix (11,5 %) déclare ne jamais ou que très rarement travailler le jugement critique avec ses élèves. Plus on avance dans le cours primaire, plus l'interprétation, la réaction personnelle et le jugement critique sont plus souvent travaillés. En ce qui concerne les savoirs que les enseignantes disent mettre de l'avant à partir des œuvres littéraires, elles soulignent travailler assez souvent les principaux éléments littéraires, les parties d'un livre, les caractéristiques des genres littéraires et le monde du livre (auteurs, illustrateurs, etc.). Cependant, elles signalent n'aborder qu'occasionnellement l'importance de certaines œuvres littéraires pour la jeunesse et la présentation matérielle du livre.

Pour ce faire, ce sont les livres en papier (97,1 %) et, dans une moindre mesure, les feuilles photocopiées (60,8 %) et les magazines (60,0 %) qui servent de supports de lecture principaux selon les enseignantes. Des livres nivelés (34,1 %) sont aussi présents, surtout au premier cycle (70,4 %). Les supports électroniques, comme les ordinateurs (26,7 %) et les tablettes (10,0 %), ne sont que très rarement exploités par la majorité des enseignantes pour cet enseignement. Les enseignantes déclarent avoir, en majorité, entre 50 et 250 œuvres littéraires en papier dans leur classe. Près d'une enseignante sur dix (10,2 %) affirme en avoir plus de 500, et une sur cinq (20,5 %) moins de 50. C'est au premier cycle que les enseignantes déclarent avoir le plus d'œuvres littéraires dans leur classe : plus du tiers (38,9 %) en a plus de 250.

Les œuvres littéraires intégrales de genres variés, très souvent narratifs, sont plus fréquemment utilisées au premier cycle qu'au deuxième et au troisième cycle. Par exemple, quatre enseignantes sur cinq du premier cycle (81,1 %) les utilisent toutes les semaines dans leur enseignement tandis que c'est une sur deux au troisième cycle (52,3 %). Du matériel créé par les enseignantes (48,1 %), du matériel reproductible (33,7 %), des cahiers d'exercices (34,2 %) et des manuels scolaires (29,0 %) sont aussi utilisés pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais moins que les œuvres littéraires en papier. Les enseignantes du deuxième et du troisième cycle ont plus souvent recours aux cahiers d'exercices et aux manuels pour cet enseignement.

L'album (81,3 %), le roman (61,2 %) et le conte (55,3 %) sont les genres littéraires les plus utilisés, l'album au premier cycle, le roman au deuxième et au troisième cycle. Une certaine transition de l'album au roman semble s'opérer pendant le deuxième cycle du primaire, tout comme l'ont observé Jacob, Morrison et Swinyard (2000) en contexte américain. Les corpus d'œuvres littéraires les plus appréciés des enseignantes sont très éclatés et de diverses provenances (surtout du Québec, mais aussi du reste de la Francophonie et d'ailleurs dans le monde) : aucun titre n'a été cité par plus de 5,0 % des enseignantes (sur les 1302 titres mentionnés).

Ces résultats vont aussi dans le même sens que les travaux de l'équipe suisse de Thévenaz-Christen (2014) : surtout des albums utilisés en début de scolarité primaire et des romans vers la fin, et principalement de genres narratifs. Le support papier domine aussi largement le support électronique. La présence de livres nivelés est aussi fréquente en Suisse qu'au Québec. En ce qui concerne l'équipe suisse, ses membres soulignent l'omniprésence de feuilles photocopiées pour enseigner la lecture. Près de deux tiers des enseignantes québécoises, dans notre enquête, disent utiliser souvent des feuilles photocopiées pour leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais la quasi-totalité dit travailler avec des livres papier. Ces résultats sont quelque peu préoccupants, en particulier pour les supports composites : comment faire apprécier des œuvres littéraires provenant de tels supports si l'on camoufle en partie, par le recours à des photocopies, leurs caractéristiques fondamentales ?

Selon les cycles, les genres littéraires les plus utilisés varient, avec une nette prédominance du genre narratif, et ces différences sont statistiquement significatives pour l'ensemble de ces genres littéraires à l'exception des poèmes et des bandes dessinées. Nous proposons au tableau suivant un aperçu par cycle et par rang, du plus fréquent au moins fréquent, des genres littéraires déclarés les plus utilisés par les enseignantes.

Rang	Premier cycle (N=206)	Deuxième cycle (N=144)	Troisième cycle (N=168)
1 ^{er}	Album	Roman	Roman
2 ^e	Conte	Album	Album
3 ^e	Chanson	Conte	Conte
4 ^e	Comptine	Légende	Nouvelle littéraire
5 ^e	Roman	Poème	Légende
6 ^e	Poème	Nouvelle littéraire	Fable
7 ^e	Fable	Bande dessinée	Poème
8 ^e	Bande dessinée	Chanson	Bande dessinée
9 ^e	Légende	Fable	Chanson
10 ^e	Pièce de théâtre	Pièce de théâtre	Pièce de théâtre
11 ^e	Nouvelle littéraire	Comptine	Comptine

Tableau 1. Les genres littéraires les plus utilisés par rang selon le cycle (Lépine, 2017, p. 166)

Dans l'enquête, les enseignantes étaient aussi invitées à nommer deux ou trois titres qu'elles aiment particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. En ce qui concerne les albums, une des formes composites par excellence, les enseignantes disent aimer les titres suivants : *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (22 citations sur 518 enseignantes, 4,2 %), *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo (4,1 %), *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (3,3 %), *Frisson l'écureuil* de Mélanie Watt (3,3 %), *Ami-ami* de Rascal (2,9 %), *Chester* de Mélanie Watt (2,7 %), *J'élève mon monstre* d'Élise Gravel (1,9 %), *Splat le chat* de Rob Scotton (1,9 %) et *Yakouba* de Thierry Dedieu (1,9 %). Les romans les plus cités sont *Sept comme Setter* de Patrick Senécal (4,2 %), *La nouvelle maîtresse* de Dominique Demers (1,5 %), *Le royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo (1,4 %), *Le passeur* de Lois Lowry (1,2 %) et *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (1,0 %). Quelques titres de genres littéraires autres que des albums et des romans sont cités au moins cinq fois par les enseignantes du primaire : *Les fables* de Jean de La Fontaine (1,2 %) et *Le petit Nicolas* de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé (1,0 %).

6. La discussion : l'omniprésence de supports composites au primaire

Bien que notre enquête menée auprès d'enseignantes des trois cycles du primaire ne portait pas directement sur les supports composites de lecture, nous constatons que ces supports sont omniprésents à tous les cycles du primaire québécois. Les albums, une forme littéraire marquée par l'hybridité (Lépine et Hébert, 2018), y sont bien présents, même au troisième cycle du primaire. Cependant, une question demeure : est-ce que les enseignantes du primaire utilisent tout le potentiel composite de ces genres littéraires marqués par leur hybridité, en matière de relations texte-images-sons, par exemple ? Une analyse plus fine des pratiques d'enseignement déclarées à propos des activités de lecture/appréciation pourrait en partie répondre à cette question. Cela dit, le travail sur les dimensions pluricodées des œuvres littéraires utilisées en classe du primaire, en particulier par rapport au mode de lecture articulé du texte, des images, des sons, du mouvement, nous apparaît encore comme un des points aveugles de la recherche.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête montraient que les supports électroniques étaient peu présents au primaire. Ces supports numériques, pourtant, sont tout désignés pour la multimodalité, l'intégration de texte, d'images (fixes ou en mouvement), de sons, d'hyperliens, etc. On peut avancer comme hypothèses explicatives que le matériel numérique de lecture individuelle (tablettes ou ordinateurs),

était peu présent dans les classes du primaire contrairement aux outils de groupe, comme des tableaux blancs interactifs, qui servent moins la lecture autonome. Est-ce qu'une enquête semblable, dans le contexte particulier actuel qui favorise l'enseignement à distance et le développement du numérique en éducation, donnerait les mêmes résultats ?

La littérature de jeunesse est marquée par le sceau de l'hybridité, de la multimodalité, tant par ses genres que par ses destinataires, ses intentions (plus ludiques ou plus scolaires). Elle est toute désignée, selon nous, pour développer didactiquement le goût de lire des lecteurs, jeunes comme adultes, sur des supports composites.

Bibliographie

- Ahr, S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barone, D. M. (2012). *Children's Literature in the Classroom. Engaging Lifelong Readers*. New York-London : The Guilford Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Jacob, J. S., Morrison, T. G. et Swinyard, W. R. (2000). Reading aloud to students : a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21(3), 171-193.
- Lépine, M. (2017). L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal, 424 p.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052>
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). Montréal : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Saris, W. E. et Gallhofer, I. N. (2014). *Design, Evaluation, and Analyses of Questionnaires for Survey Research* (2nd ed.). Hoboken, New Jersey : Wiley.
- Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.

DE LA DIFFICULTÉ D'INTÉGRER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES NUMÉRIQUES COMPLÈTES DANS LE COURS DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN FORMATION À DISTANCE AU QUÉBEC

Julie Babin, Université de Sherbrooke

Marie-Christine Beaudry, Université du Québec à Montréal

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Contexte

Pour soutenir le développement de la compétence à lire dans le cours de français au secondaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) prescrit la lecture de « textes variés » sur divers supports, incluant dix œuvres littéraires complètes par année au deuxième cycle (Gouv. du Québec, 2009). Le PFEQ ne définit cependant pas l'œuvre littéraire complète, peu importe le support. En contexte scolaire, elle peut être celle dont l'enseignant-e « n'exploite pas que des extraits » (Dezutter & Morissette, 2007, p. 270) mais au sens large, il s'agit d'un texte littéraire considéré comme un tout par son auteur-e, publié « de concert avec une maison d'édition » (Babin, 2016, p. 96). Cela étant, la multiplication des possibilités qui découlent du numérique ouvre à une variété de modes de diffusion des œuvres (Brehm, Beaudry & Turgeon, 2020), ce qui mène à délimiter l'objet « livre numérique » autrement. Il est borné par sa forme physique (fichier, page web), par sa disposition graphique au sein d'un ensemble plus large (site web ou application) et par son mode d'accès (hyperlien, application sur un appareil mobile, etc.).

La variété des caractéristiques des œuvres numériques engendre aussi de nouvelles typologies. On peut distinguer les œuvres natives – qui intègrent à la création des traits comme la multimodalité, l'interactivité ou l'hypertextualité – et des œuvres non natives, c'est-à-dire imprimées puis numérisées, que ce soit en format statique (.pdf par exemple) ou dans un format intégrant « des traits natifs, par exemple la navigabilité » (Lacelle *et al.*, 2017b, p. 41). Leur lecture exige un « savoir-lire » particulier, qui engage notamment l'élève à « mettre en relation divers composants d'un même document » (Leclair-Halté & Maisonneuve, 2020, n. p.), et à tenir compte de la multimodalité.

Visant à assurer une plus large intégration du numérique dans le système scolaire québécois, un *Plan d'action numérique* a été lancé en 2018 (Gouv. du Québec, 2018). Dans la foulée, le ministère de l'Éducation a confié au Réseau de développement des Compétences par l'Intégration des Technologies (RÉCIT) le mandat d'élaborer une formation à distance nationale (FàD), en donnant la priorité aux cours préalables au diplôme d'études secondaires, dont le cours de français de la dernière année du secondaire (la cinquième) fait partie. Le cours sera téléchargeable et adaptable ensuite par toutes les écoles secondaires de la province, et tiendra compte de tous les principes d'accessibilité web (W3C WAI, 2019) afin que l'ensemble des élèves, incluant ceux qui présentent des besoins particuliers, puissent le suivre de manière autonome.

La conception de ce cours, à laquelle collabore l'auteure principale de ce texte, a soulevé des défis, tant dans l'élaboration du corpus d'œuvres complètes à faire lire par les élèves que dans la détermination des pratiques d'enseignement-apprentissage à recommander pour accompagner la lecture de ces œuvres. Cet article est centré sur le processus de composition du corpus, qui révèle la difficulté paradoxale d'intégrer la lecture d'œuvres numériques complètes dans un cours en ligne.

Les choix à la base de la constitution du corpus d'œuvres complètes

L'équipe conceptrice du cours – formée entre autres de deux personnes-ressources spécialisées dans l'utilisation pédagogique des technologies et ressources numériques – a élaboré le contenu en tenant

compte de certains principes, comme celui d'offrir des choix aux élèves. Ainsi, il a été décidé de retenir un corpus de base de plusieurs titres (n=18), au sein duquel les élèves pourront faire leur propre sélection. Tout en respectant les exigences ministérielles relatives au choix des titres, l'équipe avait le souci d'intégrer au corpus des œuvres numériques, idéalement natives, pour faire découvrir à l'ensemble des élèves des œuvres autres qu'imprimées et pour adapter le support des œuvres à l'environnement d'apprentissage. Les œuvres (peu importe le support) doivent être disponibles à prix abordable afin que les écoles puissent les acheter et les prêter aux élèves, la loi ne permettant pas d'en imposer l'achat aux parents (Gouv. du Québec, chapitre I-13.3, art. 7).

Les œuvres retenues pour le corpus de base du cours (cf. annexe) sont diversifiées sur le plan du genre¹⁸ et de l'univers¹⁹, et donnent la part belle à la littérature francophone (14 titres sur 18). La plupart sont tirées du répertoire contemporain et ont été sélectionnées de manière à représenter la diversité (de genre, d'âge, de race, d'orientation sexuelle) dans la société. Quant à la forme (imprimée ou numérique), 10 œuvres sur les 18 sont accessibles sans frais dans une forme non native (.pdf ou .epub) sur la plateforme Pretnumerique²⁰, bien qu'en nombre limité la plateforme n'offre au prêt que quelques exemplaires d'un même titre. Trois œuvres sont disponibles gratuitement, légalement et à large échelle en version audio ou vidéo sur des sites web. Malgré les efforts de recherche consentis et l'aide d'une bibliothécaire scolaire spécialisée en œuvres numériques, le corpus final se compose essentiellement, pour l'instant, d'œuvres imprimées. Nous expliquons dans les lignes qui suivent les limites importantes rencontrées dans l'intégration d'œuvres numériques natives et non natives dans le corpus.

Le manque de diversité des œuvres numériques destinées aux adolescent·e·s

Au démarrage du projet, l'équipe a été confrontée au manque de diversité des œuvres disponibles, comme d'autres l'ont relevé (Brehm *et al.*, 2020 ; Dezutter, 2020 ; Lacelle *et al.*, 2017a ; Table de concertation des bibliothécaires de la Montérégie, 2015). L'offre pour les adolescent·e·s francophones s'avère moins variée que celle pour les enfants du primaire, surtout en matière d'œuvres natives (Brehm *et al.*, 2020 ; Dezutter, 2020). Pour l'exemple, l'équipe de Dezutter (2020) a mené en 2018 le projet de constituer une bibliothèque²¹ d'œuvres littéraires numériques pour enrichir les corpus d'œuvres donnés à lire par les futur·e·s enseignant·e·s. Parmi les 146 titres suggérés pour le secondaire, seulement six présentaient des traits natifs. Ceux-ci font partie d'une seule collection (iclassics), qui rassemble des œuvres toutes traduites de l'anglais, écrites par des auteurs de genre masculin et passées dans le domaine public (Dezutter, 2020). L'équipe conceptrice du cours de français en FàD aurait pu retenir ces œuvres natives, mais les a écartées, les jugeant trop éloignées de ses critères et des exigences du PFEQ.

L'équipe a aussi constaté un manque de diversité sur la plateforme de prêt numérique Biblius²², en déploiement restreint en 2020-2021. La banque d'œuvres numériques pour la cinquième secondaire se limite à des œuvres non natives publiées par des maisons d'édition du Québec (par ex., Boréal ou Fides), même si des « démarches ont aussi été amorcées auprès de groupes français » (Lusignan, 2020, n.p.). Ces démarches devraient permettre d'ici un an ou deux de suggérer aux élèves de la FàD des œuvres numériques – à minima non natives – « provenant de la francophonie (Canada, France, Belgique, Antilles, Afrique, etc.) et du patrimoine mondial » et d'ajouter à la diversité des « regards sur le monde » proposés, comme l'exige le programme d'études (Gouv. du Québec, 2009, p. 31).

¹⁸ La moitié des œuvres sont des romans ; on compte aussi cinq pièces de théâtre, deux essais et deux bandes dessinées.

¹⁹ Les œuvres décrivent des réalités du Québec (11/18) et d'ailleurs (7/18), et elles se déroulent de nos jours (7/18) ou à une autre époque (11/18).

²⁰ Associée au catalogue des bibliothèques municipales de toutes les régions du Québec, la plateforme permet l'accès au prêt de multiples documents en format numérique. Dans le cours de français en FàD, les enseignant·e·s reçoivent des indications pour assurer l'abonnement de leurs élèves à cette plateforme.

²¹ Précisément, il s'agit d'un centre de documentation destiné aux étudiant·e·s en formation à l'enseignement.

²² Le projet Biblius, en déploiement restreint en 2020-2021, a pour but d'offrir aux bibliothèques scolaires de la province une plateforme soutenant le prêt numérique ; à terme, il permettra à toutes les écoles, particulièrement celles en régions éloignées, d'offrir une plus grande variété et un plus grand nombre de titres aux élèves.

La difficile accessibilité aux œuvres numériques en contexte scolaire

En matière d'accessibilité aux œuvres numériques, l'équipe s'est heurtée aux contraintes techniques et légales maintes fois documentées (Brehm *et al.*, 2020 ; Ferraris, 2015 ; Villemonteix & Nogry, 2016). La lecture d'une œuvre numérique implique trois composantes matérielles : en plus de l'appareil sur lequel l'œuvre est téléchargée, « le fichier [...] nécessite un lieu d'entreposage (dossier, serveur, etc.) et un programme ou une application pour le lire » (Table de concertation des bibliothécaires de la Montérégie, 2015, p. 4), ce qui soulève des enjeux pour le téléchargement des œuvres et l'accès à distance à celles-ci dans le cadre de la FàD. La lecture en simultané par plusieurs élèves qui choisiraient un même titre exige pour le moment la création de différents comptes d'utilisation (notamment iTunes et Google) pour installer un même titre sur des appareils différents, ce qui entraîne une contrainte technique et, corolairement, financière : un·e enseignant·e ne peut pas partager à son groupe, en passant par un compte unique, une œuvre sur l'appareil de plusieurs élèves qui ont fait le même choix. Dès lors, l'accès à des œuvres numériques – celles du corpus de base ou d'autres – est subordonné à l'implantation systématique d'une plateforme de prêt adaptée au contexte scolaire, où de nombreux exemplaires seraient rendus accessibles simultanément.

Par ailleurs, la Table des bibliothécaires scolaires de la Montérégie relevait en 2015 des enjeux d'accessibilité découlant des droits des auteur·e·s à respecter lorsque les œuvres sont rendues disponibles aux élèves en format numérique, enjeux qui ne semblent que partiellement résolus. Lusignan (2020) résume la problématique encore rencontrée à l'heure actuelle : il s'agit « d'élaborer un nouveau modèle économique offrant une cohérence entre la rétribution équitable des ayants droit et l'utilisation des œuvres en milieu scolaire » (n.p.). Cet enjeu est de taille²³ : pour les œuvres imprimées, des ententes visant à assurer le respect des droits d'auteur·e·s sont conclues depuis des années par le ministère de l'Éducation, mais pour les œuvres sur d'autres supports, les ententes d'utilisation²⁴, récentes, sont méconnues des enseignant·e·s (Brehm *et al.*, 2020). Et malgré leur existence, ces ententes ne s'appliqueraient pas au cours en élaboration pour la FàD, selon des consignes communiquées à l'équipe de conception. Il y a impasse : l'accès gratuit à des copies numériques légales des œuvres n'est possible qu'en passant par Pretnumerique, qui n'offre que peu d'exemplaires à la fois, ou par Biblius, qui n'offre pas tous les titres du corpus.

Quel bilan de mi-parcours ?

Dezutter *et al.* (2007, 2009) ont montré qu'en contexte d'enseignement en présentiel, la préparation d'un programme de lecture d'œuvres complètes présente un certain nombre de défis pratiques et pédagogiques. Le contexte d'enseignement à distance complexifie les choses. Sélectionner ces œuvres, tant sur support papier que numérique, pose un défi de taille, particulièrement pour le public adolescent. L'offre encore très limitée d'œuvres numériques natives pour ce public, mais surtout les problèmes liés à l'accessibilité des œuvres ont pesé lourd sur le travail de l'équipe concevant le cours de français en FàD. Cette situation pourrait toutefois évoluer dans un futur proche. Si le projet de prêt numérique en milieu scolaire prend l'envol qu'on lui prédit, que les maisons d'édition s'engagent à faciliter la diffusion des œuvres en milieu scolaire et que la rétribution aux auteurs et autrices est suffisante, il est raisonnable de croire que le nombre de titres offerts augmentera. La collecte de données auprès des personnes engagées dans l'expérimentation du cours sera par ailleurs essentielle afin de documenter les choix didactiques autour des œuvres numériques proposées pour l'instant sur la plateforme.

²³ Les écoles du Québec sont tenues par la loi d'acheter leurs livres dans des librairies agréées (Gouv. du Québec, c. D-8.1), ce qui entraîne chez celles-ci un fort volume d'achats. Le passage au format numérique dans le milieu scolaire aurait ainsi un impact financier important sur ces entreprises, sans compter celui sur les auteurs et les autrices.

²⁴ La numérisation ou la diffusion de moins de 15 % d'une œuvre (Copibec, 2020) est autorisée si elle fait l'objet d'une déclaration. Le partage de la totalité de l'œuvre est interdit, mais des extraits peuvent être rendus disponibles.

Références bibliographiques

- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature (601-101)*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (QC).
- Brehm, S., Beaudry, M.-C. & Turgeon, E. (2020). La réception des œuvres numériques jeunesse du point de vue des concepteurs et des enseignants québécois. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 11(2).
- Copibec (2020). *La loi sur le droit d'auteur et l'utilisation d'œuvres en classe*.
- Dezutter, O. (2020). *Place aux livres numériques pour enfants et adolescents dans les classes de français, un défi pour la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche non publié. Projet d'innovation lié aux technologies numériques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. & Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Lévis, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O. & Morissette, C. (2007). Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue d'enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 269-277). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Ferraris, N. (2015). Le droit d'auteur : une notion en voie de disparition ? *Lurelu*, 38(3), 7-10.
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (1^{er} cycle du secondaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise (2^e cycle du secondaire)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (n.d.). *Recueil des lois et des règlements du Québec (RLRQ)*. Québec : Publications Québec.
- Lacelle, N., Beaudry, M.-C., Brehm, S. & Lebrun, M. (2017a). *Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques*. Rapport de recherche. Québec : Fonds de recherche Société et culture.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (2017b). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2020). Présentation : Lire des documents composites en classe. *Pratiques*, 185-186, n.p.
- Lusignan, N. (2020). Biblius : un projet novateur pour offrir le prêt de livres numériques. Dans les bibliothèques scolaires québécoises. *I2D – Information, données & documents*, 1(1), 27-32.
- Service national du RÉCIT (2020). *Formation à distance, français, 5^e secondaire*. Table des bibliothécaires scolaires de la Montérégie. (2015). *Le livre numérique à l'école – Avis sur l'état de la situation et recommandations*. Rapport de recherche.
- Villemonteix, F. & Nogry, S. (2016). Usages de tablettes à l'école primaire : quelles contraintes sur l'activité pédagogique ? *Recherche & formation*, 81(1), 79-92.
- W3C WAI. (2019). *Introduction à l'accessibilité du web*.

Références bibliographiques des œuvres retenues

- Baril Guérard, J.-P. (2018). *La singularité est proche*. Montréal, QC : Éditions de ta mère.
- Bienvenu, S. (2015). *Chercher Sam*. Montréal, QC : Cheval d'août.
- Bouchard, M.-M. (2013). *Christine, la reine garçon*. Montréal, QC : Leméac.
- Bouchard, S. & Lévesque M.-C. (2011). *Elles ont fait l'Amérique* (tome 1). Montréal, QC : Lux éditeur.
- Cazeault, P (2012). *Averia*. Montréal, QC : Ada.
- Christie, A. (2017) *Le Crime de l'Orient-Express* (trad. J.-M. Mendel). Paris : Livre de poche (1^{re} éd. 1934).
- Condé, M. (1988). *Moi, Tituba sorcière noire de Salem*. Paris : Gallimard.
- Dickner, N. (2007). *Nikolski*. Québec, QC : Alto.
- Favre, M. (2010). *21 jours en octobre*. Montréal, QC : Boréal.
- Gélinas, G. (2018). *Bousille et les justes*. Montréal (Anjou), QC : Fides (1^{re} éd. Institut littéraire du Québec, 1960).
- Lazure, J. (2011). *Le pisteur de vinyles*. Montréal, QC : Soulières.
- Lepage, E. (2012). *Un printemps à Tchernobyl*. Paris : Futuropolis.
- McClintock, . (2004). *Sous haute surveillance*. Montréal, QC : Boréal.
- Musso, G. (2013). *L'Appel de l'ange*. Paris : Pocket.
- Rabagliati, M. (2011). *Paul au parc*. Montréal, QC : Pastèque.
- Rose, R. (2006). *Douze hommes en colère* (trad. A. Guedj et S. Meldegg). Paris : L'avant-scène théâtre (1^{re} éd. The Dramatic Publishing company, 1955).
- Soublière, A. (2018). *La maison mère*. Montréal, QC : Boréal.
- Tremblay, M. (2017). *Demain matin, Montréal m'attend*. Montréal, QC : Leméac (1^{re} éd. 1972).

ANALYSE D'UNE TÂCHE DE LECTURE NUMÉRIQUE ISSUE DE L'ENQUÊTE PISA 2018 : QUE NOUS APPRENNENT LES RÉPONSES ERRONÉES DES ÉLÈVES DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES ?

Noémie Joris, Université de Liège, Belgique

La massification des outils numériques et la démocratisation d'Internet au sein des foyers amènent les élèves à être fréquemment confrontés à des textes composites au sein desquels les composantes sémiotiques et les idées véhiculées se croisent, s'entremêlent, voire se contredisent. Il semble important de former les élèves à comprendre ces textes de leur quotidien en leur donnant les clés pour les traiter de façon critique et efficace. Cela nécessite de comprendre les raisonnements qu'impliquent ces supports et les processus que les élèves doivent mettre en œuvre pour les traiter. L'analyse des erreurs des élèves à une évaluation à large échelle est la piste que nous avons choisi d'investiguer pour nous informer sur le niveau de développement de cette compétence et, ainsi, avoir une portée diagnostique favorisant la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage adaptés aux obstacles cognitifs rencontrés par les élèves (Vantourout & Goasdoué, 2014).

Si, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), les compétences en lecture numérique des élèves sont rarement, voire jamais, évaluées, nous disposons néanmoins d'une base de données intéressante sur le

sujet grâce au Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). En effet, depuis 2000, la FW-B participe à cette enquête visant, entre autres, l'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit. En 2018, alors que la lecture était le domaine majeur, l'OCDE a choisi de réviser de façon substantielle le cadre de référence sur lequel se basent ces enquêtes en accordant une place centrale à la lecture numérique (Lafontaine, Bricteux, Hyndryckx, Matoul & Quittre, 2019) et, *de facto*, en proposant des scénarios intégrant des documents médiatiques multimodaux (Lebrun & Lacelle, 2012) tels que des sites web fictifs.

Les résultats des 3221 élèves de la FW-B ayant participé à l'enquête (voir Lafontaine et al., 2019) donnent une vision globale des réussites et difficultés en lecture numérique des élèves de 15 ans. Cependant, ils nous renseignent peu sur les obstacles spécifiques qu'ils ont rencontrés en réalisant les tâches demandées. Une analyse qualitative des erreurs à la fois en tant qu'écart à la norme et en tant que moyen mis en œuvre pour atteindre le but visé (Leplat, 2011) permet de mieux appréhender les difficultés des élèves et les raisonnements nécessaires pour traiter ce type de document. L'analyse présentée dans cet article porte sur une unité libérée de PISA 2018 intitulée *L'île de Pâques*.

