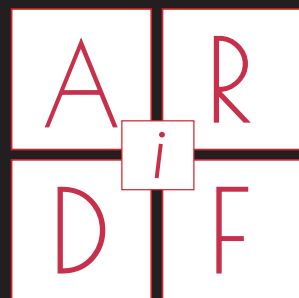


# LA LETTRE

de l'AIRDF

## DOSSIER

Écrire pour parler,  
parler pour écrire



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

Numéro 72 / octobre 2023

## 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. *Épingle 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

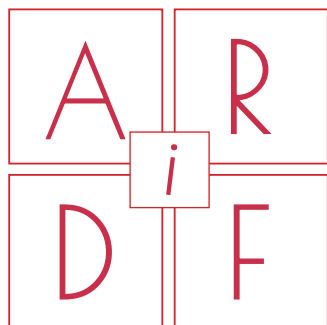
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Séverine De Croix – severine.decroix@uclouvain.be
Suisse	Véronique Marmy – MarmyV@eduf.fr.ch
France	Bernadette Keryn – bernadette.kervyn@u-bordeaux.fr
Québec/Canada	Amélie Lemieux – amelie.lemieux.1@umontreal.ca
Maroc	Anass El Gousairi – a.elgousairi@um5r.ac.ma
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>



Directrice de la publication  
Équipe éditoriale

Composition  
Conception graphique  
Impression

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

Nathalie Denizot  
Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère  
et Anne Sardier  
Ellen Van Huffel  
Émilie Hamoir  
Numéro disponible en pdf uniquement

---

# SOMMAIRE

---

## /Éditorial/

## /L'AIRDF: vie et questions vives/

Journée d'étude de la section française	5
Quand la politique s'invite dans l'agenda des chercheuses et chercheurs en didactique du français	5
Quelques mots des projets de la section belge	7
Didactique du français et contextes d'enseignement du/en français : regards croisés sur une problématique	8
Avis à la communauté AIRDF	12
Conseil d'administration de l'AIRDF (Lyon, 16 juin 2023)	17

## DOSSIER

### Écrire pour parler, parler pour écrire

La dictée à l'adulte : construire un nouveau rapport au monde et au langage	<i>Martine Jaubert et Maryse Rebière</i>	24
La production écrite en dictée à l'adulte avec de jeunes élèves de 4-5 ans : parler d'écrit pour mieux produire et comprendre	<i>Séverine Liaudet, Gláís Sales Cordeiro</i>	28
Le cercle de planification : déroulement et conduites orales verbales mobilisées	<i>Sarah Jane Mc Kinley, Ophélie Tremblay, Elaine Turgeon et Kathleen Sénéchal</i>	33
Penser l'oral et la réflexivité en classe de littérature au cégep	<i>Fednel Alexandre</i>	39
Une classe-puzzle en Faculté de Droit : un tissage écrit-oral	<i>Caroline Scheepers</i>	44

Du rapport à la soutenance de projet : Étude des effets de la recontextualisation à travers les verbes à sujets personnels <i>nous</i> et <i>on</i>	<i>Layal Kanaan-Caillol, Jacqueline Lafont-Terranova, Elizabeth Rowley-Jolivet</i>	51
---	--	----

Hybridation entre écrit et oral en contexte universitaire : le forum poster	<i>Pascal Dupont</i>	58
---	----------------------	----

La dictée à l'expert : « il faut savoir tourner la phrase qui faut »	<i>Valérie Langbach</i>	63
--	-------------------------	----

## /Échos des recherches et des pratiques/

Porosité et didactique de la littérature au secondaire: didactisation d'une oeuvre théâtrale et de son adaptation filmique pour un réinvestissement poétique en classe de français	<i>Amélie Lemieux</i>	69
--	-----------------------	----

Le projet FIDF, une recherche pour mieux comprendre les savoirs didactiques mobilisés par les enseignant·e·s novices	<i>Solenn Petrucci</i>	72
--	------------------------	----

Soutien au développement langagier à l'éducation préscolaire 4 ans	<i>Myriam Villeneuve-Lapointe, Marie-Claude Pilette</i>	73
--	---	----

Co-conception d'un dispositif didactique articulant la lecture et la grammaire autour d'une œuvre de littérature jeunesse	<i>François Vincent, Florent Biao, Johnni Samson, Élodie Cardinal</i>	75
---	---	----

## /Épinglé pour vous/

<i>Lire des romans du 19e siècle à la fin du secondaire. Entre contextualisation et actualisation</i>	<i>Waszak, Cendrine (2022)</i>	78
<i>L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles, résultats de la recherche Ecricol</i>	<i>Niwese, Maurice (éd.)(2022)</i>	79

<i>Didactique de la littérature francophone caribéenne dans le secondaire en Guadeloupe. De la contextualisation à une poétique du divers</i> Compte rendu de la thèse de Marlène Boudhau	81
<i>L'enseignement des humanités dans le cours de français au XXI<sup>e</sup> siècle : place, enjeux, modalités</i> Compte rendu de la thèse de Cécile Couteaux	82
<i>L'enseignement du français à l'université marocaine à l'épreuve de l'approche actionnelle : analyse didactique de l'enseignement de l'oral auprès des étudiants de Sciences Sociales</i> Compte rendu de la thèse de Bouchra Ouchnid	83
<i>Quand des élèves de CE2, CM1, CM2 lisent et écrivent des poèmes : subjectivité, créativité et expériences esthétiques</i> Compte rendu de la thèse de Laurence Schneider Bertonnier	84

---

# ÉDITORIAL

---

Le numéro 72 reste fidèle à l'orientation donnée à *La lettre de l'AIRDF* : aborder des questions vives inscrites dans le champ de la didactique du français. En s'ouvrant sur un dossier stimulant, **Écrire pour parler, parler pour écrire**, consacré à la question de l'articulation écrit-oral, le numéro souligne l'importance de repenser et de réévaluer la théorie du « grand partage » entre oralité et scripturalité, représentées souvent comme deux modes de communication distincts. Coordonné par Anass El