L'île de Pâques, un support « doublement » composite

Dans cette unité, les élèves doivent imaginer qu'ils vont assister à la conférence d'un professeur d'université qui parlera de son travail de terrain sur l'île de Pâques. Pour se préparer à cette conférence, l'enseignant leur a demandé de se renseigner sur le sujet. Les élèves se trouvent alors face au résultat fictif d'une recherche sur Internet. Les trois textes auxquels ils auront accès aborderont la question du mystère des moaïs et de celui de la disparition des grands arbres de l'île. Bien que cette unité ait été créée de toute pièce (OECD, 2016), elle est typique des résultats de recherche sur lesquels pourrait tomber un élève lors d'un travail scolaire.

Analyse du format

Cette unité informatisée²⁵ peut être considérée comme un document médiatique multimodal non linéaire (Lebrun & Lacelle, 2012). En effet, si les trois textes qui composent l'unité ne sont jamais à l'écran en même temps, comme c'est habituellement le cas lors de la consultation de plusieurs ressources sur internet, il est possible de passer de l'un à l'autre via une barre de navigation (figure 1).

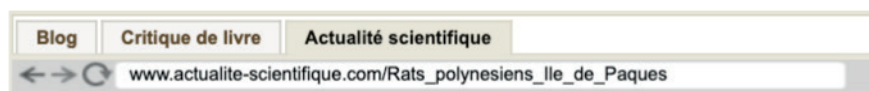


Figure 1 – Barre de navigation de l'unité « L'île de Pâques »

Le premier texte fourni à l'élève est une page web issue d'un blog (figure 2a). Cette source est, à elle seule, un document composite à plusieurs égards. Tout d'abord, elle combine des écrits et une image illustrant les statues moaïs. Ensuite, elle contient des hyperliens conduisant aux deux autres sources de l'unité. Enfin, le support est dit « dynamique » (OECD, 2016) car l'élève doit faire défiler la page à l'aide d'une barre latérale pour avoir accès à l'ensemble des informations. Le deuxième et le troisième textes sont non multimodaux et « statiques » (OECD, 2016) (figure 2b et 2c). L'élève n'a, face à ces deux derniers textes, que la possibilité de passer d'un texte à l'autre à l'aide de la barre de navigation.

Analyse du contenu

Comme c'est souvent le cas lors de recherches sur Internet, les informations concernant le sujet investigué sont disséminées au sein des trois textes mettant l'élève face à un document « fragmenté, composé d'atomes d'informations » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Dans le premier texte, le professeur indique qu'il a été prouvé que les statues des moaïs étaient toutes issues d'une même carrière située sur l'île de Pâques et qu'elles avaient été déplacées à l'aide de grands rondins de bois. Il ajoute qu'un mystère plane toujours, à savoir pourquoi les plantes et grands arbres

²⁵ L'unité est disponible en ligne, en anglais et en français : <https://www.oecd.org/pisa/test/>

qui peuplaient l'île ont disparu. Le professeur propose au lecteur une première piste de réponse au travers de la critique d'un livre dont il fournit le lien url. À cela, un internaute fictif répond qu'il existe une autre théorie et renvoie le lecteur vers une page web. Le second texte est la critique du livre référencé par le professeur. L'élève y découvre une première théorie sur la disparition des arbres de l'île : la cause humaine. Le troisième texte est l'article d'actualité scientifique auquel faisait référence l'internaute. L'élève y apprend la seconde théorie qui affirme que ce sont les rats polynésiens qui auraient mangé toutes les graines et empêché les arbres de repousser. Cet article a, néanmoins, la particularité qu'il fait mention de la seconde théorie issue de la critique du livre.

L'aspect composite de cette unité se situe donc à la fois au niveau des composantes sémiotiques fournies aux élèves (écrit, image, liens), mais également au niveau des informations que les textes transmettent. La tâche de l'élève sera de combiner les informations issues des trois textes pour avoir une vision d'ensemble de la problématique et comprendre les contradictions qui existent entre les textes proposés.

Analyse de la tâche

Dans le cadre de PISA, l'élève est confronté à des documents dans l'optique de répondre à des questions ; le but étant d'évaluer sa capacité à mettre en place des processus experts de lecture. De ce fait, la question de recherche est fournie à l'élève qui doit s'en servir pour former son but de lecture (Rouet, 2016). Notre analyse porte uniquement sur une des questions ouvertes posées aux élèves à propos de cette unité.

Ceux-ci doivent, en se basant sur l'ensemble de l'unité, répondre à cette question : « *Après avoir lu les trois sources, qu'est-ce qui a, selon vous, provoqué la disparition des grands arbres de l'île de Pâques ? Donnez des informations précises tirées des sources pour justifier votre réponse.* »

Pour répondre à cette question, l'élève doit se forger une image globale du document (figure 2a). Ainsi, il doit, tout d'abord, repérer les deux théories proposées (encadrés continu et discontinu sur la figure 2) et, en se servant des indices lexicaux présents dans les textes, comprendre qu'elles sont en opposition (soulignement). Dans le premier texte, les deux théories sont introduites, sans que leur contenu soit expliqué. Néanmoins, l'élève peut déjà relever quelques indices lexicaux de leur opposition (« Cependant », « une autre »). Dans le second texte (figure 2b), le contenu de la première théorie est expliqué (encadré continu). Enfin, dans troisième texte (figure 2c), le contenu de la seconde théorie est expliqué (encadré discontinu). Quelques vagues informations sont données sur la première théorie et plusieurs indices lexicaux appuient leur opposition (« remis en question », « pas d'accord », « Cependant »).

Trois réponses différentes étaient considérées comme correctes pour cette question. Les élèves pouvaient conclure que les habitants de l'île étaient la cause de la disparition des grands arbres en expliquant qu'ils avaient détruit les arbres pour l'agriculture et/ou pour déplacer les statues. Ils pouvaient conclure que les rats polynésiens étaient la cause en expliquant qu'ils avaient mangé les graines des arbres, empêchant ceux-ci de repousser. Enfin, ils pouvaient répondre qu'il n'est pas possible de choisir une cause car des recherches supplémentaires doivent être réalisées. Ce sont d'ailleurs les propos du professeur dans son blog.

Afin de comprendre les obstacles cognitifs auxquels ont été confrontés les élèves face à ce document composite, nous avons analysé les 103 réponses erronées en suivant la même procédure que Schillings, Joris, Dejaegher & André (sous presse). Ainsi, après avoir réalisé une lecture de l'ensemble des réponses erronées pour dégager des récurrences et regrouper des réponses similaires en catégories, ces dernières ont été étiquetées pour élaborer une typologie d'erreurs.

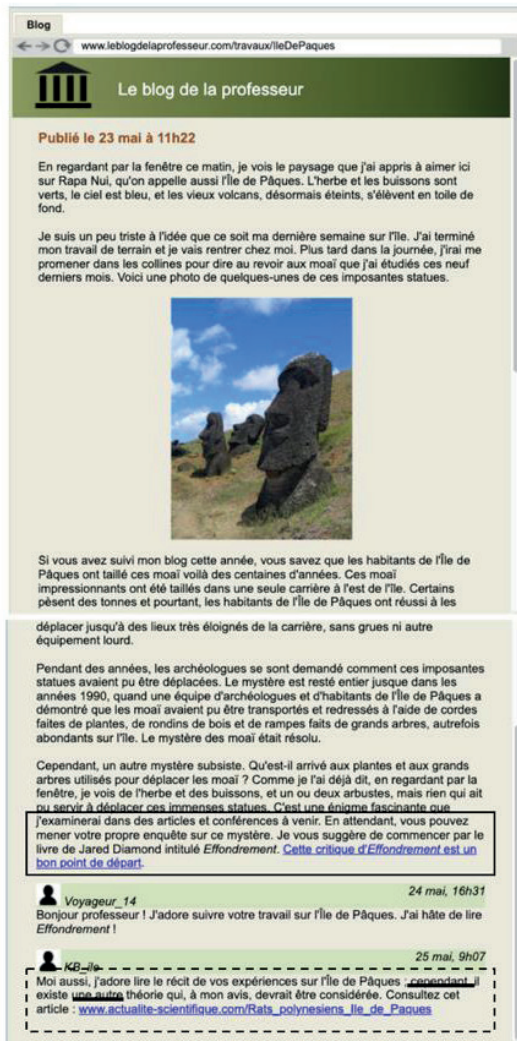


Figure 2a

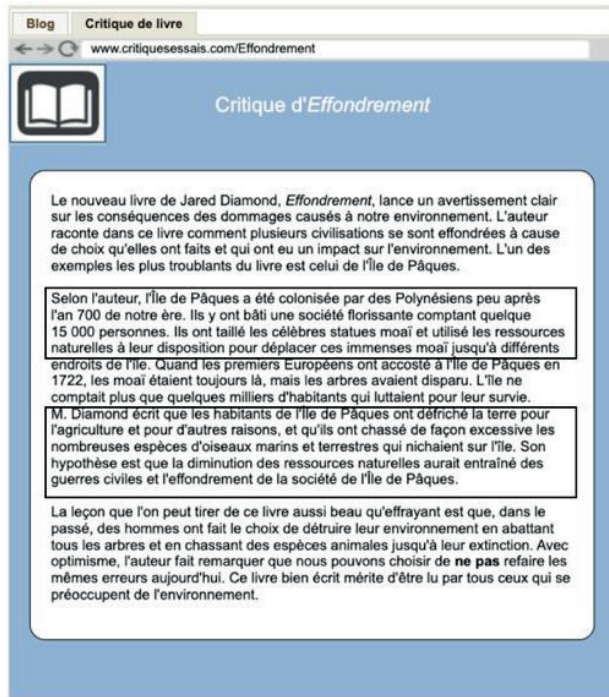


Figure 2b

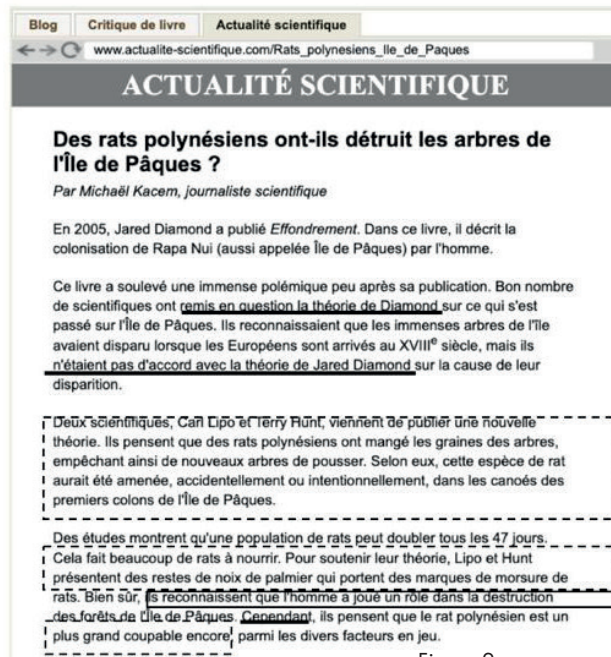


Figure 2c

Figure 2 – Textes composants l'unité « l'île de Pâques » et organisation des idées au sein du document

Des erreurs commises aux raisonnements nouveaux

La typologie créée propose 18 catégories issues du croisement entre quatre combinaisons de textes multiples et six types de justifications proposées par les élèves. Le tableau ci-dessous (figure 3) présente le nombre de réponses correspondant à chaque catégorie²⁶.

²⁶ Le nombre total est supérieur au nombre de réponses erronées car certaines réponses erronées entraînent dans plusieurs catégories.

	Pas de justification	Justification basée sur un extrait non pertinent	Justification non issue du texte	Justification déformant les propos du texte	Justification trop peu développée	Justification centrée uniquement sur la fiabilité
Aucun texte	10					
Un seul texte	18	11	2	8	14	2
Plusieurs textes	1	3	5	8	7	4
Un <u>ou</u> plusieurs textes	8	3	4	4	8	0

Figure 3 – Répartition des réponses erronées des élèves

Plusieurs de ces catégories ne semblent pas spécifiques aux supports multimodaux car elles ont également été relevées avec des textes littéraires non numériques. Ainsi, à titre d'exemple, Schillings *et al.* (sous presse), avaient déjà relevé que les élèves commettaient l'erreur d'aller « prélever des informations textuelles et visuelles » (p.12) non pertinentes aussi bien dans des textes narratifs (non composites) qu'informatifs. Ce type d'erreur correspond à ce que nous avons nommé « justification basée sur un extrait non pertinent du texte ». Nous insisterons donc ci-après sur les types d'erreurs qui semblent spécifiques au support composite (mis en évidence dans la figure 3).

Pour rappel, l'élève devait naviguer au sein de l'unité pour aller repérer les informations dans chacun des documents. Certains élèves n'ont pas eu recours aux textes et ont proposé une réponse en marge des informations fournies dans l'unité (ex. « le temps », « l'environnement et la pollution »). Quarante-quatre élèves ont fourni une réponse incorrecte qui ne fait appel qu'à un seul des trois textes du document. Ainsi l'élève qui répond « *les habitants ont lutté pour leur survie* » relève une idée qui n'est présentée qu'au sein du deuxième texte et l'élève qui répond « *les rats car ils sont arrivés dans les canoës des colons et ont doublé tous les 47 jours* » propose une idée présente uniquement dans le troisième texte. On pourrait donc en conclure que ces élèves n'ont pas réussi à prendre en compte l'aspect composite de l'unité et sont restés attachés à une seule source d'informations. Nous devons néanmoins apporter une nuance à cette conclusion. En effet, s'il est possible d'affirmer que ces réponses ne font bel et bien appel qu'à un seul texte, on ne peut en conclure que les élèves n'ont lu qu'un seul texte pour y répondre. Ces élèves peuvent, en effet, avoir lu les trois textes et avoir pris la décision que la bonne réponse était celle du troisième texte. Il serait nécessaire d'interroger les élèves lors d'un entretien ou de recourir à des outils informatique (ex. oculométrie, enregistrement d'écran, etc.) pour connaître le nombre de textes que l'élève a parcouru pour fournir sa réponse. On observe ici la complexité à vérifier, au travers d'une question ouverte, la capacité de l'élève à corroborer des informations et à prendre en compte l'aspect composite du support qui leur est fourni.

Pointons à présent les élèves qui ont proposé une réponse erronée qui fait explicitement ou implicitement appel à au moins deux textes différents. Vingt-quatre élèves ont fourni une réponse erronée de ce type. L'élève qui indique « *ce serait les colons qui seraient venus envahir l'île de Pâques. Afin de cultiver les terres, ils auraient coupé les arbres. Ensuite, les indigènes auraient voulu replanter des graines d'arbres, mais les rats les auraient mangés donc les arbres n'auraient pu repoussés* » propose une réponse qui combine à la fois des idées issues du second texte (cultiver les terres) et du troisième (graines et rats). Cet élève, malgré sa réponse incorrecte, est bien allé chercher des informations à plusieurs endroits pour produire sa réponse. Par ailleurs, un élève qui indique « *Les rats polynésiens ont détruit les arbres de l'île de Pâques car ça me paraît plus probable et l'article a l'air plus fiable* » fait un recours implicite à plusieurs textes. En effet, il compare deux théories différentes, même s'il ne fait pas explicitement appel à la seconde théorie. Ce type de réponse considérée comme erronée par PISA illustre la capacité des élèves à traiter l'aspect composite du document, bien qu'ils commettent une erreur à un autre niveau, à savoir ne pas proposer une justification suffisamment développée. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que cet élève, comme six autres, interroge la fiabilité des sources, ce qui est une stratégie importante en lecture numérique même si elle n'est pas utilisée à bon escient dans ce cas.

À côté de ces réponses, 25 sont impossibles à classer dans une des catégories précédentes car les idées mentionnées se trouvent aussi bien dans le deuxième que le troisième texte. Il n'est donc pas possible de savoir si l'élève a recouru à un ou plusieurs éléments du document composite pour fournir cette réponse. Cette situation, liée au fonctionnement en scénarios de PISA 2018 dans lesquels les textes sont reliés entre eux et possèdent certains recouvrements, est également vraie pour la plupart des supports composites. En effet, au sein de ceux-ci, les idées vont se retrouver à plusieurs endroits et il sera complexe, pour l'enseignant, de juger de l'élément qui a induit l'élève en erreur ou qui lui a posé des difficultés de compréhension.

Nous terminerons cette analyse en pointant une catégorie d'erreurs liée à la justification des élèves. Certains d'entre eux proposent une argumentation qui déforme les propos du texte. L'élève qui indique « *les rats qui ont mangé les palmiers car on trouve encore des traces de dents* » modifie les propos du texte qui indique que les rats ont mangé les graines et non les palmiers. De même, l'élève qui répond « *les hommes européens ont taillé les arbres.* » transforme le contenu car les Européens ont découvert l'île sans arbre. Ces élèves, au travers de leur justification, ne semblent pas avoir compris l'information. On peut s'interroger sur cette difficulté. Est-elle liée à une difficulté de lecture plus fondamentale ou est-ce une difficulté causée par l'aspect multimodal du support mis à leur disposition ? En effet, le fait de devoir naviguer d'un texte à l'autre en gardant certaines informations en mémoire pour pouvoir les comparer est une tâche complexe comme l'ont souligné Lebrun & Lacelle (2012) qui indiquaient que « la mémoire de travail, par exemple, est davantage surchargée devant une production multimodale » (p.85).

Chacune des catégories d'erreurs nous apprend des choses soit sur les processus cognitifs mis en place par l'élève et le niveau de développement de la compétence visée soit sur l'item en lui-même. Si l'on considère ce tableau (figure 3) comme un tableau de diagnostic, chacune des intersections permettrait de définir une intervention différente auprès de l'élève. Ainsi, par exemple, les élèves dont la réponse est issue d'un seul texte et déforme le texte auront probablement besoin d'un soutien dans leur processus de navigation alors que les élèves dont la réponse est issue de plusieurs textes mais déforme le propos auront davantage besoin d'une intervention liée la mise en mémoire des informations. Cela donne à voir les besoins des élèves de 15 ans dans la compréhension de textes numériques. Finalement, cette analyse confirme l'idée que les erreurs des élèves peuvent nous apprendre beaucoup de choses et qu'un code « 0 » dans PISA, même s'il reflète une incapacité de l'élève à répondre à la question, ne reflète pas pour autant le même niveau de difficulté et le même besoin de soutien pédagogique.

Références bibliographiques

- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Liège.
- Leplat, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Toulouse : Octarès.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95. <https://doi.org/10.4000/reperes.141>
- OECD. (2016). *PISA 2018. Draft analytical frameworks*. URL : <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Rouet, J. (2016). Quelles sont les spécificités de la lecture numérique ? *Conférence de Consensus. Lire, Comprendre, Apprendre*, 1-8. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/14-Rouet-.pdf>
- Schillings, P., Joris, N., Dejeagher, C. & André, M. (in press). L'enquête PIRLS 2016 : que relève l'analyse des erreurs des élèves de leurs compétences « d'interprétation » ?. *Mesure et évaluation en éducation*. Canada
- Vantourout, M. & Goasdoué, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. *Éducation & Formation*, e-302, 139-156.

TROIS REGARDS SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE AVEC DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES COMPOSITES

Erica de Vries, Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC)

Introduction

Avec l'avènement du numérique, enseignants et élèves manient des supports pédagogiques de nature disparate : textes, images, vidéos, tableaux, visualisations, graphiques, sons, animations, équations, dessins, schémas, etc. Plusieurs appellations ont été proposées pour désigner des assemblages de supports papier ou numériques : hypermédia, multimédia, documents multiples, ou encore iconotextes, textes composites (Bautier et al., 2012; Bautier & Rayou, 2013), et représentations externes multiples (Ainsworth, 2006; De Vries, 2011). Dans la présente contribution, nous examinons les apports de trois ensembles de travaux de recherche appartenant à des perspectives différentes. Pour chaque perspective, nous présentons les présupposés illustrés d'un exemple et nous en identifions les limites ou lacunes. Ces regards croisés nous conduisent à formuler un paradoxe représentationnel voisin du cercle vicieux Piagétien : on ne peut acquérir une connaissance sur le monde en le copiant, puisque pour faire une copie, il faut connaître le modèle que l'on copie (Piaget, 1970).

Les apprentissages multimédias : la dualité texte-image

Premièrement, les modèles de l'apprentissage multimédia issus de la psychologie de l'éducation décrivent la lecture et la compréhension de documents composés de textes et d'images (Mayer, 2001; Schnotz & Bannert, 2003). L'approche se fonde sur les connaissances scientifiques de la psychologie cognitive concernant les caractéristiques de l'architecture cognitive humaine et ses processus, comme l'attention, la mémoire et le traitement de l'information. L'objectif de cette perspective cognitive est d'étudier l'efficacité de l'apprentissage à partir de documents multimédias de façon universelle, c'est-à-dire indépendamment d'un contexte, d'une culture, d'une population visée, ou encore d'une matière à enseigner. Elle explore les limites de l'architecture cognitive humaine en prenant en compte trois caractéristiques : le double codage visuel-verbal, les capacités limitées de la mémoire de travail, et le traitement actif de l'information nécessaire aux apprentissages. La Figure 1 montre un exemple d'un support composé d'images et de textes pour l'apprentissage du fonctionnement d'une pompe à vélo. Ces schémas sont régis sur le mode polysémique : la signification succède à l'observation et se déduit de l'assemblage des signes (Bertin, 1967). Par exemple, dans ce schéma d'une pompe à vélo, le rectangle doit être vu comme un cylindre, alors qu'il pourrait être vu comme un cadre ou comme une boîte.

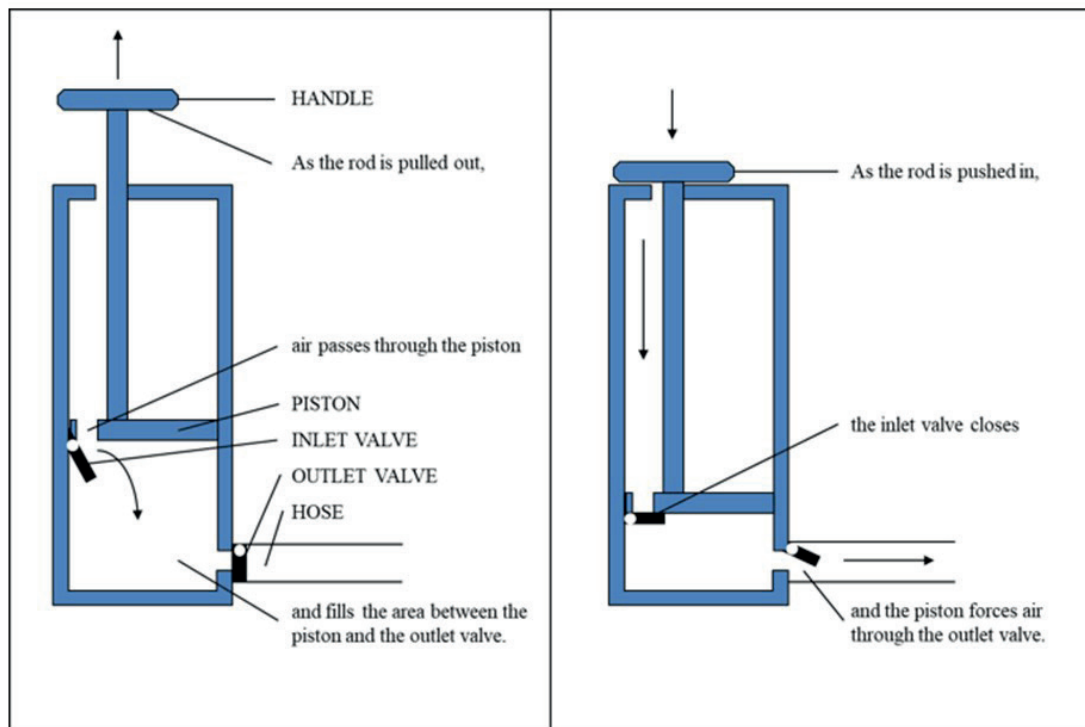


Figure 1. Illustration du fonctionnement d'une pompe à vélo avec les mots correspondants (Mayer, 2001, p. 68)

L'avantage de l'approche réside dans la spécification de multiples principes qui guident concrètement la conception de supports pédagogiques. Ces principes prescrivent la disposition spatiale des différents supports, leur organisation temporelle, les possibilités d'interaction, les repères liant les différents supports, et l'ajout ou au contraire l'omission d'embellissements (Mayer, 2005). Les travaux menés depuis les années 90 font l'objet de méta-analyses. Ainsi, on a pu montrer des effets de l'ordre de présentation des supports (Eitel & Scheiter, 2015), du fléchage (Richter et al., 2016), des détails séduisants (Rey, 2012), et des contenus dynamiques (Höffler & Leutner, 2007).

Les travaux menés dans cette perspective visent un public relativement naïf au regard du sujet présenté dans les supports, i.e., des étudiants à faible niveau de connaissances préalables relatives à la fois au contenu (les notions étudiées) et du format (le code graphique). En effet, concernant le contenu, la plupart de ces travaux focalisent sur des phénomènes dynamiques (tectonique des plaques terrestres, formation d'un éclair lors d'un orage) et des mécanismes (chasse d'eau, engrenages, pompe à vélo). Concernant le format ou type d'image, il s'agit la plupart du temps de simples dessins et de schémas ne relevant d'aucun code graphique, i.e. ne respectant aucun format préétabli (ex. normes ISO). Ainsi, la seule distinction opérée entre supports, en conformité avec le double codage des représentations mentales, est celle qui oppose le texte à l'image (Mayer, 2001) ou encore qui distingue représentations descriptives et figuratives (Schnotz & Bannert, 2003). Il s'agit ici bien sûr de la distinction entre représentation en vertu d'une convention (symbolique) et représentation en vertu d'une ressemblance (iconique). Par conséquent, ces chercheurs laissent de côté les potentiels effets de différences intra-catégorie, i.e. de différents genres de textes ou de différents types d'images. Et enfin, l'exigence d'universalité mène à une négligence des spécificités de la matière enseignée. Les contenus proposés le sont pour des raisons techniques liées à la méthode de recherche, et ne sont guère, à l'instar de la didactique, sélectionnés pour l'enjeu épistémique qu'ils représentent.

La cognition distribuée : le couple tâche-représentation

En critique du cognitivisme, la cognition distribuée émerge en affirmant que les processus cognitifs se distribuent à la fois entre un agent et des artéfacts (ustensiles, équipements, textes, symboles, ordinateurs, etc.) et entre plusieurs agents (enseignants, élèves, camarades, parents, etc.) qui se coordonnent

(Conein, 2004). Les travaux en cognition distribuée partent du postulat de l'interdépendance fondamentale entre représentations internes mentales et représentations externes. Les rôles respectivement de domination et de subordination peuvent même s'inverser. Selon Duval, la représentation externe joue un rôle crucial pour ses fonctions d'objectivation, de communication, et de traitement intentionnel : « Il n'y a pas de noésis sans sémiotis, c'est la sémiotis qui détermine les conditions de possibilité et d'exercice de la noésis » (Duval, 1995, p. 4). Dans la recherche en technologie éducative, le terme « représentations externes multiples » est alors apparue pour désigner toute configuration d'inscriptions sur écran ou papier créée par l'enseignant qui permet à l'apprenant d'interagir avec un contenu visé (de Vries, 2011). L'avantage d'utiliser des représentations externes multiples d'un même objet est qu'elles peuvent se compléter, une représentation peut contraindre l'interprétation d'une autre, et la combinaison de multiples représentations externes permettent de construire une compréhension approfondie (Ainsworth, 2006). Par ailleurs, l'efficacité d'une représentation externe donnée dépend de la nature de la tâche (effet de représentation). Par exemple, un même objet mathématique peut être écrit selon différents registres sémiotiques (Figure 2) qui chacun possède ses traitements appropriés ou signification opératoire (Duval, 1995) : l'écriture algébrique permet l'exercice de l'algèbre, les graphes cartésiens permettent des traitements visuels (identification, comparaison, ...).




Langage naturel	Ecriture algébrique	Graphe cartésien
L'ensemble de points...		
...qui ont une abscisse positive	$x > 0$	
...qui ont une ordonnée négative	$y < 0$	
...dont l'abscisse et l'ordonnée sont de même signe	$xy \geq 0$	

Figure 2. Trois objets mathématiques (lignes) chacun exprimés dans trois registres sémiotiques (colonnes) (Duval, 1995, p. 55)

La limite de ces approches est qu'elles reposent fortement sur l'expertise du contenu et des formats cautionnés par les spécialistes du domaine (diSessa, 2004). Les experts (*theorists*) repèrent aisément, et manipulent mentalement, les objets représentés par les inscriptions, alors que pour les novices (*task performers*), les inscriptions ne représentent rien, elles ne sont que le moyen d'exécuter une tâche (Zhang, 1997; Zhang & Norman, 1994). En outre, ces formats cautionnés s'appuient sur des systèmes monosémiques dans lesquels l'attribution de la signification précède l'observation de la configuration d'inscriptions (Bertin, 1967). Chaque caractère dans une équation et chaque trait dans un graphe (Figure 2) doit être interprété selon le code du registre à l'exclusion de toute autre interprétation possible. Ainsi, en sciences, le producteur et le lecteur d'une représentation (ou l'expéditeur et le destinataire) s'accordent parfaitement sur la signification attribuée à chaque inscription. Rastier dénonce également cette absence de l'interprète dans la version cognitiviste de la représentation : « D'une part, elle est statique (comme l'indique le stat, repris dans le *stands for* de Ogden et Richards), alors que le signe résulte selon nous du processus d'interprétation, car son signifiant n'est pas donné à une *simplex apprehensio*, mais identifié seulement dans une pratique, et son signifié ne lui est pas immanent : bref, un signe ne peut être identifié que comme un moment d'un parcours interprétatif. » (Rastier, 1996, p. 24). Dans des situations d'enseignement, d'apprentissage et de formation, le rapport aux savoirs des différents agents est de fait dissemblable. Ainsi, on ne peut supposer des processus identiques d'interprétation de supports pédagogiques selon que l'on est enseignant ou élève, professeur ou étudiant, formateur ou stagiaire.

Les perspectives socio-culturelles : l'individu en contexte

Enfin, des perspectives constructivistes et socio-culturelles accordent une grande place à l'individu et au contexte lors de l'apprentissage avec des supports composites. Selon ces perspectives, l'individu apporte ses structures mentales propres qui changeront en agissant sur l'environnement (Piaget, 1947/2003) et en interaction avec autrui (Vygotsky, 1935/1992). Ainsi, l'élève abordera un support pédagogique avec ses préconceptions qui déterminent comment les inscriptions, des textes, des images, et des schémas seront interprétés (Leach & Scott, 2003; Mason, 2007). Dans les matières scientifiques, l'apprentissage est alors conceptualisé comme un changement conceptuel (Chi, 2008; Vosniadou, 2012) pour ce qui est des notions enseignées et comme une acculturation aux pratiques représentationnelles (Airey & Linder, 2009) pour les formes du discours. Alors que dans les deux précédentes approches, les représentations internes mentales et les inscriptions sont pareillement prises pour des représentations de la réalité, les perspectives socio-culturelles et constructivistes considèrent les inscriptions comme des outils de construction de la réalité ou encore comme des représentations externes d'une réalité mentale interne (Jonassen, 1991). Ainsi, il n'y a pas de connaissance sans individu connaissant et il n'y a pas de représentation sans parcours interprétatif (citation de Rastier ci-dessus). Si toute interprétation se vaut, on se trouverait dans une version extrême de la polysémie ou *pansémie* (Bertin, 1967).

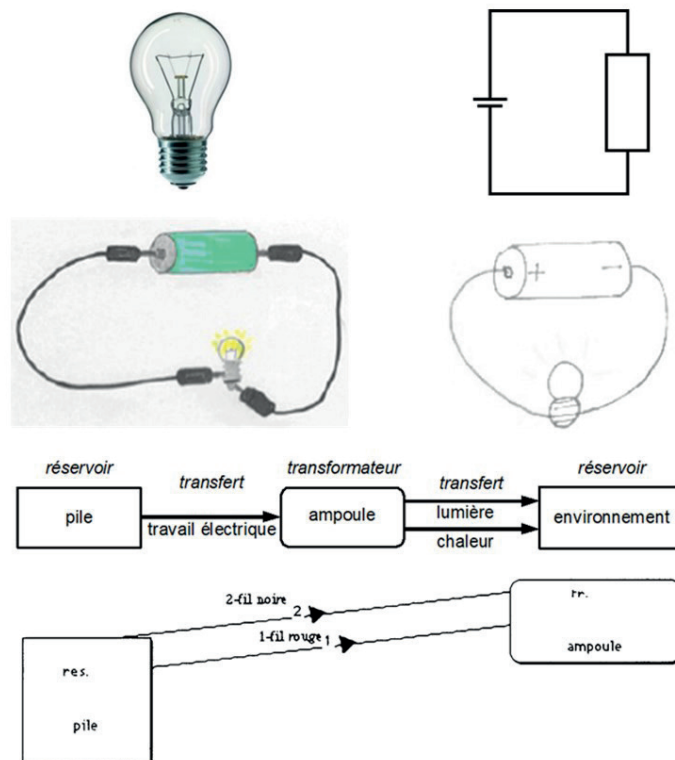


Figure 3. Un même objet « ampoule » sous différents angles

Pour étudier les préconceptions et les conceptions en cours de construction, les chercheurs récoltent les interactions verbales entre élèves et les productions des élèves lors de séquences didactiques. Par exemple, un objet de la vie quotidienne telle qu'une ampoule (Figure 3) est modélisé comme une résistance du point de vue des circuits électriques (rectangle dans le format normé). Des dessins (dans Bécu-Robinault, 2018) de la même situation pile-fils-ampoule dévoilent les aspects pertinents du point de vue des élèves (pinces, couleur, les signes plus et moins, les points de contact). Lorsque le curriculum introduit la conservation d'énergie, les élèves doivent encore modifier leur conception et modéliser l'ampoule comme un transformateur de travail électrique en lumière et chaleur (voir Tiberghien & Megalakaki, 1995). La Figure 3 montre deux modèles, le modèle cible produit par un expert et le modèle produit par un binôme d'élèves (de Vries, 2006). Ainsi, pour étudier les apprentissages, les chercheurs adoptant ces perspectives doivent nécessairement procéder par des analyses microgénéti-ques des productions et conceptions d'élèves.

Une limite de ces travaux est qu'ils requièrent la prise en compte de tout ce qui peut se révéler pertinent dans l'apprentissage avec des supports composites : contexte, culture, langue, connaissances préalables des contenus et des formats graphiques, i.e. une contextualisation maximale (Rastier, 2006). Chaque conception est valable dans son idiosyncrasie et les tests standardisés n'ont pas de sens puisqu'il n'y a pas lieu de mesurer l'apprentissage, ou l'acquisition d'une connaissance, de façon objective.

Conclusion

Les trois ensembles, chacun à sa manière, pointent vers le rôle crucial, dans l'apprentissage à partir de supports composites, des connaissances préalables des élèves à la fois du contenu et du format. La poursuite de ce raisonnement mène au constat de l'impossibilité, en principe, d'apprendre avec des supports composites. La construction d'une connaissance sur le monde par le biais de l'étude d'une multitude d'inscriptions, relevant d'une multitude de codes graphiques, rendrait encore davantage ardu le problème posé par Piaget. L'apprentissage à partir de supports composites, puisqu'eux-mêmes représentations externes des objets de connaissance d'un certain point de vue, nécessite de connaître au préalable non seulement le contenu représenté, mais également la forme de la représentation, autrement dit la langue dans laquelle la copie est formulée. Cela amène donc à un paradoxe représentationnel que nous illustrons à l'aide d'une image ambiguë et d'un homographe inter-langues (Figure 4).

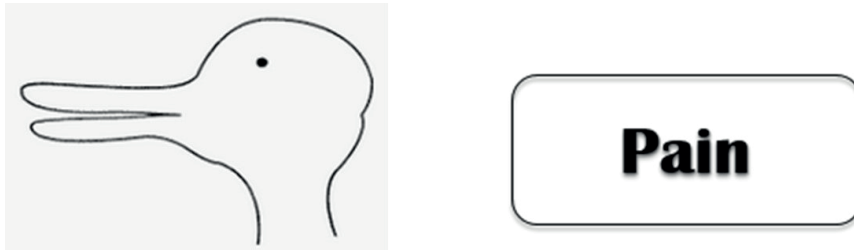


Figure 4. Le dessin canard-lapin et le panneau aliment-douleur

Ces inscriptions produisent deux phénomènes liés. Premièrement, le cerveau ne peut percevoir simultanément deux choses connues dans une même inscription : le canard et le lapin dans l'image ou l'aliment et la douleur dans le mot (même pour les bilingues français-anglais). Deuxièmement, Wittgenstein (1968) utilise l'image pour illustrer l'impossibilité de percevoir quelque chose dont on n'a pas connaissance au préalable. En effet, il paraît impossible pour l'individu ayant connaissance du canard d'apprendre à connaître, à partir de l'image, le lapin. Pareillement, en référence à notre propre expérience, le client à la recherche du rayon de l'aliment dans un supermarché (canadien) ne peut soupçonner le rayon d'antidouleurs sous le panneau. En cas de deux significations alternatives, l'apprentissage de l'une requiert le blocage actif de l'autre. Ainsi, les bilingues de tous âges ont un meilleur contrôle exécutif que les monolingues dû à l'entraînement à désactiver à chaque instant une de leurs langues au profit de l'autre (Bialystok et al., 2012). Si de telles confusions se résoudront dialectiquement au fur et à mesure de la progression des enseignements-apprentissages, on constate le paradoxe, au départ, de l'enseignant qui s'appuie sur des supports composites pour transmettre, alors même que l'élève ne pourra reconnaître, dans l'instant, que ce dont il ou elle a déjà connaissance.

Références bibliographiques

- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183-198.
- Airey, J., & Linder, C. (2009). A disciplinary discourse perspective on university science learning: Achieving fluency in a critical constellation of modes. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 27-49.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites: Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire: Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bécu-Robinault, K. (2018). *Analyse des interactions en classe de physique. Le geste, la parole et l'écrit*. L'Harmattan.
- Bertin, J. (1967). *La Sémiologie graphique*. Mouton.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. *International Handbook of Research on Conceptual Change*, 61-82.
- Conein, B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 2, 53-79.
- de Vries, E. (2003). Educational technology and multimedia from a cognitive perspective: Knowledge from inside the computer, onto the screen, and into our heads? In H. v. Oostendorp (Ed.), *Cognition in a digital world* (pp. 155-174). Lawrence Erlbaum Associates.
- De Vries, E. (2006). *Représentation et technologie en éducation* [HDR]. Université Pierre-Mendès-France.
- De Vries, E. (2011). Learning with external representations. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2016-2019). Springer Science & Business Media.
- diSessa, A. A. (2004). Metarepresentation: Native Competence and Targets for Instruction. *Cognition and Instruction*, 22(3), 293-331.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Peter Lang.
- Eitel, A., & Scheiter, K. (2015). Picture or Text First? Explaining Sequence Effects when Learning with Pictures and Text. *Educational Psychology Review*, 27(1), 153-180.
- Höffler, T. N., & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Leach, J., & Scott, P. (2003). Individual and Sociocultural Views of Learning in Science Education. *Science & Education*, 12, 91-113.
- Mason, L. (2007). Introduction: Bridging the Cognitive and Sociocultural Approaches in Research on Conceptual Change: Is it Feasible? *Educational Psychologist*, 42(1), 1-7.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology* (E. Duckworth, Trans.). Columbia University Press.
- Piaget, J. (2003). *Les représentations du monde chez l'enfant* (1947 ed). Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (1996). Problématiques du signe et du texte. *Intellectica*, 23, 11-52.
- Rastier, F. (2006). Formes sémantiques et textualité. *Langages*, 163(3), 99-114.
- Rey, G. D. (2012). A review of research and a meta-analysis of the seductive detail effect. *Educational Research Review*, 7(3), 216-237.
- Richter, J., Scheiter, K., & Eitel, A. (2016). Signaling text-picture relations in multimedia learning: A comprehensive meta-analysis. *Educational Research Review*, 17, 19-36.
- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.

- Tiberghien, A., & Megalaki, O. (1995). Characterization of a modelling activity for a first qualitative approach to the concept of energy. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 369. <https://doi.org/10.1007/BF03172927>
- Vosniadou, S. (2012). Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models. In *Second international handbook of science education* (pp. 119-130). Springer.
- Vygotsky, L. S. (1992). Enseignement, apprentissage et développement mental. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Delachaux et Niestlé.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations*. Basil Blackwell.
- Zhang, J. (1997). The nature of external representations in problem solving. *Cognitive Science*, 21(2), 179-217.
- Zhang, J., & Norman, D. A. (1994). Representations in distributed cognitive tasks. *Cognitive Science*, 18(1), 87-122.

APPRENDRE LA DIMENSION SCRIPTURALE DE LA LECTURE AVEC LA BANDE DESSINÉE

Raphaël Baroni, Université de LAUSANNE – Unil

Bande dessinée et littérature médiatique multimodale

En tant que produit de la culture de masse en concurrence avec la littérature, la bande dessinée a longtemps fait l'objet de critiques virulentes de la part des milieux éducatifs, qui l'ont souvent associée à une forme d'illettrisme²⁷. Toutefois, à partir du début des années 1970, l'attitude des didacticiens a évolué²⁸, sans que, malheureusement, cela se traduise par un changement majeur dans les pratiques enseignantes, l'étude de la bande dessinée restant très périphérique par rapport aux œuvres littéraires²⁹. Dans la foulée de sa légitimation culturelle, la didactique du français reconnaît pourtant de nombreuses vertus à ce médium : élément saillant de la culture francophone, il augmenterait de manière significative la motivation des élèves allophones (Picone 2009) et permettrait de rapprocher l'activité interprétative des élèves francophones de la culture juvénile (Norton 2003 ; Mitrovic 2019 ; Raux 2019a). Certaines didacticiennes s'interrogent aussi sur l'intérêt des adaptations des classiques en bande dessinée pour faciliter l'accès aux œuvres patrimonialisées (Ahr 2012 ; Louichon 2015). D'autres encore insistent sur les qualités du médium pour le développement de compétences littéraires en phase avec un contexte médiatique de plus en plus marqué par la multimodalité (Boutin 2012) et le caractère composite des supports (Bautier et al. 2012). Sur ce plan de l'éducation aux médias, lors de la parution en 1970 de ce qui se présentait comme l'un des tout premiers ouvrages de didactique entièrement dédiés à la bande dessinée, Antoine Roux affirmait :

Il est démontré que la bande dessinée, par ses ressemblances avec les techniques ciné et télévisuelles, est un excellent moyen pour initier un jeune public au mode d'expression du cinéma et de la télévision, la bande dessinée gardant d'ailleurs une grande partie de son originalité propre. (Roux 1970 : 5)

Ainsi que le relève Jean-Louis Chiss (2003 : 44), le concept de *littérature* invite par ailleurs à repenser l'interrelation entre une dimension proprement *textuelle*, qui renvoie à la linéarité du message verbal, et une dimension *scripturale*, qui renvoie à l'organisation matérielle des informations sur leur support. Cette dimension scripturale ne s'exprime pas seulement dans les tableaux ou les schémas parfois insé-

²⁷ Voir en particulier l'article de Brauner intitulé de manière éloquente « Poison sans paroles » (1953).

²⁸ Pour une synthèse, voir Rouvière (2012).

²⁹ Sur ce constat, voir en particulier Raux (2019a).

rés dans les textes imprimés, mais elle peut aussi renvoyer à la navigation induite par le péri-texte, par l'usage d'une table des matières, d'un index ou d'un appareil de notes. Elle correspond aussi, dans la textualité numérique, au rôle central joué par les logiciels³⁰, et en particulier par les liens hypertextes pour la navigation au sein d'un contenu dont les limites apparaissent de plus en plus floues (Gervais & Brousseau 2020 : 29). Or, c'est précisément sur ce plan que les caractéristiques sémiotiques de la bande dessinée présentent un intérêt éducatif. Ainsi que l'explique Elizabeth Rosen, les bandes dessinées « remettent en question la plupart des façons dont nous avons appris à lire : de gauche à droite, de haut en bas, de façon linéaire et progressive » (2009 : 58). Cet aspect est d'ailleurs au cœur de l'une des études pionnières dans le domaine de la sémiologie de la bande dessinée, Pierre Fresnault-Deruelle définissant la bande dessinée comme une forme écartelée entre la linéarité du *strip* et la tabularité de la *planche* (1976 : 7). C'est cette particularité qui a amené Thierry Groensteen (1999) à définir le *système* de la bande dessinée comme procédant d'une double logique articulatoire : d'un côté, l'arthrologie restreinte, liée à la lecture séquentielle des textes et des images, de l'autre, l'arthrologie généralisée, qui permet de tresser des relations plus complexes et plus libres entre les contenus affichés sur le support.

De la lecture linéaire à la saisie tabulaire : étapes d'un développement

Dans une perspective acquisitionnelle, on peut postuler que l'apprentissage de la lecture de bandes dessinées passe par différentes étapes, qui impliquent, à des degrés divers, et selon des combinaisons spécifiques, une interrelation entre *textualité* et *scripturalité*. Bien avant de savoir lire des bandes dessinées de manière autonome, les enfants apprennent à suivre une histoire dans des ouvrages illustrés que leur lisent leurs parents, l'enchaînement des pages correspondant généralement à la progression linéaire d'un récit verbal scandé par la voix de l'adulte. Mais les enfants apprennent également à suspendre l'histoire à chaque page, pour rechercher des correspondances entre le récit et sa représentation imagée, qui peut également compléter ou contredire le texte. Ces éléments graphiques pointés du doigt par l'enfant ou par l'adulte médiateur apparaissent ainsi comme une première éducation à la lecture scripturale, qui se loge dans les interstices de la lecture textuelle. Toutefois, à ce stade, les procédures par lesquelles s'actualisent la linéarité du texte et la tabularité de l'image restent clairement délimitées, selon une logique d'alternance. Elles ne font pas vraiment système et peuvent être pratiquées de manière autonome.

Outre l'apprentissage de la lecture des mots imprimés, on peut supposer que la principale difficulté que rencontrent les jeunes lecteurs pour passer des livres illustrés à la lecture autonome de bandes dessinées tient à un problème de nature plus textuelle que scripturale. Non seulement les cases mélangent le texte des dialogues et des récitatifs à la représentation graphique des actions, mais l'arrangement des cases entraîne la nécessité de transformer l'unité graphique de la planche en un « texte » lisible, c'est-à-dire en une séquence de cases. La procédure la plus complexe tient alors à la pratique de cette arthrologie restreinte décrite par Groensteen qui consiste à articuler linéairement le contenu des cases (par exemple l'ordre des dialogues), puis les cases entre elles et enfin la succession des planches, pour les associer à la progression d'un récit.

Si la plupart des lecteurs et des lectrices, à partir d'un certain stade³¹, parviennent sans trop de difficulté à reconstruire par eux-mêmes l'ordre séquentiel des informations au sein d'une planche organisée de manière conventionnelle (par exemple sous forme de *gaufrier* ou de mise en page *rhétorique*³²), il ne faut pas négliger les éventuelles difficultés qui peuvent s'opposer à cette linéarisation du contenu, même chez l'adulte. Elles apparaissent par exemple lorsque le lecteur ou la lectrice est confrontée à une œuvre dont l'organisation obéit à des conventions qui lui échappent. On peut penser, évidemment, aux mangas – qui sont généralement pourvus d'une sorte de manuel intégré pour expliquer l'ordre de lecture, qui inverse la procédure de linéarisation horizontale des informations – mais des problèmes

³⁰ Sur l'importance de ce concept en régime de culture numérique, voir Manovich (2017).

³¹ Sans faire référence ici à des travaux scientifiques dans ce domaine, je rappelle ce slogan d'Hergé, qui affirmait que ses albums s'adressent à un public « de 7 à 77 ans ». Vu sous cet angle, l'apprentissage de la lecture de bandes dessinées (et non de livres illustrés) se situerait directement dans la foulée de l'apprentissage de la lecture.

³² Sur cette terminologie, voir Peeters (2003 : 60-65).

similaires peuvent se poser simplement parce que tel lecteur ou telle lectrice, même très cultivée, n'est simplement pas habituée aux conventions du médium.

La difficulté se pose aussi lorsque des lecteurs ou des lectrices, pourtant habituées au médium, sont confrontées à des œuvres dont l'organisation graphique est marquée par une complexité particulière. Certaines mises en page *productives* ou *décoratives*, que l'on trouve dans de nombreux romans graphiques contemporains, visent à déstructurer la linéarité du récit. Outre les mises en pages décoratives d'un Philippe Druillet, qui a fait figure de pionnier en France, on peut mentionner les œuvres plus ou moins expérimentales de Chris Ware ou le journalisme en bande dessinée de Joe Sacco, dont Chute affirme que « le formalisme de ses pages constitue une jungle exigeant un intense travail de "décodage" » (2020 : §30).

Face à de telles œuvres, une explicitation des procédures de linéarisation du contenu pourrait être nécessaire, mais elle devrait surtout être complétée par une valorisation de la lecture scripturale, qui déplace le plaisir esthétique lié à l'immersion dans l'histoire et au développement de l'intrigue³³, vers une saisie plus stylistique ou critique de l'œuvre. Ainsi que l'expliquent Jan Baetens et Pascal Lefèvre :

Loin de se présenter comme un enchaînement de cases, la bande dessinée demande une lecture capable de rechercher, au-delà des relations linéaires, les aspects ou fragments de vignettes susceptibles d'être mis en réseau avec tels aspects ou fragments de telles autres vignettes. (Baetens & Lefèvre 1993 : 72)

C'est probablement sur ce plan de la saisie tabulaire, du tressage iconique et de l'arthologie généralisée, que l'enseignement devrait se focaliser à partir du moment où le décodage linéaire des cases et des planches est stabilisé chez les apprenant-e-s. On peut postuler en effet que la saisie des enjeux de la tabularité exige des compétences qui peuvent faire défaut aux jeunes lecteurs ou lectrices, ainsi que l'affirme Jesse Cohn :

Parfois, en lisant un roman graphique, nous pouvons perdre de vue le fait que nous regardons une page. En effet, pour la plupart de nos élèves, habitués à considérer la bande dessinée comme une lecture facile, leur regard passe assez rapidement sur les pages, qui sont généralement conçues pour ne pas interrompre cette fluidité ; ils voient des personnages agissant dans le temps, et non un dessin étendu dans l'espace. (Cohn 2009 : 44)

On peut en effet postuler que la plupart des lecteurs ou des lectrices assidues, quand ils ou elles adoptent un régime de « lecture participative » (Dufays 2017 : §6), orientent leur attention sur la progression linéaire du récit au détriment d'une attention orientée sur son organisation proprement graphique. L'effet en est encore renforcé dans la lecture des mangas, aujourd'hui très populaires chez les jeunes lecteurs et lectrices : leur petit format, leur pagination extensive et leurs récits au rythme haletant mettent la progression linéaire au premier plan, même si, comme tous les récits graphiques, ils exploitent des effets complexes de mise en page et s'appuient sur une organisation spatio-topique du récit. En adoptant une lecture fortement linéarisée, les lecteurs ou les lectrices ne vont pas nécessairement à l'encontre du dispositif, mais la perception formelle du récit graphique est en quelque sorte amputée de sa dimension la plus spécifique, ce qui réduit leur horizon esthétique et fait du comblement de cette lacune un objectif d'enseignement privilégié.

Prendre conscience de cette nature de *dessin étendu dans l'espace* permettrait non seulement de mettre au jour des effets qui fonctionnent sur un régime inconscient, mais aussi de développer une aptitude à apprécier des œuvres plus complexes – Ware et Sacco, mais aussi, dans le domaine francophone, des auteurs tels que David B. ou Dominique Goblet. Enfin, cela permettrait de renforcer les compétences littéraires des apprenant-e-s en mettant l'accent sur la dimension scripturale de la production/réception du message.

Les défis de la transposition didactique

Le passage d'une lecture séquentielle, focalisée sur la compréhension linéaire de l'histoire, à une lecture scripturale, visant à saisir l'architecture du récit graphique et ses effets de tressage iconique, n'est pas toujours chose aisée sur le terrain de l'enseignement. Ainsi que le montrent les travaux d'Hélène Raux, qui s'est basée, entre autres, sur l'étude de blogs d'enseignant-e-s, l'une des raisons expliquant la faible

³³ Sur cette question, je me permets de renvoyer à Baroni (2017).

présence de la bande dessinée dans l'enseignement du français tient à un manque de ressources pour traiter les aspects qui permettraient un « travail de lecture littéraire plaçant les élèves en situation de questionnement » :

entre un travail très formel sur les codes du genre et des questionnaires de compréhension littérale accordant peu de place à l'image, on ne voit que rarement l'ensemble des composantes des œuvres prises en compte dans un questionnement ouvert engageant un travail interprétatif. Pour la recherche et la formation, le chantier de l'intégration d'œuvres multimodales au cadre de la lecture littéraire reste largement ouvert. (2019b : 62)

Un tel constat devrait encourager les théoricien-ne-s de la bande dessinée à travailler de concert avec les didacticien-ne-s et les enseignant-e-s pour constituer une nomenclature, une boîte à outil, des corpus et des séquences d'enseignement adaptés aux contraintes et aux enjeux de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire. Un travail de conceptualisation s'impose, non seulement pour offrir un lexique précis et stabilisé permettant de décrire avec précision les éléments fonctionnels de la bande dessinée³⁴, mais aussi pour adapter cette terminologie à ses usages scolaires. Si les termes de *tressage* ou de *gaufrier* semblent assez faciles à transposer, les notions d'*arthrologie*, de *graphiation*³⁵ ou de mise en page *productive* devraient être réservées à des interprètes plus avancés. Pour l'enseignement de la dimension tabulaire de la bande dessinée, l'importance de disposer d'une typologie des mises en pages ne fait guère de doute, mais les modèles existants – essentiellement ceux développés par Peeters³⁶ et Groensteen³⁷ – n'offrent pas, à ce stade, la clarté, la souplesse et la finesse que l'on pourrait en attendre pour un usage scolaire.

Un important travail de transposition didactique reste à accomplir, également, pour construire des progressions adaptées aux capacités d'apprentissage des élèves, tant sur le plan des corpus que sur celui des approches. Il y a par exemple de grandes différences entre les récits graphiques d'Art Spiegelman et de Joe Sacco au niveau de leur adaptabilité à un contexte scolaire. Si *Maus*, en dépit de sa complexité et de la gravité de son sujet, demeure accessible à un jeune public, *Palestine* ou *Goražde*, tant par la nature des représentations graphiques de la violence que par le registre de langage et la manière de délinéariser le contenu narratif, demeurent certainement plus ou moins impraticables avant le secondaire II. En revanche, le caractère très stratifié des couches de sens que l'on peut analyser dans l'œuvre de Spiegelman (comme dans celles d'Hergé) autorise un travail différent entre le secondaire I et le secondaire II. Au secondaire I, on pourra par exemple aborder, à côté du développement de l'intrigue, les effets de symétrie ou de hiérarchie des images liées à la mise en page, ou la présence de *cliffhanger* dans la dernière case d'une planche. Pour un public plus avancé, le travail sur la mise en page, sur la graphiation et sur les rapports entre le texte et l'image permettront en revanche de dépasser une lecture référentielle pour réfléchir sur les conditions d'un témoignage honnête et fidèle. Il resterait enfin à combiner avec ce travail d'élémentation du support une observation fine des pratiques de lecture des jeunes lecteurs en situation collective d'apprentissage, qui permettrait d'anticiper difficultés et redondances.

Cet article n'a évidemment pas la prétention d'offrir des solutions à tous ces problèmes, mais de soulever les questions qui devraient nous occuper si l'on souhaite exploiter le potentiel de la bande dessinée pour le développement de compétences littératiées. De toute évidence, il y a aujourd'hui une carence d'ouvrages de synthèse ou de manuels adaptant les outils d'analyse de la bande dessinée à leurs usages scolaires³⁸. Il s'agit aussi de réfléchir à ce qui fait défaut, en termes de formation initiale ou de formation continue, pour renforcer les savoirs des enseignant-e-s dans ce domaine. De toute évidence, le simple transfert de compétences acquises au contact de la littérature ne peut suffire pour tirer pleinement profit de l'analyse en classe de récits graphiques.

³⁴ Sur ce point, une partie de travail a été accomplie. Voir par exemple la synthèse proposée par Kovaliv & Stucky (2019), qui est partiellement reprise sur le site du GrEBD : <https://wp.unil.ch/grebd>.

³⁵ Marion (1993) appelle « graphiation » l'effet de signature lié au geste du dessinateur inscrit dans le dessin, notamment dans l'effet d'esquisse, qui renvoie à un énonciation graphique.

³⁶ Peeters (2003 : 47-80).

³⁷ Groensteen (2011 : 43-51).

³⁸ Parmi les publications récentes, on peut mentionner quelques exceptions, notamment les manuels de Marie-Hélène Marcoux (2015 ; 2018) et l'ouvrage de Laurent Guyon, qui propose la lecture d'un récit complet de Baudoin.

Références bibliographiques

- Ahr, Sylviane (2012), « Les classiques en bandes dessinées. Sacrilège ou tremplin ? », in *Enseigner les classiques aujourd'hui de l'école au lycée ? Approches critiques et didactiques*, I. de Peretti et B. Ferrier (dir.), Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », p. 197-208.
- Baetens, J. & Lefèvre, P. (1993). *Pour une lecture moderne de la bande dessinée*, Amsterdam & Bruxelles, Sherpa/CBBD.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*, Genève, Slatkine.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°45, 63-79. <http://journals.openedition.org/reperes/136>
- Boutin, J.-F. (2012). De la paralittérature à la littérature multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. *La littérature médiatique multimodale*, M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin, Québec, Presses Universitaires du Québec, 33-44.
- Brauner, A. (1953). Poison sans paroles. *Enfance*, n°6(5), 407-411. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1953_num_6_5_1278
- Chiss, J.-L. (2003). La littérature : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement*, 43-52.
- Chute, H. (2020). La bande dessinée est-elle de la littérature ? Lire les récits graphiques. *Transpositio*. <http://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-est-elle-de-la-litterature-lire-les-recits-graphiques>
- Cohn, J. (2009). Mise-en-Page : A Vocabulary of Page Layouts. *Teaching the Graphic Novel*, S. E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of America, 44-57.
- Dufays, J.-L. (2017). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique. *Tréma*. n°45. <http://trema.revues.org/3486>.
- Fresnault-Deruelle, P. (1976). Du linéaire au tabulaire. *Communications*, n°24, 7-23.
- Gervais, B. & Brousseau, S. (2020). Littérature. *Introduction à l'étude des cultures numériques. La transition numérique des médias*, R. Baroni & C. Gunti (dir.), Malakoff, Armand Colin, 25-42.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF.
- Groensteen, T. (2011). *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*, Paris, PUF.
- Guyon, L. (2002). *La Bande dessinée : lire un récit complexe*, Paris, Bordas.
- Kovaliv, G. & Stucky, O. (2019). Un lexique bilingue pour une analyse fonctionnelle des éléments fondamentaux du langage de la bande dessinée. *Image & Narrative*, n°20(3). <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/2305>
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire, un enjeu de formation. *Tréma*, n°44. <https://journals.openedition.org/trema/3285>
- Manovich, L. (2017 [2001]). Une esthétique post-média. *Appareil*, n°18. <http://journals.openedition.org/appareil/2394>
- Marcoux, H. (2015). *La BD au secondaire. Des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*, Montréal, Chenelière éducation.
- Marcoux, H. (2018). *La BD au primaire. Des ateliers motivants pour développer la compétence en lecture*, Montréal, Chenelière éducation.
- Marion, P. (1993). *Traces en cases*, Louvain-la-Neuve, Academia.
- Mitrovic, V. (2019). Se rapprocher de la culture juvénile par l'usage du roman graphique autobiographique au lycée. *Le français aujourd'hui*, n°207, 67-77.

- Norton, B. (2003). The Motivating Power of Comic Books: Insights from Archie Comic Readers. *The Reading Teacher*, n°57(2), 140-147.
- Peeters, B.t (2003). *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion.
- Picone, M. D. (2009). Teaching Franco-Belgian *bande dessinée*. *Teaching the Graphic Novel*, S. E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of Maerica, 299-323.
- Raux, H. (2019a). *La Bande dessinée en classe de français : un objet disciplinaire non identifié*, thèse de doctorat, Université de Montpellier.
- Raux, H. (2019b). Ce que les blogs d'enseignant disent de la lecture de bandes dessinées à l'école. *Trema*, n°51. <https://doi.org/10.4000/trema.4826>
- Rosen, E. (2009). The narrative intersection of image and text : teaching panel frames in comics. *Teaching the Graphic Novel*, S. E. Tabachnick (dir.), New York, The Modern Language Association of America, 58-66.
- Rouvière, N. (dir.) (2012). *Bande dessinée et Enseignement des humanités*, Grenoble : Ellug, coll. « Didaskein », 2012.
- Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*, Paris, Éditions de l'École.

LA BOÎTE À RACONTER, UN OUTIL MÉDIATEUR DE LA COMPRÉHENSION D'ALBUM À L'ÉCOLE MATERNELLE

Pascal Dupont, Jocelyne Guegano et Michel Grandaty,
Université Toulouse Jean Jaurès –
INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées

La compréhension des récits de fiction est présentée comme un objectif central de l'école maternelle : « L'enjeu est de les [les élèves] habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu » (Programme de l'école maternelle 2020). Ce travail de compréhension pour les jeunes élèves porte sur deux points principaux : la notion de personnage et les transformations qui l'affectent, ainsi que la notion de récit, « tout » inscrit dans un univers de référence incorporant un script d'évènements, leurs relations de causalité, et un espace spatio-temporel. Il est le plus souvent réalisé à partir d'albums de jeunesse ce qui implique d'une part d'opérer un choix des supports utilisés en fonction de l'âge des élèves et des objectifs poursuivis, et d'autre part de différencier les pratiques de lecture qui prennent place dans un cadre familial, des pratiques relevant d'un enseignement dans le cadre formel de la classe (Boiron, 2015). Aussi, nous nous intéressons plus particulièrement ici à la façon dont l'enseignant peut s'emparer didactiquement d'un album, à la démarche d'enseignement de la compréhension qui ne peut se réduire à une simple juxtaposition de tâches, et à la construction d'un outil médiateur, au sens de Vygotski (1934/1997), permettant aux élèves de s'approprier un album, de le raconter et d'en construire ainsi une première compréhension.

1. Une recherche cadre

Cette présentation de l'outil « boîte à raconter » pour développer les compétences orales et de compréhension s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative plus ample qui porte sur l'élaboration d'outils dans la discipline français à différents niveaux de scolarité. De façon générique, il est possible de définir les outils comme des artefacts concrets mis en scène dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Sur un plan empirique, théoriquement, tout artefact peut dans l'absolu devenir un outil, c'est-à-dire qu'il est possible de l'utiliser pour modifier et transformer le milieu et le sujet didactique. Mais malgré cette virtualité infinie, si l'on considère les outils selon l'approche qui est la nôtre, leur nombre est en réalité limité dans une classe, car ceux-ci doivent répondre à un certain nombre

de propriétés (récursivité, temporalité, pertinence didactique, possibilités d'usages collectifs et individuels, etc.) (Dupont, 2017). Nous poursuivons ici le questionnement initié notamment par Bernard Schneuwly (2000 : 19) sur les outils en didactique du français qui définit l'enseignement comme la transformation des modes de penser, de faire, de parler à l'aide d'outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (puis les siennes propres) en vue de les modifier : « [l'outil] est le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer est autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation. » (Schneuwly, 1994 : 158). Ainsi, l'objectif affiché de la maîtrise des outils par les élèves est de leur permettre de développer leur autonomie et leurs capacités d'initiative ainsi que de favoriser leur implication dans le travail commun et la coopération.

2. L'album un support composite

Le ministère de l'éducation français a proposé des listes d'ouvrages de littérature de jeunesse dès 2004 avant d'en proposer une spécifique au cycle 1, en 2013, qui a été réactualisée en 2020³⁹. Cette liste est organisée en deux parties, l'une propose une entrée dans une première culture littéraire par les pratiques orales de transmission ; l'autre, une entrée par les pratiques de lecture. Cette seconde partie comprend une catégorie plus spécifiquement consacrée à l'entrée dans le récit avec des premières histoires racontées en album.

L'album de jeunesse, en tant que forme éditoriale, se caractérise principalement par le jeu et la coexistence dans un même espace de textes et d'illustrations. Ceux-ci sont susceptibles d'entretenir différents rapports qui vont de la redondance qui n'est jamais simple duplication, à la complémentarité ou à des écarts plus ou moins importants pouvant aller jusqu'à l'expression de contradictions. Béatrice Poncelet (2005) apparente la création d'un album à l'écriture d'une partition musicale : « Je crois que c'est la complémentarité de ces deux moyens d'expression que j'aime et qui m'est indispensable... écrire et dessiner. Si j'y ajoute encore la typographie, l'univers, je crois, est total ». L'album, support composite, abandonne une logique purement discursive au profit d'une logique visuelle qui « spectacularise » le texte dans la double page (Gobbé-Mévellec, 2014). Sémiotiquement hétérogène, il fait co-exister et s'imbriquer différents systèmes de significations (Dupont, 2015).

Ainsi, dans la perspective de la construction du récit par les jeunes enfants, lire un album nécessite davantage que sa mise en présence avec les élèves. En tant que support, il est à considérer comme un facteur qui permettra d'engager plus particulièrement les différentes compétences et connaissances nécessaires à l'activité de compréhension en lecture relatives au traitement de l'écrit, aux connaissances sur le monde et les univers fictionnels, aux compétences métacognitives et de pilotage. D'où l'importance du repérage des obstacles à la compréhension.

3. Du repérage des obstacles à la compréhension à la construction d'un outil pour les affronter par le biais de procédures anticipées

L'enseignant, en proposant une activité d'apprentissage à l'élève, s'attend à ce que celle-ci débouche sur un résultat. Plus l'enseignant anticipera les procédures, dans leur diversité, qui seront utilisées par ses élèves pour mener cette activité, mieux il pourra faire avancer l'appropriation de l'objet de savoir visé. Cette attention aux procédures possibles induit une bonne maîtrise de chaque contenu de savoir et des obstacles potentiels que vont rencontrer les élèves. On peut considérer qu'un certain nombre de points et leur modélisation portant sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension font l'objet d'un consensus quant aux structures et mécanismes impliqués comme l'indique la synthèse réalisée par le Centre National d'Étude des Systèmes SCOLAIRES (CNESCO) en 2016⁴⁰. À la suite de ces travaux, il est communément admis dans les pratiques que les enseignants ne peuvent faire l'économie de l'analyse préalable de l'album à lire et à comprendre (Cèbe et Goigoux, 2012, Bishop, 2018).

³⁹ Sélection d'ouvrages pour entre dans une première culture littéraire. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/11/4/LISTE_DE_ReFeRENCE_CYCLE_1_2013_272114.pdf

⁴⁰ Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>

En ce qui concerne les récits, deux familles d'obstacles ont été répertoriées, celles qui portent sur le personnage et celles qui portent sur le récit, c'est-à-dire la mise en forme de l'histoire. L'outil que nous allons présenter vise à lever, en classe de maternelle, une partie des obstacles didactiques portant sur l'identification et la construction de la notion de personnage de fiction. Si, sur le plan de l'histoire, de nombreux travaux ont mis en avant l'importance du repérage des événements, de leur succession, de leurs enchaînements temporels, logiques, chronologiques et ont tout naturellement débouché sur des procédures permettant de retrouver la structure narrative à partir des théories de Propp ou de Greimas, il est dorénavant admis que ce sont les obstacles autour des personnages qu'il est prioritaire d'aborder au cycle 1 pour développer la structuration et la compréhension de récit (Blanc, 2009). Il s'agit, rien de moins, de repérer leur nombre, les problèmes qu'ils rencontrent, les relations qu'ils tissent entre eux par leurs actions et leurs discours afin de parvenir à identifier les buts qu'ils poursuivent et leurs intentions. Un personnage, de la situation initiale à la situation finale d'un récit, effectue un parcours qui dévoile une destinée que l'auteur du récit a bien voulu lui donner.

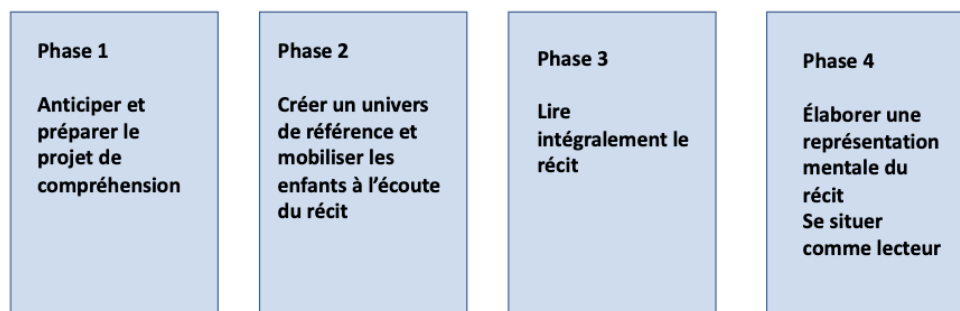
Dans la construction de la représentation de la situation didactique et de la tâche consistant pour un élève de maternelle à identifier et décrire les buts et intentions des personnages, quel rôle peut jouer un outil adapté ?

4. Méthodologie

Pour répondre à cette question, l'équipe de la recherche collaborative a procédé en 3 étapes :

- Étudier un album sous l'angle de ses personnages : identification du nombre de personnages, désignation et caractérisation, repérage de leurs intentions, établissement des liens entre les différents personnages, liens avec les événements, phénomènes d'évolution dans la chronologie du récit, etc. ;
- Identifier les situations d'apprentissage pour y parvenir : exploration des rapports texte/image, décodage des émotions, mise en voix des dialogues, reformulation synthétique de l'histoire, établissement d'une chronologie des événements, perception des causalités, etc. ;
- Dévoiler la construction d'un outil susceptible de provoquer le déclenchement des procédures nécessaires chez les élèves en l'intégrant dans un dispositif en quatre phases comme l'indique le schéma suivant :

Schéma d'une séquence d'apprentissage/enseignement de la compréhension de récits lus à l'école maternelle



5. De l'analyse des significations d'un l'album aux situations d'apprentissage

L'analyse de l'album *Lola* présentée a été réalisée par une équipe de maîtres formateurs de maternelle⁴¹ s'appuyant sur des réseaux d'album pour travailler la notion de personnage. Le réseau dont il est question ici a été développé pour des élèves de petite et de moyenne section. Il est composé de trois

⁴¹ Coordonnée par la conseillère pédagogique départementale maternelle du département de la Haute Garonne, J. Guegano.

albums d'un même auteur, Olivier Dunrea, publiés à l'École des loisirs : *Lola*⁴², *Lola et Olga*, et *Ollie le râleur*. Ces trois albums complexifient une même situation. Dans le premier album le personnage de Lola a perdu ses bottes dont un deuxième personnage, Olga, s'est emparée. Dans le second album ces deux personnages sont réunis avec, cette fois, deux paires de bottes, l'une rouge et l'autre bleue. Dans le troisième album, Lola et Olga sont rejointes par un nouveau personnage, Ollie, qui veut, lui aussi, des bottes. Il s'est agi pour les enseignants de déterminer les obstacles à la compréhension portant sur les personnages, de déterminer le script du récit puis de leur associer des situations d'apprentissage et des situations d'entraînement où l'on refait la même chose.

Les obstacles repérés en amont sont les suivants :

Les élèves pourraient rencontrer des difficultés pour identifier les personnages du récit dans les illustrations. En effet, un seul personnage central, Lola, est tout d'abord présent et caractérisé par une paire de botte rouge. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que ce personnage est parfois présent sur une seule double page mais se trouve parfois représenté deux fois sur la double page. Apparaît ensuite un second personnage, Olga, que l'enfant peut facilement confondre avec le premier car il lui est très ressemblant au niveau de l'illustration. Leur différenciation est rendue encore plus compliquée par la perte, par Lola, de ses bottes rouges qui la caractérisaient.

Une autre difficulté est relative à la construction du script. Dans une première série de dix actions successives, le personnage de Lola porte ses bottes. Cependant, dans les actions suivantes, elle les a perdues et celles-ci se retrouvent aux pattes d'Olga. Il s'agit finalement pour les enfants, au-delà de distinguer les deux personnages, de comprendre que les personnages finissent par se partager les bottes pour résoudre le conflit provoqué par l'envie de chacun d'eux de posséder ces bottes.

S'ajoute à ces obstacles la relation texte/image. Celle-ci est en partie complémentaire. D'un côté le texte indique uniquement les actions, de l'autre l'illustration situe le lieu de l'action et se substitue au groupe prépositionnel.

L'inventaire de ces obstacles permet de leur associer des situations d'apprentissages et d'entraînement.

Situations d'apprentissage	Situations d'entraînement
1. L'enseignant lit l'album plusieurs fois pour en faciliter une première mémorisation 2. Repérage des différentes actions de Lola pour les faire revivre dans le décor en volume (Coin en activité libre) 3. Déplacements du personnage plastifié dans les différents décors où le personnage a été effacé et verbalisation de l'action. 4. Comparaison d'une double page avec Lola et d'une double page avec Lola et Olga : – Combien d'oies y a-t-il ? – Retrouver Lola, Olga. Comment les différencier ? 5. Rejouer la scène de la fin (Lola partage ses bottes) 6. Réalisation d'une liste ou d'une fiche : – des caractéristiques de Lola et d'Olga – des relations entre Lola et Olga – de leur caractère : Lola est partageuse 7. Reformulation de l'histoire : – Pourquoi Lola et Olga ont-elles une botte chacune ? – Dialogues avec les marottes	– Associer l'action et l'image – Trier / repérer les images : Lola avec les bottes / Lola à la recherche des bottes – Insérer une carte – image parmi les 3 images clés de l'histoire : <ul style="list-style-type: none"> • Lola avec les bottes rouges, • Lola sans les bottes, • Lola et Olga avec une botte chacune. – Insérer ensuite d'autres images de l'album

⁴² Ce premier album fait partie de la liste de référence du ministère.

6. L'outil médiateur des situations d'apprentissage de la compréhension : la boîte à raconter

L'outil « boîte à raconter » est conçu comme une interface didactique entre l'enseignant et les élèves (Dupont et Grandaty, 2019), entre le support album et les situations d'apprentissage. Rappelons notre propos initial, il s'agit de permettre aux élèves de maternelle de s'appropriier un album, d'en opérer une mémorisation, de le raconter pour en construire ainsi une première compréhension des personnages, de leurs actions et de leur évolution vers une fin. Cette capacité à raconter ne doit pas être confondue avec la compétence de restitution fidèle d'un récit.

Pour cela, les boîtes à raconter contiennent l'album et les outils adaptés à la problématique de l'album : des marottes, une maquette pliante, des cartes reproduisant les personnages, une bande déroulante avec curseur, des livrets en forme d'accordéon avec les images des moments clés de l'histoire. Les enfants proposent de compléter l'outil boîte à raconter en y ajoutant des accessoires qu'ils réalisent. En guise d'exemple, voici le descriptif de la boîte à raconter de l'album *Le machin*⁴³. L'album est inclus dans la boîte. Il sert de référent. Il est utilisé pour raconter l'album et pointer du doigt des éléments de l'illustration ou le texte dans le sens de la lecture.



Les marottes plastifiées des personnages pour :

- Retracer les déplacements des personnages dans les lieux du récit.
- Questionner certains blancs du texte.
- Raconter l'histoire à partir de la mise en dialogue des personnages.

Le livret en accordéon du scénario :

- Le scénario peut être appréhendé étape par étape ou en une seule bande.
- C'est un aide-mémoire élaboré avec les élèves pour raconter l'histoire.
- Il peut être aussi utilisé pour raconter l'histoire avec les marottes et/ou le décor parce qu'il donne des repères dans la succession des actions.

Le décor 3 D :

- Il permet de situer et de trouver l'enchaînement des actions et les déplacements des personnages dans l'histoire.
- C'est un support et une aide pour raconter l'histoire sous forme de dialogue ou dans un récit plus élaboré.

L'outil sert de médiateur aux situations d'apprentissage :

Côté enseignant :

- Il rend explicite les tâches d'apprentissage ;
- Il intègre des opérations cognitives de gestion des conduites langagières. Les divers éléments qui constituent l'outil focalisent l'attention des élèves sur l'existence des personnages, l'espace dans lequel ils agissent, la chronologie des événements et leurs conséquences, allégeant ainsi la mémoire de travail ;
- Il organise les tâches à partir des éléments concrets qui composent l'outil.

Côté élèves, il permet de :

- Repérer les tâches d'apprentissage ;
- Intégrer les opérations cognitives de gestion de la tâche langagière ;
- Coopérer dans la tâche de compréhension ;

⁴³ De Stéphane Servant et Cécile Bonbon, publié aux éditions Didier Jeunesse.

- Prendre du plaisir à raconter l'histoire ;
- Progresser dans la conduite narrative du raconter.

Comme tout outil élaboré didactiquement, à savoir adapté à chaque album et à des apprentissages précis pour être exploité dans une situation d'enseignement et d'apprentissage donnée, la boîte à raconter favorise l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. Elle facilite leur investissement dans l'activité quelles que soient leurs performances et tend à lever leur inhibition. Dans une perspective résolument vygotskienne, elle engage des interactions centrées sur une co-construction des savoirs visés entre pairs. D'un point de vue anthropologique, cet outil offre une réelle prise en compte des aspects affectifs impliqués dans toute activité humaine, à fortiori avec de jeunes élèves. La place des émotions dans les apprentissages est désormais reconnue par la communauté scientifique (Gueguen, 2014) et l'étude des personnages de récits et la compréhension de ce qui les fait agir favorisent un effet miroir d'empathie.

La force de l'outil médiateur est de poser un horizon d'attente et de participer ainsi au maintien du contrat didactique. La préfiguration des modalités d'utilisation de l'outil par les élèves anticipe le processus de sa délégation, la modification des comportements des élèves étant un indicateur vérifiable de l'efficacité de l'outil élaboré à cet effet. Un élément notable de cette modification des comportements des élèves est de constater, au fur et à mesure de l'année, que lorsque les enfants apprécient particulièrement un album présenté par l'enseignant, ils lui demandent qu'une nouvelle boîte à histoire soit fabriquée afin qu'ils puissent à leur tour s'en emparer grâce aux activités générées par la gestion de cet outil. Par ailleurs, la constitution d'un coin « boîte à raconter » dans les classes devient en soi un lieu investi de manière autonome par les élèves, seuls et/ou avec quelques autres, pour reprendre de façon plus libre des situations expérimentées au préalable avec l'enseignant.

Références bibliographiques

- Bishop, M.-F. (2018). Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *Forumlecture.ch*. Repéré à https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/649/2018_3_fr_bishop.pdf
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale*, 55, 31-42
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179(4), 21-36.
- Centre National d'Étude des Systèmes SCOLaires (CNESCO) /Institut Français d'Éducation (IFÉ). (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Dupont, P., Grandaty, M. (2019). Les outils « designés » : interfaces didactiques entre savoir et compétence. Dans Dupont, P., Buznic-Bourgacq, P., Carnus, M-F. (Dir.) *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre – Controverses, compromis ou compromission*. Paris : collection Savoir et formation des éditions de l'Harmattan.
- Dupont P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage. Nantes : *Recherches en éducation, (REE)*, 28, 109-123.
- Dupont, P., (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 131-156.
- Éduscol (2015). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I – L'oral – Ressources pour la classe Activités ritualisées, 22-3. <https://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>
- Éduscol (2016). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – Partie IV La littérature de jeunesse.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

Gobbé-Mévellec, E. (2014). Du papier au numérique, du tangible au tactile : rupture ou continuité de l'album ? *Le Français Aujourd'hui*, 186, 34-46.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse – Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont.

Poncelet, B. (2005). À bâtons très, très rompus... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 57-62.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Lang, 155-174.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

UN « TAPIS À HISTOIRES » : COMMENT ? POURQUOI ? QUELS SAVOIRS EN JEU ?

Christine Riat et Emilie Schindelholz Aeschbacher
Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse

Introduction

Le travail autour du conte à l'école peut se décliner de manières variées ; notre contribution analyse un support qui lui est associé, un « tapis à histoires », postulant d'une complémentarité avec la visée de lecture, de compréhension, d'interprétation et d'appréciation d'un savoir de type narratif. Nous l'explorons ici à partir de deux pratiques de classe nécessairement contrastées (élèves de 4-6 ans et de 11-12 ans), mais potentiellement convergentes pour le travail scolaire d'un genre textuel (Lanctôt, 2015). Si au départ les deux classes ont travaillé séparément, des rencontres entre elles ont été par la suite organisées à des fins de présentation de leurs textes inventés. Notre recherche s'inscrit dans les fondements de la didactique du français et ceux de la didactique comparée, pour une analyse ascendante de la transposition.

Didactique du français et didactique comparée

Cet enseignement se situe en Suisse romande à la jonction de l'ingéniosité de l'enseignant-e et des injonctions curriculaires du Plan d'études romand (ci-après PER). Il nous paraît judicieux d'observer comment l'élève est exposé à des modes de penser, de parler et d'agir correspondant à une discipline (Hofstetter & Schneuwly, 2014) qui suit la logique officielle d'une construction spiralaire des savoirs. Nous plaçons le questionnement dans un ancrage comparatiste pour observer ce phénomène entre deux classes du primaire, l'une (1-2H)⁴⁴ étant en émergence disciplinaire, alors que la disciplinane de l'autre (8H) est à l'œuvre depuis belle lurette.

Du point de vue des recherches comparatistes en didactique, lorsque l'enseignant-e prend en charge la construction et la gestion d'une séquence, ceci demande de pouvoir identifier la portée de ses décisions dans la dynamique des situations projetées pour les élèves. En référence au cadre d'analyse de l'action conjointe en didactique, il paraît important de réaliser une analyse a priori ascendante de la transposition qui peut mettre en lumière les problèmes épistémologiques potentiels pour les élèves (Ligozat, 2018). Nous articulons ici analyse a priori ascendante (les apprêts didactiques de l'enseignant-e) et un

⁴⁴ En Suisse romande, le « H » désigne le degré relatif à l'harmonisation scolaire (HarmoS). 1H est le premier degré de l'école primaire (élèves de 4 ans), 8H (élèves de 11-12 ans) le dernier avant l'entrée à l'école secondaire.

intermédiaire (un support proposé par la formation-recherche et les bibliothécaires), en décortiquant l'objet composite « tapis à histoires » pour voir en quoi il peut influencer le savoir appréhété, et pour une potentielle « greffe didactique acceptable » (Riat, Schindelholz Aeschbacher, & Odiet, 2020).

Un support composite pour le conte *Le loup et les 7 chevreaux*

Par sa matérialité, ce support peut être considéré comme « composite » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012). Le tapis en tissu représente différents lieux fixes du traitement du récit (maison, forêt, etc.). Certains éléments sont amovibles (barrière, façade, porte, fenêtres), d'autres apparaissent, rendant visible alors l'intérieur de la maison, comme l'horloge elle-même possédant une porte. Différents personnages et objets complémentaires sont disponibles (un loup, 7 chevreaux, etc.). Manipulable devant un public, le tapis constitue un artefact potentiel pour donner lecture d'un conte oralisé, soutenir la compréhension progressive du récit, combler les inférences textuelles, exposant ainsi l'élève à des modes de penser, de dire et d'agir.



« Tapis à histoires », création inédite pour la HEP-BEJUNE

Didactique du français et ergonomie du travail

Comment ce support spécifique peut-il trouver place dans la scénarisation enseignante ? Comment contribue-t-il à la lecture, la compréhension, l'interprétation d'un conte ? Au demeurant, s'avère-t-il acceptable dans l'usage uniquement parce que sa matérialité est appréciée des élèves ? Et du point de vue de l'ergonomie du travail, quel en est le degré d'appréciation par l'enseignant-e ? Notre intention est d'en cibler l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. À partir d'entretiens, nous accédons à la manière dont deux enseignantes l'adaptent à leurs propres manières de faire et de penser, en mettant à l'épreuve certains indicateurs de la recherche de Renaud (2020) : le confort d'utilisation, la flexibilité, l'ajustement, les apports de l'outil, la motivation des élèves, la prescription, le style pédagogique.

Un support multisémiotique

Cette recherche collaborative postule un usage inter-degrés scolaires de ce même objet pour le traitement du genre textuel conte. Une première hypothèse relève de son utilisabilité en raison de l'investigation des lieux donnés à voir et de sa mise en réseau possible des interprétations au plus proche du conte dans sa version initiale, autrement dit une articulation entre matérialité et texte dans un rapport de redondance. Une deuxième hypothèse tend à prédire que ce support facilite la compréhension du conte par la manipulation (des objets) plus proche de l'ordinaire des jeunes élèves, les aidant à construire une représentation mentale cohérente des unités constitutives de cette forme de récit imaginaire.

Mais ne peut-il pas y avoir entrave à la compréhension en raison d'une sur-stimulation ou une imposition interprétative via cet objet multisémiotique ? Par exemple, en quoi la présence de l'objet carotte aide-t-elle à interpréter les intentions des figures marquantes du conte ciblé ? Quels apprêts didactiques sont mis en œuvre pour engager la lecture des unités de ce support, pour construire une compréhension des caractéristiques d'un genre textuel, pour proposer une interprétation et exprimer une appréciation ?

Vers un accès à la transposition interne

Au printemps 2019, deux classes⁴⁵ répondent à notre sollicitation du travail à propos du conte *Le loup et les 7 chevreaux*. L'intention des chercheuses (ci-après CHR) est notamment d'accéder à l'ingéniosité didactique des enseignantes (ci-après E1 et E2). Cette partie de la recherche en cours relève d'une visée descriptive de l'ordinaire de classe, à partir du discours ou texte en tant que reconfiguration de l'agir (Bulea & Bronckart, 2012) et pour un accès à l'apprêt didactique projeté et réalisé par E1 et E2, autrement dit pour accéder à la transposition interne et afin de rendre visibles des objets de savoirs. Parmi les données actuellement à notre disposition (mars 2019 à mars 2020), nous mobilisons celles permettant la reconstitution des séquences (transcriptions d'entretiens, captations vidéos). Les résultats se focalisent sur les objets de savoirs identifiés comme : une expression de la langue française, la complémentarité entre oralisation et manipulation dans un rapport de redondance, la lecture d'une liste d'objets, l'identification des lieux et des personnages ainsi que leurs actions, le destinataire d'une présentation, les parties d'un texte, sa chronologie, sa mise en scène et la place du narrateur, le contexte.

Classe 1, « Avec le tapis, on ne peut pas faire chacun son loup »

Dans la classe 1, le point de départ est la lecture théâtralisée avec le « tapis à histoires » par les CHR lors de la 2^e Journée suisse de lecture à voix haute. Deux ateliers co-apprêtés par E1 avec les CHR complètent la lecture. L'un permet l'exploration et la manipulation du tapis et de ses objets par les élèves. L'autre vise à comprendre l'expression « montrer patte blanche », un des moment-clés contribuant à saisir les intentions manipulatrices de la figure du loup.

En regard de l'utilisabilité, le critère de confort d'utilisation laissé d'abord aux CHR rend acceptable son usage, puisque E1 en observe la manipulation très différente d'un album de jeunesse (déployé, le tapis mesure 1m98 sur 1 min 54 s). Acceptable car il se révèle en compatibilité avec le style pédagogique en 1-2H par la complémentarité entre oralisation et manipulation des objets matériels. En dehors d'un usage en collectif avec E1, le tapis est disponible dans une salle annexe. En termes d'utilisabilité, E1 ajuste l'accès au public des jeunes élèves, usage proche de ses habitudes pédagogiques et donc acceptable.

L'outil lui-même reflète le degré d'utilité par la motivation des élèves qui se réfèrent à la liste des objets amovibles dessinés : « *ils ont adoré ; [à l'heure] de ranger, ils prenaient la feuille avec tout ce qu'il fallait remettre dans la boîte* »⁴⁶.

Les injonctions du PER apparaissent aussi lorsque E1 évoque la collaboration entre élèves pour se répartir les personnages. D'autres savoirs ciblés sont signalés (actions respectives des personnages, lieux) : « *Qui fait le loup, la maman ? Le loup arrive à la maison ; où est la maman ? La collaboration est une des capacités transversales du plan d'études [...avec] le tapis, on ne peut pas faire chacun le loup* ».

D'autre part, E1 indique la tâche donnée aux élèves de « raconter le conte » à un public connu (les copains de la classe) puis nouveau (classe 8H). En termes d'utilité, la pertinence de cette tâche projetée contribue au travail d'anticipation d'un destinataire, un savoir relié à une situation de communication, tâche à préparer et à ajuster (utilisabilité) pour la rendre acceptable du point de vue des élèves puisque « *pour certains enfants, [ce n'est] pas facile [de raconter en public]* ». E1 précise également la comparaison en amont avec d'autres versions du conte.

⁴⁵ Classe1_E1 : élèves de 4-6 ans et leur enseignante ; classe2_E2 : élèves de 11-12 ans et leur enseignante.

⁴⁶ Les verbatims illustratifs de E1 ou E2 sont placés en italique.

E1 connaît le besoin d'exploration libre des 1-2H puisque : « *ils allaient jouer avec ce tapis. Plutôt que d'utiliser l'histoire, je les entendais raconter, proche de l'histoire mais sans plus* ». Même si E1 admet un écart entre l'histoire originale et leur interprétation, n'est-ce pas là l'expression de la lecture qu'offre, suscite et multiplie ce support multimodal ? Du point de vue de la flexibilité (critère d'utilisabilité), cet outil autorisé par E1 offre aux élèves l'opportunité d'exprimer leur compréhension à partir des objets amovibles à disposition, eux-mêmes porteurs d'interprétations multiples.

E1 annonce aussi se référer à l'album *C'est moi le plus beau* (de Mario Ramos) pour aider au travail de la chronologie. S'il s'agit bien d'un savoir spécifique facilité par la matérialité linéaire de l'album, le tapis, lui, aide-t-il vraiment les jeunes élèves ou entrave-t-il leur compréhension puisque tous les lieux sont donnés à voir simultanément ? Au-delà d'une acceptabilité matérielle, quels sont les élèves qui peineront à la reconstruction chronologique ? Lors de la présentation aux 8H du conte inventé par les 2H, « L'histoire des deux loups méchants » (captation vidéo), nous avons accès au partage des responsabilités entre E1 et les élèves en regard de l'asymétrie des positions pour les élèves encore non lecteurs-décodeurs : la chronologie est assurée par E1 qui prend le rôle de narratrice.

Classe 2 : quand le support composite soutient la mise en scène

Lors de l'entretien, E2 se projette en donnant une priorité au travail du conte avec la version revisitée *L'ogre et les 7 frères Biquet*. Du point de vue de l'acceptabilité, le « tapis à histoires » n'apparaît pas comme compatible avec son style pédagogique ; elle lui préfère d'abord l'album (utilité) lui-même ajustable, par son contenu, au public d'élèves de 11-12 ans (utilisabilité).

Plus tard, E2 signale que « *le temps [lui] fait un peu peur* », astreinte notamment par les tests d'orientation. En termes d'acceptabilité, si elle peut l'intégrer à son style pédagogique, il apparaît bien que le programme de fin de cycle pèse sur la projection. Elle parvient néanmoins à en envisager l'usage parce le conte est au programme. Elle évoque l'élaboration d'un dossier construit avec ses collègues de 8H, incluant « *les cinq parties [dont] la situation initiale* ». Cependant, c'est bien l'usage de l'album de Fabien Öckto Lambert et Véronique Cauchy qui entame la séquence. À partir du dossier des caractéristiques du conte, E2 exploite la première partie de l'album et invite les élèves à inventer la suite. De fait, l'ajustement à son public (utilisabilité) n'empêche nullement l'usage de cet album-là, en comparaison avec d'autres textes (utilité), choisis par ses collègues. La notion de compréhension de mots et de phrases apparaît, montrant comment ses élèves se basent sur « *le contexte* » lors de difficultés, mais aussi son rôle et sa responsabilité assumée lors d'incompréhensions pour une classe composée de « *14 élèves sur 20 qui ne parlent pas français à la maison* ». Un travail conséquent est réalisé autour des « *cinq questions de la situation initiale : de qui on parle, quand se passe l'histoire...* », mais aussi à propos de l'ordre des parties de contes différents pour traiter « *l'élément perturbateur, le dénouement* », à des fins d'invention d'un nouveau conte.

L'accès à l'apprêt didactique réalisé permet d'observer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité de l'album. Mais qu'en est-il alors du tapis ? Dans sa projection verbalisée, nous percevons que E2 n'a pas considéré l'envergure du support, vu uniquement en photo. Elle imagine plusieurs choses, notamment une présentation à un destinataire précis : « *ils prennent le tapis pour raconter aux petits* ». Partant du rapport de redondance signalé entre la matérialité du tapis et le conte du *Loup et des 7 chevreaux*, elle évoque la possibilité de construire un support composite, en s'inspirant « *de ce tapis pour eux en faire un, aux travaux manuels* ».

La confrontation (octobre 2019) avec l'objet grandeur nature montre une nouvelle forme d'acceptabilité. E2 dit avoir plein d'idées, sans les préciser. Le 3 décembre 2019 a lieu la préparation des mises en scène des textes par les 8H. Présentes, les CHR ont accès à l'apprêt didactique de E2 : invention de contes selon les caractéristiques du genre textuel travaillé, ajustement pour une transformation d'un texte parfois sans dialogues, distribution des rôles, place du narrateur, choix des lieux exploités sur le tapis, objets amovibles nouveaux nécessaires par le contenu inventé. Le rapport de redondance entre l'objet composite et le texte inventé trouve solution.

La flexibilité et l'ajustement de E2 valident l'utilisabilité du support, la motivation des 8H étant portée (utilité) par la perspective de la présentation aux 1-2H. De notre point de vue, il devient un objet composite acceptable, utile et utilisable car il supporte aisément les interprétations multiples des élèves.

Les 8H détournent sans souci un objet amovible pour servir la cause de leur cohérence textuelle ; et les lieux sont investis, proches d'un rapport de redondance (par exemple : se déplacer dans la forêt, s'y cacher).

Discussion conclusive

La reconfiguration de l'agir à partir d'entretiens et autres captations vidéos nous donne accès à l'apprêt didactique projeté et réalisé pour des degrés scolaires contrastés. Comparativement, l'objet composite « tapis à histoires » ne supporte pas les tâches de manière similaire. Le besoin des élèves de 4-6 ans de toucher le réel est incontournable pour E1. Elle l'autorise et l'aménage sur la durée, pour une lecture des objets fixes et amovibles du support, mais aussi pour permettre une appréciation de cet ensemble composite. Des activités en parallèle, sans le tapis, se penchent plus sur la compréhension. Chez les 11-12 ans par contre, c'est un travail relatif aux caractéristiques du conte qui ancre les activités à venir. Alors que E2 engage directement à assumer la posture de lecteurs (de contes) et producteurs d'écrits (leur propre conte inventé), E1 organise le déploiement de la posture de lecteurs et producteurs d'oral avec l'appui du support composite. Quant aux similitudes, plusieurs activités (raconter, inventer, anticiper un destinataire, présenter à un public) s'arriment directement à des objets du français, compatibles avec les prescriptions du PER, donc acceptables pour les enseignantes.

En rendant utilisables, grâce au support composite, les objets de la culture en fonction de l'âge des élèves (par exemple l'expression « Montrer patte blanche », ou les caractéristiques du conte), chaque enseignante montre la flexibilité nécessaire à avoir pour naviguer entre lecture, compréhension, interprétation et appréciation. Et si ce support provoque probablement des surenchères interprétatives, aisément renforcées par l'apprêt didactique d'invention de contes pour les 8H et de manipulation libre du tapis par les 1-2H, n'est-ce toutefois pas motivant pour ces deux publics d'oser devenir « Loup » marquant son territoire ?

Références bibliographiques

- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. In *Raido, Dourados, MS* (131-149). Universidade Federal da Grande Dourados.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler, *Disziplin - Discipline* (27-4). Fribourg : Academic Press.
- Lanctôt, S. (2015). Les genres textuels. In S. Chartrand, J. Emery-Bruneau, & K. Sénéchal, *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Ligozat, F. (2018). *L'analyse à priori et/ou analyse ascendante de la transposition. Démarches, fonctions, critères en regard des épistémologies disciplinaires en didactique*. Bordeaux : 5^e Colloque ARCD, symposium.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et Didactique*, 14 (2), 65-84.
- Riat, C., Schindelholz Aeschbacher, E., & Odiet, C. (2020). *Le « tapis à histoires » : une greffe didactique acceptable dans l'enseignement-apprentissage du français. Comparaison 1-2H et 8H*. Bienne : Congrès SSRE 2020 [en ligne].

QUELLES MULTIMODALITÉS POUR QUELLES CORRESPONDANCES DANS LE CADRE D'UNE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS FONDÉE SUR L'APPROCHE INTERCULTURELLE ?

Eric Navé, Université de Lorraine, CREM, EA3476 ;
Université de la Sorbonne Nouvelle, DILTEC, EA2288
Claudia Farini, Université de Lorraine, CREM, EA3476

Dans le champ de l'éducation, la multimodalité (Lebrun & Lacelle, 2012, inspirés entre autres par Kress, 2003), qui s'intéresse à la combinaison de modes/ressources sémiotiques divers (écriture, parole, image...), reste aujourd'hui un domaine assez peu consensuel, ce qu'illustre bien le nombre varié d'expressions pour la désigner. Certains, à la suite du New London Group (2000) et d'autres recherches critiques d'inspiration anglo-saxonne, parlent de « multilittératies » (Narcy-Combes, 2014 ; Mathis & Cros, 2018 ; Budach, 2018). D'autres emploient le concept de littératie⁴⁷ multimodale (Dagenais, 2012). Certains ont également recours à l'adjectif « composite » pour qualifier les « textes » littératiques (ex. Bautier et al., 2012). Finalement, pour les textes numériques, on fait appel à la terminologie « littératies numériques » (ex. Penloup, 2012) ou « littératie médiatique multimodale » (Lacelle & Lebrun, 2014).

Cette contribution se propose d'appréhender le concept de multimodalité à l'aune de deux projets de correspondance mis en place en contexte de français langue étrangère (FLE) et, plus particulièrement, selon une perspective interculturelle⁴⁸ de la didactique des langues-cultures (DDL) ; sa particularité est de mettre en rapport deux expériences distinctes et différentes qui se sont déroulées respectivement sur un forum Moodle en ligne, entre l'Arabie saoudite et la France, et dans le cadre d'un échange épistolaire non électronique entre l'Italie et la France. Cette comparaison nous permet de proposer, à partir de chacun de ces contextes mais sans pour autant nous y limiter, une liste de « modes sémiotiques⁴⁹ » pouvant être mobilisés en interaction avec d'autres modes ; dans chaque cas, les combinaisons multimodales remplissent un certain nombre de fonctions qui apparaissent comme autant d'extensions des fonctions du langage⁵⁰ de Jakobson (1963). Le corpus comprend des extraits de productions écrites des apprenants concernés (voir les deux annexes), de même que des observations de classe, y compris les retours que nous avons eus des apprenants. La méthodologie empirico-inductive retenue dans ce cadre s'appuie sur une co-construction du savoir.

Présentation des deux expériences

Échange franco-arabe

Le forum d'échange hébergé par Moodlecloud, « Languageexchange : soi-même et les autres »⁵¹, a été actif de septembre 2019 à mai 2020. Des étudiants arabophones de l'Alliance française de Djeddah⁵², jeunes adultes inscrits en cours de français à un niveau faux-débutant A1-A2, ont échangé virtuellement en ligne avec des étudiants de l'Université de Strasbourg et de l'Université Populaire de Strasbourg⁵³

⁴⁷ Nous n'avons pas la place de définir cette notion-clé ici ; nous renvoyons le lecteur aux auteurs cités.

⁴⁸ Cf. par ex. Abdallah-Preteuille & Porcher (1996). Le concept est pris ici dans un sens très vaste qui englobe la rencontre dynamique entre des cultures diverses aux niveaux macro, méso et/ou micro.

⁴⁹ Là où le mode est défini comme un moyen socioculturel de créer/produire du sens (Bezemer & Kress, 2008 : 171). Ce qui revient à parler de « ressources sémiotiques ».

⁵⁰ Ou fonctions communicatives.

⁵¹ <https://languageexchange.moodlecloud.com/>

⁵² Eric Navé y enseigne le français depuis 2013.

⁵³ Un grand merci à Allal Dahmaoui (Université de Strasbourg) et Najwa Asfari (Université Populaire) pour leur collaboration et leur suivi au cours de l'année.

étudiant la langue arabe, à travers une série de 17 miniforums. Les objectifs visés étaient langagiers (utilisation/compréhension de tournures liées notamment à la présentation de soi), communicationnels et interculturels. Les étudiants étaient invités à publier des messages thématiques en langue cible avant de commenter/corriger en langue source ceux de leurs correspondants. Cela devait aboutir à des suites de messages intégralement en français, initiées par des étudiants de Djeddah et commentées/corrigées par des francophones et, réciproquement, à d'autres suites de messages intégralement en arabe. L'idée était donc que les étudiants jouent à la fois le rôle d'enseignants et d'apprenants. L'écrit était le mode communicationnel de base, et les consignes ne faisaient pas directement allusion à d'autres modes sémiotiques⁵⁴.

Échange franco-italien

Le projet d'un échange de lettres manuscrites entre des collégiens français et des lycéens italiens Esabac⁵⁵ est né en novembre 2019 et s'est poursuivi jusqu'en mai 2020⁵⁶. L'échange a débuté par une séquence de cours s'appuyant sur deux extraits du roman *Petit pays* de Gaël Faye ; il y était question de lettres échangées entre le protagoniste, qui vit au Burundi, et une collégienne française de Paris. Dans l'histoire, les deux correspondants se découvrent mutuellement et réflexivement par le biais de leurs lettres... Suite à cette séquence de cours préparatoire, quatre lettres ont pu être échangées au cours de l'année. Les deux premières étaient soumises à une consigne particulière : l'une devait être rédigée sur le modèle des deux textes analysés en classe, tandis que pour l'autre, les élèves étaient invités à présenter à leurs correspondants une lecture récente qui leur avait plu. Le courrier devait être personnalisé voire décoré, l'enveloppe devait être fabriquée à la main⁵⁷. L'objectif didactique principal était le développement d'une capacité de se raconter à travers une relation épistolaire. Les binômes de correspondants ont été constitués par les enseignantes selon la personnalité de leurs élèves.

Points communs et différences

Ces deux projets ont en commun de proposer des dispositifs didactiques s'appuyant sur la correspondance asynchrone réelle (non simulée) pour répondre à des objectifs globalement similaires : un développement de compétences littéraires diverses, au travers de l'écriture de soi et en misant sur la découverte de l'autre et de soi. Dans les deux cas, les apprenants responsabilisés travaillaient en semi-autonomie, les tâches étaient facultatives, non notées.

Les différences sont également nombreuses : âge des apprenants, cadre des expériences (hybride/institutionnel), supports/médiums utilisés (électronique/papier), destinataires des messages (uniques/multiples), rapport vis-à-vis du temps et de l'espace, aspects quantitatif et qualitatif... Mais c'est surtout sur les *modes sémiotiques* mobilisés dans chacun des cas pour produire du sens, modes dont les interactions constituent autant de possibilités multimodales, que nous souhaiterions nous pencher à présent. Sachant que chaque mode sémiotique contient des potentialités et des contraintes spécifiques (Bezemer & Kress, 2008 : 171), nous nous demanderons ici (1) quels modes/ressources sémiotiques peuvent être mobilisés à travers chacun des deux médiums, et (2) ce que les combinaisons multimodales permettent d'exprimer.

Modes sémiotiques mobilisés dans chaque contexte

Nous allons tenter de présenter ci-dessous, sous forme de tableau, les modes/ressources sémiotiques que nous avons relevés à partir de notre corpus, avant d'en discuter les fonctions et la portée dans un

⁵⁴ Nous verrons plus loin comment d'autres modes ont pu être utilisés *spontanément* pour venir renforcer le message écrit.

⁵⁵ L'Esabac permet la délivrance simultanée du baccalauréat français et de l'Esame di Stato italien. Ce diplôme est préparé dans les lycées à section binationale français / italien « Esabac ». Les élèves qui l'obtiennent peuvent accéder à l'enseignement supérieur français et à l'enseignement supérieur italien.

⁵⁶ Claudia Farini (Lycée Leonardo da Vinci de Casalecchio di Reno, Bologne) et sa collègue du collège Kléber de Haguenau, Marie Guilbaud, sont à l'origine de ce projet. Un grand merci, Marie, pour cette collaboration fructueuse !

⁵⁷ Les élèves n'ont eu connaissance que du prénom de leur correspondant afin d'éviter que l'échange de lettres ne soit « parasité » par les réseaux sociaux.

deuxième temps. Quand un mode sémiotique pourrait *théoriquement* être utilisé dans l'un ou l'autre des contextes, nous le soulignons à titre indicatif.

Modes/ressources sémiotiques	Forum franco-arabe en ligne	Échange épistolaire franco-italien
Textes écrits	Petits textes électroniques thématiques adressés à tous les lecteurs du forum, et plus particulièrement aux correspondants « étrangers ».	Petits textes manuscrits faisant intervenir des écritures de soi, destinés à un-e correspondant-e donné-e.
Liens hypertextes	Ils ont parfois été insérés dans le texte pour renvoyer à un document extérieur au forum.	X
Ornement du texte	Rarement utilisés, mais pas impossible (signes informatiques, couleur, etc.).	Les textes ont été fréquemment décorés (cf. annexe 2).
Émoticônes ⁵⁸	Les étudiants ont souvent eu recours à des émoticônes, utilisées en étroit rapport avec le texte.	X Normalement, mode informatique, mais a été mobilisé par une étudiante (dessin à la main) (cf. annexe 2).
Images/photos/dessins	Plusieurs étudiants ont publié pour illustrer leurs textes des photos personnelles (ex. pour le forum « un lieu que j'aime » ; cf. annexe 1a) ; dans certains cas, la photo précédait le texte.	Dans certains cas, des photos (ex. : tours de Bologne) ou des dessins esquissés ont été ajoutés aux messages écrits.
Diaporamas	Une étudiante en a créé un, trop lourd pour être téléchargé sur la plateforme Moodle utilisée. Elle y présentait sa famille d'une manière originale, en mêlant texte (arabe), photos d'identité et dessins des corps à la main (annexe 1c).	X Aucun. On pourrait cependant imaginer des suites logiques de photos ou de dessins mêlés à du texte.
Documents sonores (voix...)	Une apprenante française a partagé un enregistrement où elle chantait une partie d'une chanson arabe célèbre.	X Aucun. Cependant, des chansons ont été <i>suggérées</i> dans les lettres.
Vidéos	X Aucune vidéo n'a été partagée. Cela aurait pu se faire notamment à travers l'utilisation de liens hypertextes.	X
Odeurs	X	Certaines lettres ont été aspergées de parfum, dans une démarche de partage.
Objets matériels	X	Petits bracelets, livres, objets typiques de chaque pays ont été envoyés dans certaines lettres (ex. : couronne de la galette des rois, billets de cinéma et de bus qui formaient l'enveloppe d'une élève italienne).

Tableau 1 : modes sémiotiques pouvant être utilisés à travers chaque médium

Certains modes sémiotiques sont spécifiques à la lettre (odeurs, objets matériels, décorations...) tandis que d'autres sont le propre des échanges électroniques (liens hypertextes, émoticônes – du moins en théorie – documents sonores...) ; tous les autres étaient partagés par les deux supports. Dans chaque cas, les différents modes sémiotiques peuvent être combinés selon de très nombreuses possibilités. Cependant, utiliser tous les modes à la fois peut ne servir à rien, voire produire l'inverse de l'effet escompté. Les modes doivent être combinés intelligemment, selon les contextes et les fonctions visées, dont nous allons parler à présent.

⁵⁸ Icônes représentant des émotions (©), à la limite entre le texte et l'image.

Fonctions des combinaisons multimodales

Les modes sémiotiques autres que les textes écrits ont été la plupart du temps mobilisés par les apprenants de manière spontanée, sans lien direct avec les consignes proposées. Dès lors, on peut se demander quels rôles ils jouaient, en interaction les uns avec les autres, ce qui revient à s'interroger sur les *fonctions* des combinaisons observées. Nous en avons relevé neuf.

- *La constitution d'une relation humaine*, qui peut s'avérer plus ou moins profonde, intense : « toucher » un être humain et être touché en retour. Cette catégorie renvoie en partie au caractère psycho-affectif de l'échange, véhiculé par de nombreux modes (contenu du texte écrit, odeurs [parfum], objets joints aux lettres, photos personnelles [ex. annexe 1a], ornement des textes [annexe 2b], dessins...) qui confèrent au destinataire un statut « spécial ». Par ailleurs, les modes sémiotiques peuvent être utilisés pour se dévoiler ou se cacher, selon un dosage subtil que l'auteur du message ou de la lettre gère (ex. choix d'une photo particulière, etc.). Ils devront être interprétés en retour par le(s) destinataire(s) qui tentera/ront de deviner qui se cache derrière telle ou telle combinaison de modes sémiotiques. Cette catégorie, de même que la (voire les deux) suivante(s), sont à rapprocher des fonctions expressive (je) et conative (tu/vous) de Jakobson (1963).
- *La dimension interculturelle*, ou volonté de partager des cultures, sous-cultures, etc. Cette catégorie dérive de la précédente. Elle a surtout été investie à travers les petits objets matériels (cf. Budach, 2018 : 4) envoyés : tickets de bus/cinéma, couronne de la galette des rois, livre, mais également à travers l'emploi d'un fichier audio pour partager une chanson en arabe dans le forum (annexe 1b).
- *L'expression d'une émotion*, notamment à l'aide d'émoticônes imbriquées dans le texte écrit (ex. annexe 1b). Le recours surprenant à de telles icônes dans une lettre écrite (annexe 2a) montre que les émotions ne peuvent s'exprimer pleinement sur le seul mode de l'écrit. Les adolescents y sont habitués à travers le mode électronique et reproduisent leurs habitudes sur le support papier. De même dans le dessin présenté en annexe 2a, des émotions sont représentées à travers la position et l'expression de l'enfant assis dans le coin d'une chambre (amour, solitude...).
- *Le partage d'une information*, surtout véhiculé par l'écrit (mode central dans un échange de messages/lettres ; ex. présentations, descriptions, et parfois une certaine argumentation), mais pouvant être renforcé par d'autres modes sémiotiques (images, tableaux...). Il s'agit là d'une dimension communicative, pragmatique. Là encore, de même que pour la catégorie suivante, on peut mentionner la fonction référentielle de Jakobson.
- *La fonction pédagogique* : dans le cadre du forum où les étudiants se corrigeaient mutuellement, l'écrit, dans sa dimension pédagogique, aurait pu être renforcé par certaines ressources, notamment des enregistrements vocaux. De même, des dessins ou schémas peuvent faciliter l'accès au sens, et donc l'apprentissage de la langue.
- *La mise en confiance* liée à l'utilisation de certains modes bien maîtrisés, notamment pour les apprenants d'un niveau faible souffrant d'insécurité linguistique (ex. New London Group, 2000).
- *Le caractère artistique/poétique* que peuvent prendre la plupart des modes sémiotiques, en particulier quand ils sont combinés harmonieusement. Cette catégorie nous rappelle la fonction poétique de Jakobson. On peut citer l'exemple de l'enveloppe fabriquée à partir de billets de bus, contenant une lettre manuscrite décorée, voire parfumée. Même l'écriture et son style peuvent prendre une dimension artistique s'ils sont soignés, ce qui a effectivement été observé dans le cas de l'échange épistolaire (cf. annexe 2a/b)⁵⁹.
- *La fonction engageante voire ludique* de certains modes sémiotiques. On peut prendre plaisir à dessiner ou à partager un objet, un dessin. De même, selon le point de vue du récepteur, un texte accompagné d'images, de décorations ou de sons pourra procurer plus de plaisir ou intéresser

⁵⁹ Cf. le vieil article de Freinet et Alziary (1947, n. p.) sur les correspondances interscolaires qu'ils avaient entreprises dès 1925, paradoxalement tellement moderne : « Il faut qu'une page de journal soit autant que possible une œuvre d'art et que tout concoure à cet heureux résultat : disposition de la page, répartition des blancs, justification, emploi des clichés et des dessins, netteté de l'impression. »

davantage qu'un texte non illustré⁶⁰. Éventuellement à rapprocher de la fonction phatique de Jakobson.

- *La dimension création/innovation*, transformatrice, qui émane surtout de la combinaison de plusieurs modes selon des possibilités innombrables. On est là dans quelque chose de l'ordre de l'intertextualité (selon la définition qu'en donnent Lebrun & Lacelle, 2012, paragr. 14), à rapprocher éventuellement de la fonction métalinguistique de Jakobson. Cette fonction a pu être observée dans les lettres et à travers une tentative dans le forum (annexe 1c) ; le numérique recèle un grand potentiel à cet égard.

Conclusion

Pour chacune de ces expériences d'échange en DDLC axées sur l'interculturel, dont les pédagogues et les didacticiens pourront s'inspirer librement, le recours à la multimodalité s'est fait de manière spontanée : les consignes n'en faisaient pas mention. D'une part, cela montre que le texte écrit ne permet pas de tout exprimer, notamment lorsqu'il s'agit de partager des choses personnelles ; d'autre part, il s'agit d'un réflexe de l'apprenant d'aujourd'hui, stimulant sa motivation et son engagement. Le concept de multimodalité s'applique tout aussi bien – mais de manière différente – à des expériences qui mettent à contribution les TICE qu'à des outils plus traditionnels, utilisés parfois depuis des centaines d'années, ce que rappellent la plupart des auteurs cités précédemment (cf. par ex. Dagenais, 2012, p. 3 ; Lebrun et Lacelle, 2012, dans leur introduction). Selon nous, la multimodalité ne devrait donc pas être appréhendée selon la dichotomie ancien/nouveau (que l'on retrouve par exemple dans l'introduction-manifeste du New London Group, 2000) qui nous semble peu pertinente, mais plutôt en fonction des *contextes* où on peut la retrouver. Dans les deux cas, la multimodalité intensifie la portée des modes employés par les étudiants, dont les fonctions relevées constituent en quelque sorte une extension de la théorisation de Jakobson (1963) : là où le linguiste russo-américain s'intéressait *au* langage, la multimodalité s'intéresse aux interactions entre des modes sémiotiques. Dans l'expérience des lettres manuscrites, la multimodalité a pris une tournure plus qualitative⁶¹ que dans le forum. Cela montre qu'elle peut être employée tout aussi bien au service d'une lenteur réfléchie/responsable que de la performance. Selon notre positionnement utopique de didacticiens et notre intérêt pour l'interculturel, nous ne pouvons que souhaiter qu'elle soit appréhendée éthiquement, pour améliorer les relations humaines et la vie en société, et non pas simplement pour se faire une place dans le « nouveau capitalisme » dont il est question dans l'ouvrage du New London Group (2000 : 10-13).

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Presses universitaires de France.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : Des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 63-79.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts : A social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Budach, G. (2018). « Les objets qui font parler » : Vers une pédagogie de la création multimodale et multilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57, Article 57.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(9-2).

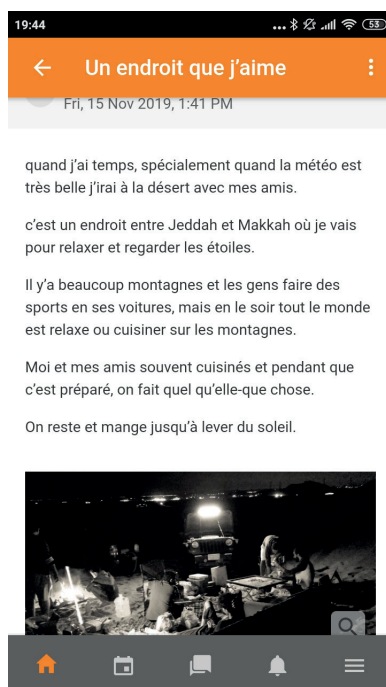
⁶⁰ Là, Freinet et Alziary (1947, n. p.) soulignaient à une autre époque l'importance accordée à la présentation des « journaux de classe » envoyés aux correspondants : « 2° *Le journal sera illustré* [...] car les enfants sont particulièrement attirés par les dessins et la couleur. »

⁶¹ Ce qui a pu déboucher sur un désir – au sens lacanien du terme – de prolonger les échanges sur le long-terme, une fois le projet de correspondance manuscrite terminé, à travers les réseaux sociaux.

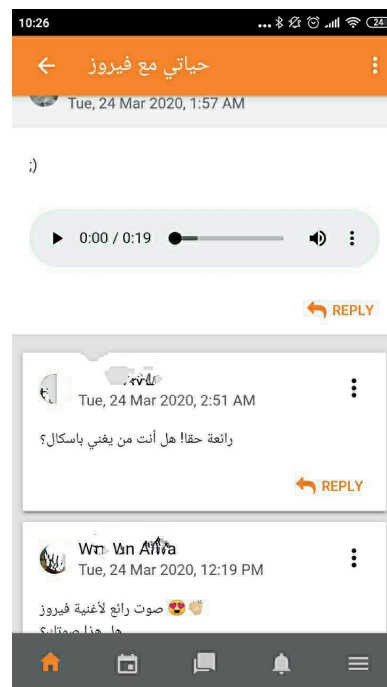
- Freinet, C., & Alziary, H. (1947). Les Correspondances interscolaires. *Éditions de l'École Moderne Française*, 32, Article 32.
- Jakobson, R. (1963). *Linguistique et poétique. Essais de linguistique générale. Traduction de Nicolas Ruwet*. Editions de Minuit.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Psychology Press.
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : Réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture. ch, 2*, 1-17.
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : Le comprendre et le produire en classe de français. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 81-95.
- Mathis, N., & Cros, M. (2018). Multilittératies et écriture avec des apprenants FLE. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57.
- Narcy-Combes, J.-P. (2014). De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues : Quelle place pour les multilittéracies. *FLuL*, 43(2), 29-42.
- New London Group. (2000). *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Psychology Press.
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : Quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture ? Réponse à Jeannine Gerbault. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Académie*, 9(9-2).

Annexes

Annexe 1 : exemples de compositions : texte/image, texte/son, texte/photo/dessin (forum)



annexe 1a

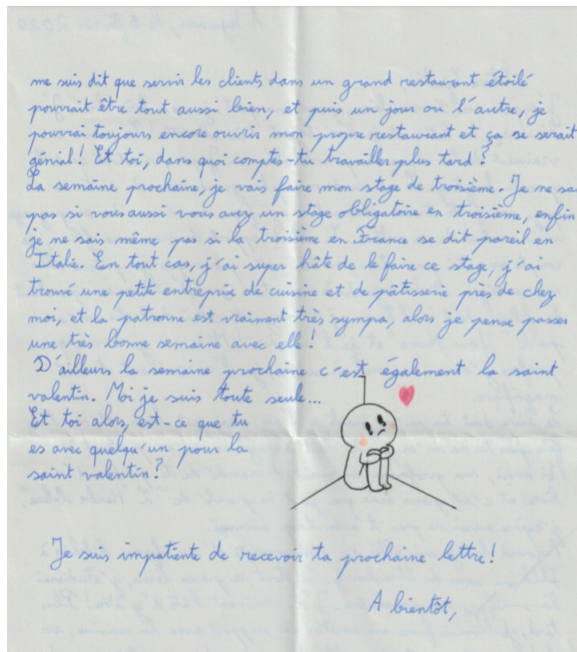


annexe 1b

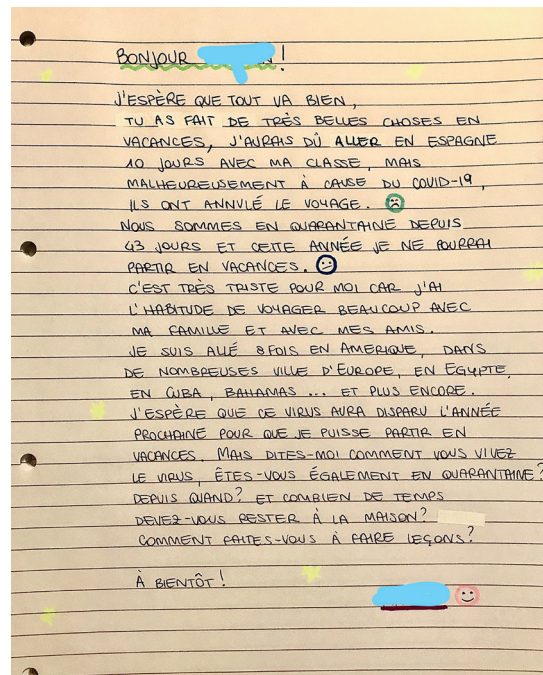


annexe 1c

Annexe 2 : exemples de compositions : texte/dessin ; texte/ornements/émoticônes (correspondance manuscrite)



annexe 2a



annexe 2b

PRODUIRE UNE BANDE DESSINÉE D'ANGLAIS : D'UN SUPPORT COMPOSITE À LA POURSUITE D'OBJECTIFS INTERDISCIPLINAIRES

Apolline Torregrosa, Université de Genève
Sandrine Aeby Daghé, Université de Genève
Slavka Pogranova, Université de Genève

Introduction

Les supports composites sont par définition interdisciplinaires en raison des multiples approches possibles de leur multimodalité (Jewitt, 2008 ; Kress, 2010). Ils représentent un défi sur les plans langagier, artistique, graphique voire éthique ou philosophique. Pourtant les pratiques interdisciplinaires restent peu documentées et leur acceptation auprès des enseignants varie, bien que plusieurs recherches attestent du caractère prometteur des expériences textuelles multimodales pour le développement des compétences de compréhension (Kress, 2000).

Dans cette contribution, nous nous intéressons aux enseignements menés à partir d'un texte imagé composite intitulé *A birthday surprise* (cf. Annexe 1) en classe primaire en Suisse romande en vue de la production d'une BD. Nous croisons les regards respectifs de trois disciplines, la didactique du français, des langues (anglais langue étrangère) et des arts visuels. Nous lisons, interprétons et apprécions le texte composite et les potentiels objets d'enseignement à l'intersection de disciplines, à la lumière des recherches existantes et montrons les innovations à partir de ce support. Notre approche interdisciplinaire prend appui notamment sur les travaux de Claude (2016) qui étudie les liens entre lecture

de textes et lecture de l'image⁶². La démarche implique de partir du point de vue selon lequel texte et image produisent des effets de sens qu'il s'agit de co-construire tout en admettant que ces objets se distinguent sur le plan sémiotique, qu'ils font « sens différemment » (p. 68). L'hypothèse sous-jacente est alors celle d'un « transfert des compétences qui s'opère en passant d'un art à l'autre, [où l'] on escompte leur mise à l'épreuve et leur renforcement » (Rouxel, 1996, pp. 128-129).

Afin de répondre à ce défi, nous avons développé une séquence interdisciplinaire. Nous la décrivons à partir de nos perspectives, ce qui permettra de revenir en conclusion sur l'interdisciplinarité et des pratiques innovantes à partir de textes sources au format composite. L'originalité de notre démarche réside dans le réinvestissement des apprentissages dans un texte cible, la BD envisagée comme un outil didactique exploitable en langues, littérature et arts (Langhans, Paraire & Schnitzer, 2019). En effet, selon Pogranova et Torregrosa (2020), « [s]i la bande dessinée a été longtemps tenue à l'écart par les enseignements, elle s'intègre aujourd'hui dans les dispositifs didactiques, grâce à ses dimensions langagière, culturelle, et littéraire ; mais aussi en tant qu'œuvre d'art » (p. 103).

Des supports composites à la BD

Nombreux sont les travaux qui ont mis l'accent sur la complexité que présentent les supports composites – albums de littérature de jeunesse, documentaires numériques, manuels numérisés ou non, etc.⁶³ – dans l'accès aux savoirs formalisés (par exemple Bautier, 2015). Ces supports impliquent en effet une articulation entre textes, images, graphiques, dessins voire sources audio qui nécessite une certaine appropriation chez les élèves pour des apprentissages spécifiques. Ces éléments hétérogènes qui sont au cœur de l'enseignement en fonction des évolutions curriculaires et des exigences accrues de familiarité avec une littéracie étendue (Bautier, 2015) appellent des accords et des renforcements entre nos disciplines. À cette fin, nous proposons une séquence pluridisciplinaire qui ne se focalise pas tant sur l'analyse d'un texte source composite – une page de manuel – que sur le réinvestissement possible des dimensions composites du texte initial dans la production d'un texte cible, une bande dessinée. C'est la production de ce nouveau texte qui permettra à l'élève de construire des repères disciplinaires sur les composantes sémiotiquement hétérogènes (textes, images, dessins, langues,..) et leur mise en relation dans un nouveau texte. Notre projet s'appuie ainsi sur la BD au croisement des trois disciplines. En effet, la BD, qui s'associe aux arts graphiques, utilise des signes précis de communication et intègre une structure de lecture. Entre le graphisme et le pictural, le sens et l'accord entre texte et image se précisent pour devenir complémentaires et s'enrichir dans la compréhension de la narration. Ainsi, dans la BD, on peut associer le lire, l'écrire et le voir, pour les images comme pour le texte. Sa pratique requiert la maîtrise du dessin et des représentations des expressions, du scénario et des codes spécifiques à cet art du récit, abordant des savoirs propres aux arts visuels et aux langues. La BD peut donc être envisagée dans un même temps comme objet et support d'enseignement (Ginoulihiac, 2019). Elle se caractérise par sa dimension narrative (écrite et graphique) et le contexte communicatif, où les actes de parole sont produits, et où les dimensions de l'oralité comme les onomatopées et les interjections interviennent (Bertollo, 2020). Dès lors, elle apporte divers contenus d'enseignement dans une perspective interdisciplinaire, car elle se distingue de par son fonctionnement séquentiel sur la base de la vignette et sur le plan sémiotique. La lecture et l'analyse articulent l'ensemble des composants de la BD, à savoir les images, les signes, le format, les textes et la langue, pour engager le lecteur dans un travail interprétatif de reconstruction du sens (Rouvière & Raux, 2019).

A birthday surprise

A birthday surprise est un texte compris comme support composite, accompagné d'images à lire, à écouter et à mettre en scène. La page est organisée en quatre paragraphes accompagnés de quatre

⁶² L'analyse des activités menées s'appuie sur différents registres de rapport aux objets : cognitif (processus de co-construction et étayage d'une interprétation solide, identitaire et symbolique) (Rayou & Bautier, 2013) ; culturel (constitué de savoirs divers, linguistiques, iconographiques) ; identitaire : « construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut » (Claude, p. 32).

⁶³ Cf. journée d'étude : « Les supports composites, comment ça marche ? », le 17/01/20, Unige : <https://www.unige.ch/fapse/actualites/archives/2020/supports-composites/>.

images. Les personnages – le roi Nicholas, le prince Sterling et les douze enfants invités – rattachent le texte à la parodie de conte. Les objets caractéristiques présents dans les images (trône, couronne, sceptre...) renforcent cet ancrage générique. Que veulent les personnages et que ressentent-ils ? Le roi cherche à satisfaire les demandes de son fils, exigeant et blasé, qui fête ses douze ans. Lorsque la fête d'anniversaire se révèle ne pas être à la hauteur des exigences princières – les invités s'amuse alors que son fils s'ennuie seul dans son coin –, le roi suggère aux douze invités un entartage final du prince. C'est la réponse du roi au comportement de son fils et à sa demande d'une fête vraiment « spéciale ».

Vers des objectifs interdisciplinaires

Le texte source permet la mise en œuvre d'outils au service de la compréhension en lecture. La focalisation sur les personnages, leurs actions, leurs intentions et leurs sentiments se profile comme une ouverture possible dans la perspective d'un travail sur le système récit-personnages (Aeby Daghe, Cordeiro, Blanc & Liaudet, 2019) proposé en langue première. Elle permet de paraphraser, comparer et interpréter le texte. Dans l'association des images et des signes, elle interroge les modes de communication verbaux et non verbaux, les gestes, les expressions, traversant les enseignements des langues. À ce niveau, le genre se profile comme un outil commun pour travailler la compréhension et la production en langue de scolarisation (L1), mais aussi en L2-L3⁶⁴ (Aldekoa, Manterola & Idiazabal, 2020 ; Jacquin, 2018 ; Schneuwly & Cordeiro, 2017). En anglais, les objectifs se déclinent en « to read, understand and enjoy an extended humorous narrative » et « to act out scenes based on the narrative » (*MORE !* 8^e, Teacher's Book, p. 149). Ce support invite à un travail sur le langage (raconter en langue cible), les émotions (*sad, angry, bored, not happy...*), les mouvements (venir à une fête, donner les cadeaux...), le champ lexical de l'anniversaire (bougies, félicitations...). Les élèves romands âgés de 11-12 ans décodent les images (expressions du visage, mimes, mouvements, émotions) et les verbalisent, comme dans la recherche sur la lecture multimodale en classe d'anglais (Mayer, 2019). Situé en fin de l'unité 6 du manuel (correspondant à plusieurs périodes), il se prête à une lecture pour le plaisir, consolidant et élargissant les compétences des élèves. Le travail visant la production d'une BD en langue(s) et arts nous permet de mieux considérer des éléments de lecture langagiers, iconiques et plastiques, en veillant à problématiser l'œuvre à produire dans sa singularité, pour éveiller la curiosité des élèves et les mettre en situation active de questionnement (Rouvière, 2013). La séquence proposée permet de considérer la portée de ce support grâce aux aspects artistiques, au travers des questions de représentation, de l'organisation graphique du récit et les codes associés à celui-ci. Il s'agit d'un travail sémiotique, visuel et graphique, pour la réalisation d'une BD à partir du conte initial revisité. Les enjeux sont alors narratifs, plastiques et créatifs pour aborder la complémentarité des images et du texte. En cela, les arts enrichissent la compréhension par la production visuelle, ainsi que la narration par la réalisation graphique où s'associent trame, scénario et signes.

Séquence didactique

La séquence peut être réalisée dans le contexte de l'enseignement genevois, plus précisément de l'enseignement primaire où les élèves apprennent l'anglais, le français et les arts. Dispensé par un enseignant titulaire et éventuellement des enseignants complémentaires, elle se prête pour être enseignée en fin de l'école primaire (élèves âgés de 11-12 ans, classes hétérogènes), préparant les élèves au passage dans le cycle d'orientation (12-15 ans).

1. Une entrée transversale par le genre

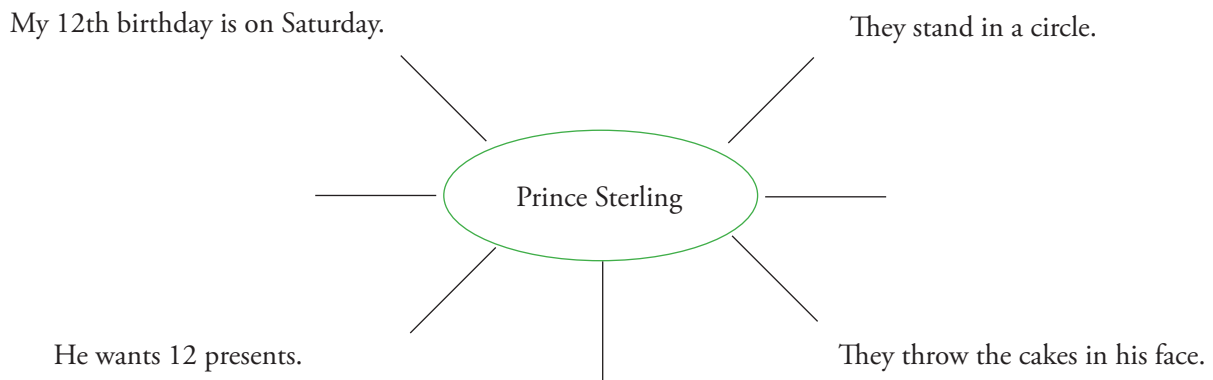
Avant d'entamer le travail de compréhension en anglais, les prédictions peuvent être formulées à partir du titre et des images, amenant les élèves à formuler des hypothèses sur le contenu. C'est à ce niveau qu'intervient l'appréhension de la dimension générique du texte transversale aux langues. La compréhension et l'interprétation du texte se trame aussi en fonction du système récit-personnages : au travers des liens que les personnages entretiennent entre eux, de leurs actions, intentions et sentiments. Les

⁶⁴ En Suisse romande, L1 renvoie au français. L2 correspond à l'allemand, première langue étrangère, apprise à partir de 8 ans et L3 à l'anglais, deuxième langue étrangère, apprises à partir de 10 ans.

points de vue des personnages sont explicités, croisés, contrastés à travers des questions ciblées (Quel cadeau le prince souhaite-t-il ? Pourquoi est-il spécial ? Comment le prince réagit-il à la surprise qui lui est finalement réservée ?).

2. Un travail dans la langue cible

S'ensuit un travail dans la langue cible, l'anglais. Les élèves racontent les histoires à la classe (*funny stories*) et sont relancés par des questions du type *What happens to Prince at the end?* Cela est suivi par l'introduction du lexique ou d'un brainstorming des mots clés qui pourraient apparaître plus tard. Les premières écoutes se font dans un but de compréhension globale, sans comprendre tous les mots. Différentes tâches sont proposées pour faire agir les élèves : mettre les images dans le bon ordre, mimer les actions, répondre aux questions vrai/faux/pas dans le texte, cocher une des alternatives, vérifier les hypothèses en justifiant les réponses. Lors d'une mise en commun, ils rassemblent les réponses sous forme d'expressions :



Lors des écoutes, le texte sert d'entraînement à la compréhension ciblée. Les images et les mots internationaux (*prince, special, table, chair...*) aident à la compréhension. Selon les questions posées (par ex. comment se comportent les enfants ?), les élèves écoutent, lisent et surlignent les passages contenant les réponses sur la page photocopiée. La lecture du texte nécessite néanmoins d'autres stratégies. Selon Mayer (2020), les élèves entrent dans les images, les étudient, les comparent avec le texte, puis lisent de nouveau. Dans sa recherche, les élèves pratiquent des lectures différentes, avec une variation entre le focus sur le texte ou les images. Dans tous les cas, ils oscillent entre ces niveaux, en les mettant en lien. Ils développent ainsi une manière particulière de lire et de comprendre le texte, soit la *Comics Literacy*.

3. La construction de modèles pour la production

La construction de modèles oraux/écrits suit dans le but de préparer les élèves à la production orale. La classe est divisée en groupes, les expressions par personnage sont recherchées, rassemblées et reformulées à l'aide d'un glossaire. Lors d'une mise en commun, elles sont partagées en classe, discutées, corrigées. À l'aide d'exercices de mémorisation, les élèves s'approprient peu à peu le langage nécessaire pour raconter le conte. Les expressions clés sont prononcées à haute voix servant de modèles oraux et répétées de différentes manières. Le langage est accessible aux élèves, amené dans un contexte, à travers un monde imaginaire.

4. La production d'une BD

L'invention d'un nouveau texte est la prochaine étape qui engage les élèves dans une production en arts, à l'appui des apports dans les trois disciplines. Les élèves créent le récit d'une nouvelle fête d'anniversaire en réinventant le conte à partir d'eux-mêmes comme personnage principal. En anglais, ils rédigent un texte simplifié en s'appuyant sur l'original, les expressions des unités précédentes, le glossaire et l'enseignant. Ils inventent les dialogues, y compris la fin. Leur conte comprend les échanges autour d'un anniversaire : venir à la fête et se présenter, apporter les cadeaux, féliciter le protagoniste. Ils réalisent une planche qui reproduit ce scénario, avec l'aide possible d'un plan de séquence préétablie (cf. Annexe 2 qui propose une structure avec des étapes conseillées pour initier la production de

BD), introduisant les différents éléments étudiés préalablement, tels que les signes graphiques (bulles, flèches, onomatopées, signes de déplacement), la production plastique et la relation entre dialogues et images tout au long du récit. Cela inclut la représentation du personnage et les personnages secondaires, l'environnement de l'action, pour déterminer les figures, le fond ainsi que la trame temporelle et spatiale. Les élèves se servent de la multimodalité (des systèmes sémiotiques divers) pour raconter : les mouvements, les émotions et les gestes du corps sont transférés dans un langage (Mayer, 2020). La BD est utilisée pour raconter une histoire et promouvoir les compétences d'écriture, de narration et de représentation, en invitant à penser l'interaction entre le contexte narratif, le contenu de la BD et les formes visuelles (Mühlheim, 2020). Elle permet d'inclure la dimension plurilingue et interculturelle, par exemple sous forme d'un bon anniversaire dans leurs langues ou d'une discussion sur les fêtes d'anniversaire dans les différents pays. À partir des enseignements reçus en L2/L3 et de l'intention langagière (féliciter quelqu'un, par ex. des camarades de classe ayant différentes langues d'origine), les élèves apprennent à utiliser des expressions telles qu'employées au quotidien – *Happy Birthday, Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, Bon anniversaire, Všetko najlepšie k narodeninám...* En outre, ils observent les dimensions lexicales, phonologiques, orthographiques ou grammaticales de ces expressions. Ainsi, les liens sont créés entre les langues au niveau communicatif et quant à leur fonctionnement.

Conclusion




La dimension composite de la BD permet de finaliser un travail commun en français, anglais et arts, en préservant les spécificités disciplinaires. Son exploitation en classe est multiple en raison de l'enseignement multimodal qu'elle offre. Le détour par les trois disciplines donne aux élèves la possibilité de découvrir la BD depuis les différentes perspectives et de travailler une multiplicité d'objectifs d'apprentissage. La séquence proposée respecte ainsi les contenus disciplinaires et apporte une complémentarité. L'originalité de l'approche interdisciplinaire et les pratiques innovantes résident dans l'exploitation de la dimension composite qui, en langues, converge sur le plan communication, primant sur le fonctionnement des langues (cf. le travail de compréhension, de production et le travail sur les genres). Le langage est soutenu par les dialogues, le discours direct, les aspects narratifs rendant le tout vivant. L'exploitation des canaux visuel et auditif contribue au suspense et aide dans la théâtralisation. L'apprentissage de l'anglais se réalise ainsi grâce au soutien du français et des arts. Il revient à l'enseignant de poser des choix susceptibles de faire de ce travail une expérience stimulante et innovante.

Références bibliographiques

- Aeby Daghe S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Aldekoa, A., Manterola, I. & Idazabal, I. (2020). A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *Language Learning Journal*, 48(3), 259-271.
- Bautier, E. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 55, 11-20.
- Bertollo, S. (2020). Mehrsprachigkeit und Multimodalität zur Wortschatz- und Grammatikarbeit im DAF-Unterricht, *Babylonia* 2, 90-97.
- Claude, M.-S. (2016). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Éducation et didactique*, 10-1, 67-76.
- Ginoulhiac, M. (2019). Du tableau à la bande dessinée, la question de l'œuvre. Analyse d'une expérience en Arts Plastiques au Lycée. *Tréma*, [Online], 51.
- Jacquin, M. (2018). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités. In M. Jacquin, G. Simons, & D. Delbrassine (Eds.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 11-35). Berne : Peter Lang.

- Jewitt, C. (2008). *Technology, literacy and learning : A multimodal approach*. London : Routledge.
- Kress (2010). *Multimodality, A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York : Routledge.
- Kress, G. (2000). *Before Writing – Rethinking the Paths to Literacy*. London : Routledge.
- Langhans, B., Paraire, I. & Schnitzer, N. (2019). La bande dessinée en cours d'allemand entre *comic strip* et roman graphique, *Tréma [Online]*, 51.
- Mayer, N. (2020). « Manchmal werfe ich mitten im Satz einen Blick auf die Bilder... ». Eine andere Art des Lesens : Ergebnisse aus dem Projekt « Reading Graphic Novels in the EFL Classroom », *Babylonia 2*, 42-51.
- Mayer, N. (2019). Multimodales Lesen bzw. Dekodieren- Graphic novels im Englischunterricht der Sekundarstufe, *Babylonia 2*, ADLES - Beilage, 36-37.
- Mühlheim, M. (2020). Meaningful lines, *Babylonia 2*, 34-41.
- Parminter, S., Puchta, H., & Stranks, J. (2014). *MORE ! 8^e. Guide pédagogique*. Cambridge : Cambridge University Press and Hebling Languages.
- Pogranova, S. & Torregrosa, A. (2020). La bande dessinée entre texte et images, un outil didactique en langues et arts, *Babylonia 2*, 98-103.
- Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., Parminter, S., & de Henseler, Y. (2014). *MORE ! 8^e Student's Book*. Cambridge : Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Rouvière, N. & Raux, H. (2019). Quelles perspectives pour une didactique de la BD en classe de littérature ? *Tréma*, [Online], 51.

A birthday surprise

24    Read. Then listen and act out.





Prince Sterling and his father, King Nicholas, are in the castle.
 'My 12th birthday is on Saturday,' the Prince shouts.
 'I know, I know,' says the King. 'Your birthday is on Saturday, and on Sunday you can have a party.'
 'But I'm a Prince! And I'm very special!' shouts Prince Sterling. 'So I'd like a very special party. I'd like 12 cakes and 12 presents. And I'd like 12 guests!' Prince Sterling shouts again.

It's Sunday and the King, the Prince, the servants and 12 children are in a big room with a big table. On the table there are 12 presents and 12 beautiful cakes. But the Prince isn't very happy. He's sitting in a chair near the big table and he's watching the other children. They're having fun.

'It's time for my presents!' shouts the Prince. The King gives the Prince the presents and he opens them.
 'Wow! What wonderful presents!' the children say.
 'What boring presents!' the Prince shouts. 'I'm special. I don't want these silly presents!'

The King is sad and a little angry. He goes to the big table and he calls the children. He whispers something to them.
 'Why are you whispering?' the Prince shouts.
 'We're talking about something special for a special Prince,' the King says.
 'I want to hear it too,' the Prince shouts.
 'We've got a very special surprise for you,' one of the children says. 'Close your eyes!'
 The Prince smiles and closes his eyes.

The 12 children take the 12 beautiful cakes and go over to the chair where the Prince is sitting. They stand in a circle around the Prince. Then one of them whispers, 'One, two, three!'
 'Happy birthday, Prince!' they shout. Then they throw the beautiful cakes in the Prince's face.

Read more for pleasure

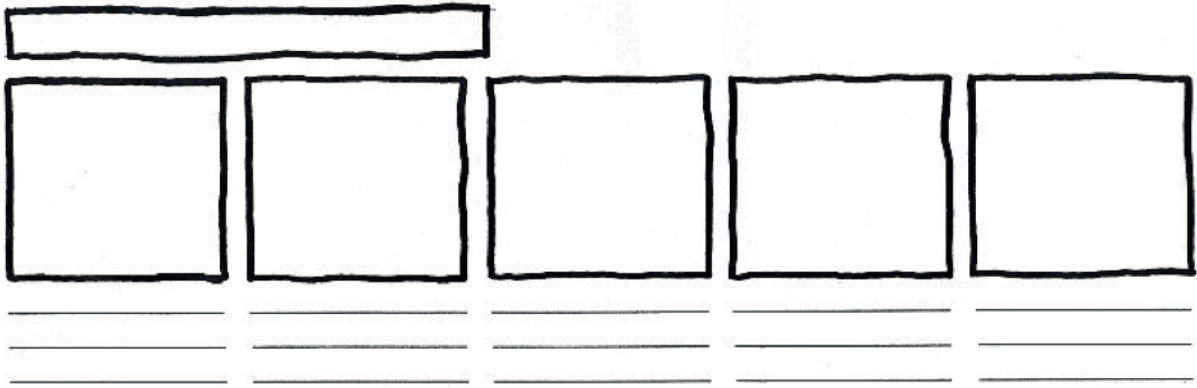
© Cambridge University Press and Helsing Languages 2014 MORE! Be Student's Book

UNIT 6 61

(MORE ! 8°, 2014, p. 61)

Annexe 2

Possible structure pour faciliter l'entrée dans la tâche pour la réalisation de la BD. Il est conseillé de s'y prendre par étapes. Commencer par penser l'histoire, les personnages et leur demander de situer leur histoire dans un lieu. Une fois qu'on sait où et qui, il faut choisir l'action, le comment et les conséquences, soit trouver une fin à son histoire. On peut ainsi prévoir le scénario selon un plan de séquence tel que celui ci-dessous :



Penser au dialogue engagé (ce que les personnages se disent) et l'écrire pour ensuite le retranscrire dans les bulles. On passe au dessin au crayon gris de chaque image soit sur la planche de cases fixe donnée, soit on doit construire les cases de la planche. Ceci demande de faire des choix de mise en scène.



ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE LA LANGUE EN MILIEU SCOLAIRE

DÉCRIRE, COMPRENDRE ET
EXPLIQUER LES PRATIQUES
EFFICACES POUR ENSEIGNER LA
LANGUE

Patrice Gourdet (CYU, laboratoire
EMA) & Morgane Beaumanoir-Secq
(Université de Paris, laboratoire EDA)

Comprendre la réalité des pratiques ordinaires reste un enjeu fondamental en didactique. Nous prôtons une recherche en appui sur les préoccupations des enseignants sur le terrain. Comprendre pour appréhender au mieux l'enseignement de la langue à l'école élémentaire et ensuite chercher à améliorer plus efficacement ces pratiques sont les fondements du projet REAlang (*Recherche sur l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire mais cela peut également se décliner en Réalité de l'Enseignement Apprentissage de la langue en milieu scolaire*). Ce projet est porté par plusieurs laboratoires et concernent des universités en France et en Suisse.

Nous cherchons donc à comprendre la réalité de l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire (Garcia-Debanc, 2008 : 41). La démarche se veut écologique, descriptive et en ce sens nous adhérons parfaitement aux propos de M.-L. Shubaer-Léoni et J. Dolz (2004) soulignant « l'importance, pour tout projet de transformation de l'École, d'une compréhension et d'une explication fondamentales de l'action enseignante telle qu'elle se manifeste dans les pratiques ordinaires ». S'intéresser aux pratiques réelles en observant des classes et en tentant de cerner au plus près les compétences des élèves et leurs progrès dans le temps est une piste de recherche essentielle en didactique du français. L'axe défendu et valorisé par cette recherche, celui qui permet de donner une cohérence aux différentes présentations, est en appui sur les approches Practice-based evidences (Bryk, 2015). Nos démarches, dans cette logique, tentent de se positionner selon une pédagogie de la preuve basées sur les pratiques. Notre

hypothèse est que pour améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue à l'école il faut s'intéresser aux pratiques effectives en partant de la réalité de classes observées. Elles doivent être une des préoccupations majeures de nos réflexions de didacticiens, afin de comprendre ce qui s'enseigne réellement (Bishop, 2010 : 25).

Pour cette recherche, le principe retenu est comparable au fonctionnement d'une fusée à deux étages. Le premier étage, quantitatif, a consisté à recueillir différentes données (emplois du temps, traces écrites, règles de grammaire, questionnaire pour les enseignants) et à faire passer une série de tests aux élèves à deux moments différents durant l'année scolaire 2019-2020 (en septembre et en janvier). Les classes visées étaient des classes d'élèves de 8 à 10 ans (du CE2 au CM2 / 3^e, 4^e, 5^e primaire). Le second étage se veut plus qualitatif et devait se dérouler durant les mois de mars et d'avril 2020. Le principe était qu'à partir des résultats de la phase 1 et de l'analyse des progrès des élèves, nous devions repérer des profils et sélectionner certaines classes pour aller recueillir des données en observant et en filmant des séances de français en classe (une séance de compréhension, une de production de texte, une d'étude de la langue et une séance de dictée comprenant la correction). La crise sanitaire a modifié le projet initial. La phase qualitative a été reportée sur l'année scolaire 2020-2021 avec, à nouveau, un suivi de quelques classes en reprenant les tests de septembre et de janvier et en visant les captations vidéos au mois d'avril 2021.

2019-2020, la phase 1 – une réussite collective

La mobilisation de 17 formateurs et enseignant-chercheurs a permis, durant l'année scolaire 2019-2020, de travailler auprès de 83 classes et plus de 1600 élèves. Les données recueillies sont riches et foisonnantes avec l'organisation et la passation de tests sur deux moments de l'année scolaire (septembre et janvier) en appui sur trois entrées :

Test 1	Test 2	Test 3
Dictée de phrases	Identification de catégories grammaticales dans un texte (verbe et adjectif)	Demande d'explication du verbe et de l'adjectif en plus pour les CM1-CM2 (6 ou 7 lignes)
Le but est d'évaluer les performances orthographiques des élèves	Le but est d'évaluer l'identification de ces deux notions dans un texte	Le but est de repérer les propriétés utilisées par les élèves pour définir ces catégories grammaticales
Appui sur des dictées utilisées par le ministère depuis 15 ans (pour avoir des bases de comparaison statistiques nationales)	Appui sur le protocole mis en œuvre dans la thèse de Morgane Beaumanoir-Secq	Appui sur le protocole mis en œuvre dans la thèse de Patrice Gourdet

L'ensemble des fiches-élèves scannées est accessible sur une plateforme de dépôt numérique et ce matériel est à la disposition de tous les formateurs et chercheurs impliqués dans ce projet – l'idée est de partager le corpus. Le travail d'analyse statistique vise à croiser ces entrées mais également à suivre des cohortes d'élèves sur environ 14 semaines d'école (l'écart entre les deux passations) afin d'analyser les progrès (ces 14 semaines représentent un peu plus d'un tiers du temps scolaire sur une année d'école). Le but est bien de repérer les classes qui semblent plus efficaces au regard des indicateurs retenus (la performance orthographique, la capacité à identifier deux classes grammaticales et l'explication écrite de ces notions). La saisie et la codification des réponses ont demandé plus de six mois de travail. L'exploration actuelle est avant tout statistique à partir d'un logiciel développé à partir de la théorie de l'Analyse Statistique Implicative. En utilisant ce logiciel CHIC (pour Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive) nous cherchons à appareiller des variables sur le principe d'une règle d'association de type « si a alors b ». Les débats et les échanges actuels au sein de l'équipe illustrent toute la difficulté à passer de données brutes à un traitement statistique qui déjà demande d'opérer des choix (comment considérer les erreurs des élèves, faut-il prendre en compte que les réussites, faut-il les pondérer et si oui sur quelle base, comment transformer une réponse qualitative en données quantitatives...). La dernière étape consiste à utiliser ces statistiques pour alimenter le logiciel et à nouveau nous sommes

confrontés à des choix pour ces analyses implicatives.

Au final, nous avons des données pour pouvoir suivre les progrès de 1623 élèves à partir de cohortes constituées entre le mois de septembre 2019 et le mois de janvier 2020 :

	CE2	CM1	CM2
Données brutes (nombre de classes récupérées)	(28 classes sur 31)	(32 classes sur 34)	(32 classes sur 37)
Les cohortes constituées (élèves présents aux deux temps de passation)	502	536	585

Malgré la crise sanitaire qui a perturbé le travail avec les collègues enseignant(e)s, nous avons réussi à récupérer la quasi-totalité – 90 % – des éléments et résultats des classes contactées en septembre. Pour chaque collègue, nous avons construit une synthèse globale pour fournir des repères bruts et leur permettre d'avoir un retour sur nos premiers traitements et nos questions de recherche.

2020-2021, la phase 2 – vers un recueil qualitatif en classe

La pandémie nous a obligés à réorganiser le second étage du projet. Cette année, nous poursuivons le traitement des données quantitatives et en parallèle nous avons mobilisé une dizaine de classes (qui étaient déjà présentes l'année dernière) pour aller vers une phase plus ciblée sur les pratiques d'enseignement de la langue en milieu scolaire. Les élèves étant différents, nous avons relancé les phases de tests (septembre 2020 et janvier 2021) qui permettront de positionner les élèves par rapport à notre corpus de départ, tests que nous allons compléter avec une série de recueils plus qualitatifs.

Ce travail plus fin et plus proche des pratiques de classe peut se décliner différemment selon les contextes. Ce fondement est la particularité du projet REALang. Nous partons de données quantitatives communes, notre base comparative, que l'on décline dans un second temps de manière plus spécifique en fonction des objets de recherche des chercheurs impliqués dans le projet. Pour illustrer le fonctionnement de cette phase 2, voici le travail mené cette année dans une des écoles (REP+) avec cinq classes, le protocole de recueil se décline de la manière suivante :

- Tout d'abord, les évaluations avec la série de tests sur deux temps de passation (même protocole qu'en 2019-2020) ;
- Un questionnaire pour tous les enseignants pour recueillir les représentations sur l'étude de la langue et son enseignement ;
- Une mesure de l'engagement des élèves en français par le biais d'une série de questions et d'affirmations (et des émoticônes), mesure qui est reproduite trois fois (janvier, avril et juin 2021) ;
- Puis un déploiement plus qualitatif en ciblant deux des cinq classes avec un faisceau de recueils :

Captations vidéos	Entretiens individuels des élèves	Entretiens d'explicitation
2 classes cibles (un CE2 et le CM2). Le but est de filmer des séances d'étude de la langue et d'écriture	Les élèves de la classe de CM2 seront interrogés (captation audio) à partir de grilles d'entretiens sociodidactiques	En fonction des résultats et des évolutions aux tests 1 et 2, certains profils seront repérés.
Courant avril 2021	Mars-avril 2021	Mars 2021

Perspectives

Ce travail, nous l'espérons, alimentera les données didactiques sur cette question pour envisager une reconfiguration de la didactique de l'étude de la langue, afin de permettre à l'institution de recomposer cet enseignement avec des appuis scientifiques.

Au regard des réalités d'enseignement observées, il semble que le quotidien des classes soit complexe et que des conceptions différentes voire des oppositions cohabitent et traversent les pratiques des enseignants qui tentent au jour le jour d'organiser au mieux ces approches plurielles parfois opposées (Elalouf & al., 2014). Il y a donc bien un besoin vital de reconfigurer l'approche de la grammaire pour permettre son utilisation en réception et en production de textes (Halté, 1992). Nous partons d'un consensus sur les finalités de cet enseignement (Nadeau et Fisher, 2006) avec une étude de la langue au service du lire, écrire, une étude de la langue réflexive pour comprendre son fonctionnement en tant qu'objet et une étude de la langue pour l'accès aux langues secondes. Ce projet permet, à partir d'un corpus commun et partagé, de croiser des regards et des analyses différentes mais qui se veulent complémentaires. Une finalisation sera effective au sein du colloque « L'école primaire au 21^e siècle » orga-

nisé par Cergy Paris Université du 12 au 14 octobre 2021. Dans le cadre de REALang, nous organisons un symposium avec 6 communications qui développeront des analyses, selon des entrées, des points de vue et des axes différents, pour percevoir l'enseignement-apprentissage de la langue en milieu scolaire dans toute sa complexité :

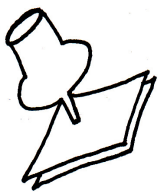
- Comment analyser et articuler données quantitatives et données probantes (la question de la méthodologie d'analyse statistique des données issues de ce corpus commun sera posée) ;
- Le verbe et l'adjectif :
 - représentations et conceptions des élèves, en appui sur leurs explications (approche qualitative qui ciblera le verbe pour certaines contributions et l'adjectif pour d'autres) ;
 - connaissances et capacités d'analyse de futurs **enseignants** (cette entrée est complémentaire et permet de croiser des corpus différents construits sur des protocoles identiques de recueil d'explications) ;
- Les pratiques d'une classe de CM2 en REP+ en ce qui concerne le lien entre l'enseignement de la langue et la production d'écrits pour lutter contre les inégalités scolaires. Analyser de manière systémique pratiques, performances, engagements et rapport au français (enseignant-élèves).

Notre objectif est bien de valoriser les pratiques des enseignants et d'identifier ce qui permet de lutter contre les inégalités scolaires. Nous développons une didactique impliquée où nous cherchons à percevoir une réalité, à construire une analyse qui croise entrées quantitatives et qualitatives afin d'élaborer des pistes de réflexion pour la formation et l'enseignement de la langue en milieu scolaire.

Références bibliographiques

- Bryk, S. (2015). *Accelerating How We Learn to Improve*. Publié le 1^{er} décembre 2015 : <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X15621543>
- Beaumanoir-Secq, M. (2018). *Conceptualiser les classes de mots : A la recherche d'une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. GRAMM-R, Berne : Peter Lang.
- Bishop, M.-F. (2010). La rénovation de la grammaire scolaire, une impossible rénovation ? *Synergies France*, 6, pp. 19-26.

- Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Gourdet, P., Péret, C. (2014). L'enseignement de la langue à l'épreuve des réformes scolaires : tentatives de mutations et résistances. *In* M. Meskel-Cresta & al. (dir.), *École et mutation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 283-295.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté, *Pratiques*, 137/138, pp. 56-70.
- Halté, Jean-François (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France (coll. Que sais-je ?).
- Nadeau, M. et Fisher, C.. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Gaétan Morin.
- Shubaer-Léoni, M.-L. et Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité et l'action didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'école. *In* Jean-Paul Bronckart et Monica Gather Thurler (dir.). *Transformer l'école*. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck Université.



ÉPINGLÉ POUR VOUS

PROCESSUS DE CONCEPTION D'UN OUTIL DIDACTIQUE D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DOCUMENTAIRE NUMÉRIQUE AU CYCLE 3

Compte rendu de la thèse de Juliette Renaud

Thèse soutenue le 6 novembre 2020 à l'Inspé, Université Clermont Auvergne, devant un jury composé de Béatrice Drot-Delange (Université Clermont-Auvergne, présidente du jury), Roland Goigoux (Université Clermont-Auvergne, directeur de thèse), Brigitte Marin (Université Paris-Est Créteil), Patricia Schillings (Université de Liège, Belgique, rapporteure), André Tricot (Université de Montpellier, rapporteur).

Le mémoire de thèse présenté par Juliette Renaud rend compte d'une démarche d'ingénierie complète : présentation du problème à résoudre ; analyse et documentation du problème ; analyse du contexte du problème (situation et pratiques) ; conception, tests et re-conceptions d'un outil pour résoudre le problème.

L'introduction générale présente le problème à résoudre : améliorer la lecture documentaire chez les élèves de Cycle 3, ainsi que la façon de chercher la solution, en améliorant l'enseignement de la lecture documentaire.

La première partie de la thèse présente la problématique.

Le chapitre 1 est consacré à une première présentation générale : pourquoi faut-il améliorer la lecture documentaire chez les élèves de Cycle 3 ? Puis, comment améliorer l'enseignement ? C'est sur ce second point que repose la thèse : elle va mettre en œuvre une façon spécifique d'améliorer l'enseignement. L'auteure montre que la diffusion de connaissances aux enseignants, même si elles sont censées améliorer l'enseignement, ne suffit pas pour améliorer ce dernier. À la suite de son directeur de thèse et de quelques autres, Juliette Renaud envisage de « proposer de nouveaux outils aux enseignants pour infléchir leurs pratiques et modifier leurs conceptions ». En cela, elle oppose les approches *Evidence-based practices* et les approches *Practice-based evidences*,

pour s'inscrire dans le courant de la recherche partenariale, associant l'ergonomie de conception et le design de l'éducation. Autrement dit, elle montre qu'elle veut non seulement résoudre un problème à fort enjeu social, mais qu'elle s'inscrit dans l'actualité de la recherche.

Le chapitre 2 détaille donc cette position : comment améliorer en concevant un outil. Pour cela l'auteure se tourne vers l'ergonomie de conception et la conception participative (« centrée utilisateurs »), rappelant utilement qu'il ne s'agit pas de simplement demander leur avis aux utilisateurs, mais de véritablement comprendre leurs pratiques. *L'Educational design research* qui est « une démarche de recherche participative visant à la conception de dispositifs ou d'outils pédagogiques » est ensuite présentée, de façon détaillée et critique.

Le chapitre 3 traite de la conception continuée dans l'usage, et notamment des travaux de son directeur de recherche et de Sylvie Cèbe, qui combinent « l'ergonomie et *L'Educational design research* ». En adoptant cette démarche de conception, Juliette Renaud bénéficie d'un cadre clair et précis, et adapté au contexte.

Le chapitre 4 présente donc les trois questions de recherche : « En quoi la première étape de la démarche de conception continuée dans l'usage développée par Goigoux et Cèbe est-elle valide pour concevoir le premier prototype ? Comment suppléer à la faiblesse de la deuxième étape de la conception continuée dans l'usage et affiner la méthodologie de traitement des retours des utilisateurs pour améliorer l'outil ? Dans quelle mesure la réalisation de la troisième étape de la démarche de conception continuée dans l'usage permet-elle de tester l'efficacité de notre outil ? »

Cette première partie contenant les 4 premiers chapitres constitue une vraie réussite : le problème à résoudre est présenté de façon détaillée et la façon de le résoudre constitue bien une thèse, un point de vue argumenté qui sera défendu de façon rigoureuse.

La 2^e partie de la thèse est consacrée à la conception du premier prototype #LectureDoc fondée sur une démarche en 3 étapes.

La première vise à comprendre « l'apprentissage de la lecture documentaire, notamment les processus cognitifs des élèves et les difficultés auxquelles ils sont confrontés ». La revue de la littérature qui est

conduite est tout à faire remarquable, prenant en compte la littérature internationale (comme dans la partie qui précède et dans les suivantes). Cette revue est complétée par une étude sur les compétences nécessaires pour réussir l'épreuve de lecture documentaire de PIRLS 2016, ce qui est une idée originale et très pertinente puisque l'argument de départ de la candidate était fondé sur les faibles performances des élèves français aux évaluations internationales à ce type d'épreuve. Cette analyse permet de conclure que l'outil conçu devra permettre de développer 4 compétences : reconnaître l'intention de lecture ; reformuler ce qui est à chercher et ce qui a été sélectionné ; saisir les liens logiques dans l'explication d'un phénomène et savoir en rendre compte ; avoir des connaissances fonctionnelles et structurelles sur l'organisation du document. Une autre étude est conduite pour identifier les stratégies qui font la différence entre les lecteurs. Elle vise l'observation des stratégies mises en œuvre par les élèves de cours moyen en lecture de textes documentaires numériques. Un test est élaboré et mis en œuvre auprès d'un échantillon de 94 élèves de CM1 et CM2. Un test de Chi2 a été appliqué aux données recueillies pour évaluer la dépendance entre les groupes de niveaux initiaux déterminés par les enseignants et les groupes de performances au test. Cette décision est surprenante car on perd de l'information par rapport à un test statistique qui aurait pris en compte les performances individuelles. L'analyse des stratégies qui est présentée ensuite est tout à fait passionnante et débouche sur des choix didactiques pour l'outil qui sera conçu.

La deuxième étape a pour objectif d'identifier les pratiques efficaces et des outils existants dans le domaine concerné. Là encore, les comparaisons internationales sont utilisées. Celles-ci montrent que l'on peut corrélérer la façon d'enseigner dans un pays et les performances des élèves, ce qui n'est pas une mince affaire (habituellement la littérature en comparaisons internationales identifie d'autres variables pour expliquer les performances des élèves). Les résultats montrent qu'un enseignement explicite des quatre compétences de Pirls (prélever, inférer, interpréter et évaluer) améliore les performances à ce test, tout comme le fait de mettre en œuvre dans la classe des interactions, au cours desquelles les élèves échangent avec leurs camarades sur ce qu'ils ont lu. La forme des évaluations de la compréhension en lecture est aussi discutée. Le constat dressé est très sévère, autant qu'il est juste. Il permet à Juliette Renaud de mieux définir les caractéristiques didactiques de son futur outil. Les choix de conception qui seront mis en œuvre dans l'outil numérique

sont aussi explicités, notamment à partir des travaux empiriques de Mayer. Cette 2^e étape de la conception est, encore, une très grande réussite.

La 3^e étape enfin vise à identifier les pratiques actuelles des enseignants dans le domaine concerné, pour ensuite proposer des pratiques nouvelles en fonction de l'existant : la perspective sera donc développementale, ce qui, encore une fois, est remarquablement intelligent. Cela conduit la candidate à mener une enquête pour connaître les pratiques habituelles de 12 enseignants. Les résultats montrent par exemple qu'aucun enseignant ne connaissait les compétences à enseigner des programmes de 2015. D'autres résultats montrent la distance entre les pratiques efficaces identifiées dans la littérature et les pratiques réelles de ces 12 enseignants. Juliette Renaud écrit que les enseignants interrogés « ignorent, hormis la difficulté du lexique, ce qui pose problème à leurs élèves ». Les choix de conception qui sont opérés pour prendre en compte ces résultats sont explicités. Tout cela est rassemblé dans un quatrième chapitre consacré à la présentation du prototype de #LectureDoc. Enfin, un dernier chapitre précise comment l'avancée du projet a permis de préciser les questions de recherche. L'ensemble de cette deuxième partie de la thèse est assez exceptionnel. On a vraiment envie que les personnes impliquées dans des projets de développement de ressources pour les enseignants lisent ce travail, tout à fait exemplaire d'une démarche sérieuse, rigoureuse et non naïve.

La 3^e partie de la thèse traite des retours des enseignants pour améliorer les deux premiers prototypes. Cette partie entend répondre « à la faiblesse de la deuxième étape de la conception continuée dans l'usage et affiner la méthodologie de traitement des retours des utilisateurs pour améliorer l'outil ». 12 enseignants ont participé au test du premier prototype pendant 7 semaines. La candidate a la bonne idée de traiter frontalement la prise en compte des points de vue, explications et jugements subjectifs des enseignants, problème redoutable auquel est confronté tout ergonomiste. Suite aux modifications apportées au premier prototype, 25 enseignants ont été impliqués dans un second test. Comme dans les parties précédentes, Juliette Renaud discute et justifie ses décisions, montrant qu'elle a lu la littérature et se l'est appropriée, apportant la preuve à chaque étape de son travail que ses décisions sont pertinentes et précises. Cela se traduit notamment par la construction de 15 indicateurs pour évaluer les prototypes là où la solution de facilité aurait consisté à reprendre une liste d'indicateurs existants, mais moins pertinents, pour mesurer l'utilité, l'utilisabi-

lité et l'acceptabilité des prototypes. Ces deux campagnes de tests aboutissent à la conception d'un troisième prototype. Cette partie montre que l'honnêteté de la conceptrice est un élément majeur de la démarche : accepter que certains éléments ne fonctionnent pas bien non pas à cause des utilisateurs qui seraient incompetents ou pleins de mauvaise volonté mais bien à cause d'un défaut de conception. Là encore, cette partie est très réussie.

La partie 4 est donc consacrée à l'évaluation de l'outil, comme la partie 3, mais la partie précédente était d'abord méthodologique, elle répondait surtout à la question « comment évaluer l'outil ». La partie 4 examine les résultats de cette évaluation. Ce sont donc les prototypes 2 et 3 qui sont évalués ici, mais cette fois-ci auprès des élèves et non pas des enseignants. 37 élèves sont impliqués dans un protocole pré-test / post-test pour la première année, tandis que 50 élèves sont impliqués pour l'évaluation du prototype 3 au cours de l'année suivante. Le confinement au printemps 2020 a empêché la mise en œuvre de ce second post-test. Comme dans les parties précédentes, Juliette Renaud montre précisément en quoi elle travaille dans le cadre de Goigoux et Cèbe, mais aussi comment elle s'écarte de ce cadre. Les résultats de la première évaluation sont extrêmement intéressants : alors que les élèves les plus fragiles progressent plus dans le groupe expérimental (avec outil) que dans le groupe contrôle (sans outil), c'est l'inverse pour les élèves les plus performants (l'outil leur apporte peu). Une analyse de la variance montre que cette interaction est significative, mais que les effets simples ne le sont généralement pas. Là encore, on peut discuter du choix des tests avec la candidate : le fait de constituer trois groupes pour un échantillon de 37 élèves ne semble pas forcément la meilleure décision pour rendre compte de l'effet de l'outil. Et même si la décision de réaliser une analyse par groupe est maintenue, il n'est pas certain que les conditions de réalisation d'un test paramétrique soient réunies. L'analyse qui est présentée dans le tableau 36 va cependant dans la bonne direction. L'analyse des stratégies mises en œuvre par les élèves est, encore une fois, passionnante. Durant la soutenance, la candidate montre qu'elle sait apprécier de manière lucide la portée et les limites de ses résultats et de sa méthode.

La partie 5 est une discussion de la démarche de conception continuée dans l'usage et son produit final. L'auteure montre une hauteur de vue assez impressionnante, le cœur de sa discussion est avant tout épistémologique. Les aspects méthodologiques et techniques ne sont cependant pas évités. Dans cette partie comme dans d'autres, plusieurs de mes

publications sont discutées. J'ai l'impression qu'il faut maintenant que je reprenne mes propres travaux pour modifier les parties correspondant à certaines faiblesses ou naïvetés identifiées par Juliette Renaud. La discussion de cette thèse est remarquablement documentée, l'auteure dialogue véritablement avec les auteurs du domaine (des domaines), elle argumente et prend position, même si cette position n'est pas celle de son directeur de thèse.

La conclusion de la thèse résume et met en perspective l'ensemble du travail réalisé et présente le travail en cours, puisque le projet, interrompu par le confinement, ne s'arrête pas là. Pour moi, cette thèse est assez exceptionnelle ; plutôt que de lire le travail d'un étudiant, j'ai souvent eu l'impression de lire le travail d'une collègue. La démarche mise en œuvre, l'objet même de l'enseignement, la conception d'un outil pour aider les élèves et les enseignants, la rigueur, la culture, le recul, sont remarquables. Cette thèse représente une contribution majeure à la démarche de conception d'outils pour la classe. Elle présente en outre une contribution tout à fait significative à l'enseignement de la compréhension de textes documentaires en cycle 3.

André Tricot,
Professeur des Universités, Psychologie,
Université de Montpellier

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE D'ADOLESCENTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Compte rendu de la thèse de
Marie-Ève Boisvert-Hamelin

Thèse soutenue le 16 juin 2020 à l'Université du Québec à Montréal, devant un jury composé de Delphine Odier-Guedj (Université du Québec à Montréal, directrice de la thèse), Charles Gardou (Université Lumière Lyon 2, codirecteur de la thèse), Catherine Turcotte (Université du Québec à Montréal, présidente du jury), Hélène Croce-Spinelli (Université Lumière Lyon 2), Sylvie Canat (Université Paul Valéry-Montpellier 3), Ophélie Tremblay (Université du Québec à Montréal), Jean-Claude Kalubi-Lukusa (Université de Sherbrooke).

Cette thèse traite du rapport à l'écriture de deux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), dans les différents contextes dans lesquels ils écrivent dans et hors de l'école. Si plusieurs

recherches soulignent les difficultés des personnes ayant un TSA avec l'apprentissage et l'utilisation de l'écriture en les comparant aux autres élèves, nous prenons le parti d'explorer les activités d'écriture de deux adolescents ayant un TSA dans une perspective non déficitaire, en nous intéressant à ce qu'ils en disent. Pour appréhender les difficultés en écriture d'élèves n'ayant pas de troubles liés à l'écrit, des didacticiens de l'écrit (Barré-De Miniac, 2015 ; Chartrand & Prince, 2009) proposent de s'intéresser à leur rapport à l'écriture. Pour ce faire, les cadres conceptuels du rapport au savoir de Charlot (1997) et du rapport au langage de Bautier (2002) sont convoqués pour définir le rapport à l'écriture comme l'ensemble des relations (épistémiques, identitaires et sociales) que la personne entretient avec tout ce qui touche à l'écriture et à son apprentissage ainsi qu'aux savoirs que la personne déploie à travers son action. En outre, dans une perspective non déficitaire, les activités des élèves sont considérées à travers le Modèle de développement humain et processus de production du handicap de Fougeyrollas (2010) qui ne conçoit pas la difficulté comme étant attribuable à un déficit de l'élève, mais plutôt comme le résultat de l'interaction entre les caractéristiques de l'élève et les facteurs contextuels. Ainsi, si le rapport à l'écriture de l'élève concerne la relation de ce dernier à l'écrit, cette relation est nécessairement influencée par le contexte de l'activité. Conséquemment, les objectifs de cette recherche sont : (1) décrire les facteurs contextuels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA, (2) décrire les facteurs personnels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture et (3) comprendre le rapport à l'écriture de ces adolescents en lien avec leurs activités d'écriture dans différents contextes, incluant le sens qu'ils donnent aux activités.

Une approche méthodologique ethnographique a permis de collecter les données en contexte naturel sur plusieurs mois. Les participants de cette étude sont deux élèves de deuxième secondaire (14 ans) ayant un trouble du spectre de l'autisme qui rapportent certaines difficultés liées à l'écriture en classe. Nous avons fait 12 heures 45 minutes d'observation participante dans la classe de chacun des participants durant les cours de français et d'histoire sur une période de 5 mois. La plupart des périodes d'observation ont été filmées. Nous avons également fait quatre entretiens ethnographiques avec chaque participant. Pour susciter et maintenir le discours des participants, nous avons regardé ensemble leurs écrits produits dans différents contextes.

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles des élèves qui influencent les activités d'écriture,

nous avons constaté la diversité des aptitudes et des défis en lien avec l'écriture du point de vue des participants. Cette diversité souligne l'importance, pour les enseignant.e.s, d'identifier les besoins de chaque élève plutôt que d'assumer des difficultés ou des forces liées au diagnostic. Concernant les facteurs contextuels, il a été possible d'identifier différentes pratiques enseignantes qui permettent de soutenir un rapport à l'écriture positif et des pratiques enseignantes qui pourraient mieux soutenir les participants dans leurs activités. Ces résultats apportent un éclairage différent sur la place du contexte dans lequel l'élève écrit. Notamment, les élèves soulignent la créativité, « l'imagination extravagante » aux dires d'une participante, dont ils font preuve pour écrire sur différents sujets ou pour inventer des histoires alors qu'il s'agit généralement d'une faiblesse identifiée chez les élèves ayant un TSA. Néanmoins, tous deux, à leur manière, expliquent comment le contexte scolaire limite cette créativité. Par exemple, un participant raconte avoir de la facilité à inventer des histoires et les voir, comme des films, dans sa tête. Toutefois, il explique avoir de la difficulté à les faire entrer dans le cadre demandé. On doit donc se questionner sur la manière de soutenir cette créativité.

En ce qui concerne le rapport à l'écriture, nous avons notamment exploré ce qui pousse les élèves à s'investir dans des activités d'écriture. Tous deux se mobilisent lorsqu'il s'agit d'écrire pour faire découvrir des choses qui les intéressent ou d'écrire des histoires. En outre, dans leurs activités d'écriture à l'extérieur de la classe, tous deux se mobilisent pour des activités qui leur permettent d'entrer en contact avec les autres ce qui va à l'encontre de l'image des personnes ayant un TSA qui est souvent véhiculée. Cette recherche souligne l'intérêt de s'intéresser aux activités d'écriture des élèves à l'extérieur de la classe pour appréhender les raisons qui les poussent à écrire et pour créer des ponts entre les écrits dans divers contextes qui pourraient servir de tremplin pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture pour des élèves ayant un TSA.

Marie-Ève Boisvert-Hamelin
Université du Québec à Montréal

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE EN EUROPE : QUELS LECTEURS FORME-T-ON POUR QUELLE SOCIÉTÉ ?

Compte rendu de la thèse de
Carla Campos Cascales

Thèse soutenue le 16 novembre 2020 à l'Université Sorbonne Nouvelle, devant un jury composé d'Anne Barrère (Université Paris-Descartes, co-directrice de la thèse), Nathalie Denizot (Sorbonne Université – Inspé de Paris, rapporteure), Jean-Louis Dufays (UCLouvain, rapporteur), Emmanuel Fraise (Université Sorbonne Nouvelle), Serge Martin (Université Sorbonne Nouvelle, codirecteur de la thèse) et Nathalie Rannou (Université Rennes 2).

La thèse de Carla Campos Cascales, *L'enseignement de la littérature en Europe : quels lecteurs forme-t-on pour quelle société ?* pose une question essentielle en didactique de la littérature et plus largement sans doute dans les sciences humaines, celle de la formation du lecteur et du rôle de la lecture (de littérature) dans une société démocratique. Elle le fait sous une forme qui tient parfois de l'essai, et s'inscrit à la croisée de la didactique de la littérature (pour le questionnement d'ensemble et la réflexion sur le sujet lecteur), de la sociologie (pour la méthodologie de l'enquête) et de la philosophie (pour la référence à Dewey, dont la réflexion sur l'expérience et les sociétés démocratiques constituent la colonne vertébrale de la thèse).

Le premier chapitre présente tout d'abord les quatre établissements français et espagnols à l'étranger (en France, en Espagne et au Portugal) choisis comme terrain de l'enquête, effectuée sous forme de « résidences », et justifie les choix méthodologiques (entretiens compréhensifs plutôt que des questionnaires, ateliers de lecture-écriture). Carla Campos Cascales propose ensuite (chapitre 2) une petite synthèse bienvenue, à la fois institutionnelle et historique, des origines des éducations internationales dispensées dans les établissements nationaux installés à l'étranger, en comparant de ce point de vue la France et l'Espagne. Puis elle s'efforce de situer sur un plan diachronique les enjeux de l'enseignement de la littérature, en Espagne et en France, et problématise les relations complexes voire ambiguës entre lecture et littérature, ainsi que celles entre l'enseignement de la littérature et la formation du citoyen (chapitre 3). Carla Campos Cascales montre à cet égard comment la volonté de former à l'esprit cri-

tique fonctionne dans l'imaginaire des acteurs de l'éducation française comme un élément de distinction voire comme un élément de marketing. Enfin, le quatrième chapitre se propose de définir un certain nombre de concepts « phares » de la thèse, et tout d'abord celui de littérature – dont on peut cependant regretter qu'il soit approché ici de manière très succincte à travers un petit ouvrage de vulgarisation déjà ancien, sans aucune référence à des travaux importants qui auraient pu éclairer les questions posées (Caron, Rancière, ou dans le champ de la didactique Daunay, Vuillet, etc.). Cela dit, les analyses des programmes français et espagnols au regard des paroles des élèves montrent de manière intéressante l'écart entre les conceptions institutionnelles de la culture et de la littérature et les représentations des élèves.

La deuxième partie vise à « explorer la conception culturelle que construit la discipline linguistique et littéraire » (p. 125), à travers plusieurs axes de problématisation pertinents et enrichis de verbatims d'élèves et d'enseignants des deux pays. L'un des objectifs de cette partie cherche à confronter les deux modèles éducatifs autour de cette question de l'enseignement de la littérature et d'une culture littéraire, en montrant notamment qu'il existe une forme de hiérarchisation dans la représentation que les acteurs ont des deux systèmes éducatifs, le système français étant réputé privilégier la formation de l'esprit critique. La question des cultures littéraires enseignées en France et en Espagne est analysée tout d'abord à travers une confrontation de manuels scolaires (4 manuels rencontrés dans les classes enquêtées) et de textes officiels dans les deux pays, qui permet une comparaison intéressante entre les pays observés. Carla Campos Cascales s'intéresse ensuite au rapport des élèves à la littérature patrimoniale, et montre les relations paradoxales que les élèves entretiennent avec la littérature scolaire qu'ils « respectent sans l'apprécier » (p. 161), avant de relire ces représentations contradictoires au prisme de deux conceptions opposées de la culture, celle très conservatrice voire réactionnaire de Jean-Louis Harouel, et celle de Michel de Certeau. Il s'agit de montrer ici comment les thèses élitistes d'Harouel sur la culture font écho aux discours des élèves et des enseignants, qui ont intégré une conception élitiste de l'enseignement de la littérature dont ils sont les premières victimes. Si le propos n'est pas neuf, il est renouvelé par une analyse fine des verbatims sélectionnés. Les deux chapitres suivants de cette deuxième partie constituent une discussion informée et argumentée de l'un des concepts phares de la didactique de la littérature ces dernières

décennies, à savoir le « sujet lecteur », concept mis à l'épreuve ensuite des pratiques de travail sur les textes littéraires observées dans les classes de l'enquête. Carla Campos Cascales veut montrer ici les limites de l'avènement du « sujet lecteur », qu'elle discute notamment de manière très intéressante à partir des travaux de Dewey sur l'expérience esthétique et sur le caractère « transactionnel » (et non simplement interactionnel) de la relation entre le sujet et le monde.

La troisième partie a pour ambition d'ouvrir des pistes de réflexion didactique sur l'enseignement de la littérature en relisant certains propos d'élèves et d'enseignants à travers la philosophie de Dewey, et notamment sa théorie de l'expérience. Carla Campos Cascales explore ainsi la manière dont la lecture des élèves répond à une « expérience intime de socialisation », en s'interrogeant sur ce que signifie « comprendre » un texte littéraire, et en montrant l'intérêt didactique de l'incompréhension (notion qui fait écho aux travaux déjà anciens de Tauveron sur les textes « résistants », qui auraient sans doute pu aider à problématiser la question). C'est à travers des notions posées comme équivalentes qu'est saisie l'expérience du lecteur : l'*interaction* de Dewey, le *braconnage* de Michel de Certeau puis le *racontage* de Serge Martin. Si le rapprochement est intéressant, on glisse le plus souvent de l'une à l'autre de ces notions au gré de la démonstration recherchée : cela aurait mérité d'être travaillé de manière plus ferme, pour montrer à la fois ce qui rapproche ces approches et ce qui les différencie, ne serait-ce que dans leurs ancrages théoriques et conceptuels, et pour mieux faire apparaître ce qu'elles apportent à la thèse proposée, qui met en avant la socialisation de la lecture et l'expérience de la parole plurielle.

Une courte conclusion revient sur la conception de la lecture par les élèves, et notamment sur cette contradiction déjà évoquée entre une conception élitiste et la réalité de leur vécu de lecteurs, faisant écho avec la contradiction de l'institution « entre la soi-disant volonté de promouvoir une éducation démocratique, et des moyens obéissant à des normes aristocratiques » (p. 363) : c'est là selon Carla Campos Cascales le paradoxe et l'impasse dans lesquels s'enferme l'enseignement de la littérature.

Il s'agit donc d'une thèse qu'on peut qualifier d'engagée, et le choix de Dewey pour penser l'enseignement de la littérature fournit non seulement un cadre théorique pour réfléchir à l'« expérience » de la lecture de littérature, mais également un cadre politique pour défendre une conception démocratique de l'enseignement de la littérature. Ceci constitue sans doute à la fois l'un des points forts de la thèse, tant

la pensée de Dewey est un levier puissant et pertinent pour repenser cet enseignement, mais aussi pour offrir un point de vue original et intéressant sur certaines notions, et notamment celle de « sujet lecteur ». C'est aussi incontestablement l'une de ses limites, parce qu'il y a une forme de frustration du lecteur face au traitement des données recueillies lors de l'enquête. Le matériel recueilli est en effet impressionnant : les 245 heures d'observations non participantes (cours de langue première et seconde au niveau lycée) ont donné lieu à un recueil de matériels pédagogiques divers (sujets de devoirs, copies corrigées, écrits préparatoires des enseignants, manuels utilisés) ; à cela s'ajoutent 10 heures d'ateliers de lecture-écriture, élaborés et menés par Carla Campos Cascales (en collaboration avec les enseignants des classes) et surtout 60 entretiens individuels avec des élèves et des enseignants (dont la retranscription intégrale fait l'objet du second volume). Mais le traitement méthodologique de ces données reste très opaque, et les nombreux verbatims qui parsèment la thèse semblent être sélectionnés pour étayer et illustrer un propos déjà construit. C'est en cela aussi que ce travail semble plus proche d'un « essai » que d'une thèse.

Nathalie Denizot
Sorbonne-Université
Inspé de Paris. CELLF (UMR 8599)

PROBLÉMATISATION ET LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE. UNE ENQUÊTE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET DIDACTIQUE SUR LES SAVOIRS RELATIFS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ET DE L'INTERPRÉTATION

Compte rendu de la thèse de Catherine Huchet

Thèse réalisée sous la direction de Michel Fabre et de François Simon (Université de Nantes), soutenue à Nantes le 9 décembre 2020 devant un jury composé de Marie-France Bishop (Université de Cergy-Pontoise), Jean-Louis Dufays (UCLouvain) et Yves Reuter (Université de Lille).

Cette thèse de doctorat poursuit un objectif ambitieux : celui de « cartographier » une diversité de

modèles didactiques concurrents qui servent actuellement de référence pour l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation de la littérature à l'école primaire en vue de mettre en évidence leurs convergences et leur complémentarité et d'ainsi les « solidariser » au sein d'un modèle susceptible de fonder un enseignement cohérent de la « lecture littéraire ». S'inscrivant dans le cadre épistémologique et méthodologique de la problématisation telle que l'ont définie M. Fabre et M. Meyer, la chercheuse conçoit son projet comme une enquête qui l'amène à examiner en profondeur les fondements et les spécificités de chacune des approches convoquées avant de présenter un modèle didactique unifié et de l'illustrer par une expérience qu'elle a menée dans une classe de Cours Moyen.

Pour mener cette entreprise, elle procède en quatre étapes.

Dans sa première partie, elle pose les différents cadres de son enquête, en faisant le point sur les définitions dont les notions de compréhension et d'interprétation ont fait l'objet au fil du temps, en retraçant la manière dont l'enseignement de la lecture et de la littérature a été prescrit à l'école primaire depuis la fin du XIXe siècle, en dépliant les fondements de la philosophie du problème et du paradigme de la problématisation, puis en présentant les exploitations didactiques dont l'approche problématisante des objets d'enseignement a déjà fait l'objet, en particulier dans les domaines des sciences et de l'histoire. Ce premier volet oppose deux modèles didactiques concurrents qui prévalent à l'école primaire, celui de la compréhension et celui de la lecture littéraire, modèles qui feront l'objet de la suite de l'étude.

La deuxième partie s'intéresse ainsi à la manière dont la compréhension et son enseignement ont été envisagés sous l'angle de la psychologie cognitive. Avec une grande attention aux spécificités des auteurs concernés, la candidate retrace les différents modèles théoriques de la compréhension développés par Kintsch, van Dijk et Gaesser, puis en dégage des principes susceptibles de renouveler l'enseignement de la compréhension, tâche qu'elle présente comme « une urgence didactique autant que sociale ».

La troisième partie examine quant à elle la compréhension-interprétation et son enseignement sous l'angle des théories philosophiques et littéraires de la réception, en revisitant d'abord les théories du XXe siècle (Jauss, Iser, Eco...), qui sont caractérisées par leur attachement envers le caractère contraignant du texte, puis celles du XXIe siècle (Citton, Langlade, Dufays...), présentées comme davantage axées sur

le rôle des communautés interprétatives, et enfin le modèle dialectique de la « lecture littéraire », présentée comme « une notion qui ouvre un espace de solidarisation didactique des savoirs issus de la psychologie cognitive et des théories de la réception ». La candidate expose ici les différences entre les modèles développés par Tauveron et par Dufays et explique pourquoi le second modèle lui paraît plus apte à stimuler chez les élèves la diversité des processus de lecture dont elle a défini les modalités et montré les enjeux.

La quatrième partie enfin s'attache à articuler le modèle didactique ainsi défini au paradigme de la problématisation en présentant la lecture littéraire comme une activité de problématisation, puis en présentant une séquence didactique « forcée » qui illustre, à propos de la nouvelle « Joconde » de C. Bourgeyx, les contours et les possibilités d'une « lecture littéraire problématisante ».

Il faut souligner l'originalité et la pertinence didactique de ce projet, qui vise à apporter aux chercheurs, aux formateurs et aux enseignants de la clarté et de la cohérence dans un domaine où les approches hétérogènes ont tendance à se développer parallèlement sans se soucier de dialoguer.

L'entreprise se distingue aussi par l'envergure et la profondeur de l'enquête qui est menée à propos de chaque modèle exploré. La chercheuse prend le temps de déplier minutieusement chacun des ensembles conceptuels retenus pour y repérer les désaccords et les points d'articulation. Consciente du risque qu'elle prend en brassant des traditions scientifiques hétérogènes, elle prend soin de traiter chacune d'elles avec la même précision, en retournant aux textes sources et en détaillant les notions et catégorisations propres à chacune d'elles.

La thèse force surtout l'intérêt par la rigueur de son élaboration conceptuelle. Sa « modélisation solidarisante » des processus de lecture est mise au point pas à pas, à travers l'examen patient des atouts et les limites de chaque modèle, qui se nuance au fil des chapitres et débouche sur un ensemble de choix cohérents et finement étayés.

En cela, cette étude est aussi une thèse engagée, qui promeut une modélisation précise de l'enseignement de la lecture littéraire au primaire, susceptible non seulement de rendre compte de la diversité des modes de réception, mais aussi d'intégrer la diversité socioculturelle des élèves.

Jean-Louis Dufays
UCLouvain

ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATIONS DE SÉQUENCES DIDACTIQUES ARTICULANT L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE À L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES LITTÉRAIRES AUX SECONDAIRES QUÉBÉCOIS ET SUISSE

Compte rendu de la thèse de Florent Biao

Thèse réalisée en cotutelle (Université Laval et Université de Genève) sous la direction d'Érick Falardeau et de Joaquim Dolz, soutenue le 30 mars 2020 devant un jury composé des professeurs : Érick Falardeau (Université Laval), Joaquim Dolz (Université de Genève), Marie-Andrée Lord (Université Laval), Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève), Roxane Gagnon (HEP Lausanne), Clermont Gauthier (Université Laval) et Christophe Ronveaux (Université de Genève).

Alors que l'approche d'articulation langue-texte est explicitement recommandée par les instructions officielles, notamment en Suisse et au Québec (CIIP, 2006 ; MELS, 2007), et préconisée par plusieurs chercheurs (Chartrand & Boivin, 2005 ; Bulea Bronckart, Gagnon & Marmy-Cusin, 2017) pour apporter une solution au cloisonnement des composantes qui ne favoriserait pas le développement des compétences en français, il existe peu de dispositifs éprouvés et validés permettant de soutenir l'activité enseignante. Notre thèse entend combler ce manque à travers la coopération avec des enseignants, l'expérimentation dans leurs classes et la validation de séquences didactiques articulant l'étude de la langue et celle des textes dans deux genres littéraires contrastés : la fable et le slam.

Nous postulons que pour rendre plus efficaces les apprentissages dans la classe de français, il est nécessaire d'établir des liens pertinents et bénéfiques entre les différentes composantes de la discipline : lecture, écriture, grammaire et oral. Aussi, nous pensons qu'une telle démarche ne peut être réussie que si elle associe les praticiens que sont les enseignants et qu'elle prend ainsi en compte les contraintes de la classe. Nous avons donc, logiquement, opté pour une démarche d'ingénierie didactique collaborative de seconde génération (Sénéchal, 2016 ; Dolz & Lacelle, 2017). Celle-ci s'appuie sur

les fondements de l'ingénierie didactique (Artigue, 1989 ; Chevillard, 2009) et sur ceux de la recherche collaborative (Desgagné, 1997 ; Morissette, 2013).

Plusieurs questions ont orienté notre démarche :

- Comment articuler lecture-écriture-grammaire dans les genres de la fable et du slam ?
- Quels sont les apports de l'ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et les enseignants dans l'opérationnalisation de cette approche d'articulation ?
- Quelle est la validité didactique de tels dispositifs articulant l'étude des contenus liés à la langue à celle des textes littéraires ?

Pour répondre à ces questions, nous avons coélaboré avec des enseignantes du Québec et de la Suisse deux séquences didactiques portant sur les deux genres précités. La séquence sur la fable, élaborée puis expérimentée d'abord au Québec, a fait par la suite l'objet d'une double expérimentation à Genève. À l'inverse, la séquence sur le slam a été élaborée et testée à Genève, ajustée puis mise de nouveau à l'essai au Québec.

À terme, il nous a été possible de dresser des constats importants au sujet de la mise en œuvre de l'approche d'articulation langue-texte dans la classe de français :

(1) Il est possible d'articuler l'enseignement de la langue à celui des textes littéraires dans la classe de français **sans que le texte ne serve de prétexte à l'étude d'un fait de langue**. En effet, notre recherche permet de cerner la manière dont le travail sur le fonctionnement de la langue nourrit la compréhension et l'interprétation des textes qui, à leur tour, offrent aux élèves des occasions de mieux comprendre les notions langagières travaillées.

(2) **Certaines dimensions textuelles et langagières favorisent, plus que d'autres, l'articulation langue-texte**. C'est notamment le cas des dimensions relevant de la grammaire du texte : reprise de l'information, temps verbaux, marqueurs de modalité. Toutefois nous avons relevé, par exemple, que le travail sur les types de phrases ou sur le lexique favorise aussi l'articulation langue-texte dans des genres comme la fable et le slam où les auteurs cherchent, à travers la construction des phrases ou à travers les termes dont ils se servent, à produire un effet de sens dans les textes.

(3) La méthodologie d'ingénierie didactique collaborative de seconde génération que nous avons adoptée a permis, entre autres, **d'ancrer la recherche dans le quotidien des enseignants en élaborant des**

séquences qui tiennent compte des réalités de leur classe (objets – démarches – contraintes).

Fort des différentes analyses que nous avons menées et de nos résultats, nous soutenons qu'il n'existe pas une seule manière d'articuler l'étude de la langue et celle des textes. Les modalités d'articulation langue-texte dépendent beaucoup du genre à l'étude, des textes concrets mobilisés dans les corpus et surtout des orientations principales en termes d'activités langagières. En effet, l'articulation s'opérationnalise différemment selon que l'on soit dans une perspective de compréhension macro et micro des textes (comme dans notre cas), d'interprétation, de production ou simplement d'analyse des valeurs éthiques et morales. Nous avons ainsi dégagé trois principes forts qui ont facilité l'articulation langue-texte dans les deux genres que nous avons étudiés.

Premier principe

Rattaché aux objets et aux orientations didactiques au cœur des dispositifs, ce premier principe montre que l'articulation langue-texte est possible à deux niveaux : micro et macro. Au niveau macro, les notions relatives à la grammaire du texte favorisent plus cette articulation. C'est notamment le cas dans la fable où la dimension narrative est analysée pour favoriser une compréhension globale du texte par les élèves. Au niveau micro, l'articulation langue-texte est favorisée par l'analyse des dimensions lexicales et esthétiques des textes d'une part, et par l'analyse de la construction des phrases d'autre part. Ce sont donc des parties de textes ou des éléments précis dans les textes qui sont analysés pour comprendre certains effets que ceux-ci produisent sur le sens global.

Deuxième principe

Nous rattachons ce second principe aux formes sociales de travail. Le travail visant à articuler la langue et les textes implique le recours à des formes sociales de travail qui (1) rendent l'élève actif en le mettant dans une posture individuelle d'analyse réflexive et qui, ensuite, (2) induisent un travail en équipe avec des discussions collectives qui favorisent une confrontation d'idées enrichissant à la fois le travail de construction de sens et celui d'analyse de faits de langue. L'intérêt de telles formes sociales de travail est de permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement des deux systèmes à l'étude : celui de la langue et celui des textes mobilisés dans les séquences. À ce titre, les formes sociales de travail

qui impliquent des questionnements collectifs et la coconstruction des connaissances liées aux objets travaillés sont essentielles au travail d'articulation.

Troisième principe

Notre choix d'ancrer notre recherche dans une ingénierie didactique collaborative de seconde génération (Dolz & Lacelle, 2017) a permis de prendre en compte les réalités de la classe lors de l'élaboration des séquences. Cela a permis de rendre disponibles des dispositifs d'articulation plus facilement transposables dans d'autres milieux. De plus, cette démarche confère une validité à nos dispositifs et nous conforte dans nos orientations théoriques et méthodologiques, car chacune des séquences a passé le test de la mise en œuvre dans un autre système éducatif : le Québec pour le slam et la Suisse pour la fable. Nous en déduisons que la prise en compte des contraintes de la classe, à travers le regard des praticiens, constitue une condition facilitatrice de l'articulation langue-texte.

Florent Biao
Université du Québec à Chicoutimi

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.

Les dossiers de « La Lettre de l'AiRDF »



Coup d'œil sur les derniers dossiers

- N°67 Les concepts dans la recherche en didactique du français (2020). Les échos du 14^e colloque de Lyon (27-28-29 août 2019)
- N°66 Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques (2019)
- N°65 Les savoirs disciplinaires et didactiques dans la formation à l'enseignement du français (2019)
- 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)

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 restituant 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.

Coup d'œil sur les derniers volumes

- 2020 *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français*, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun
- 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-Deban, 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)

Albums, romans graphiques, bandes dessinées, documentaires numériques, tous ces supports font partie de l'environnement de la classe aujourd'hui. Ils racontent des histoires en combinant textes, images et matérialités des supports. Ils transmettent des savoirs en superposant images animées, schémas, bandes sonores, textes oralisés et écrits. Les supports composites font l'objet, dans la classe de français, de toutes sortes de pratiques littéraires, qui visent le développement de compétences de lecture et de conceptualisation de savoirs variés.

Le dossier de ce 68^e numéro de *La Lettre* est l'occasion de faire le point sur ces supports composites. Il s'inscrit dans la perspective qui consiste à concevoir les supports didactiques – les iconotextes, les manuels de lecture, les fiches d'exercices, les documentaires numériques, les poèmes cryptés tout autant que le tableau noir – comme les lieux privilégiés d'inscription des savoirs.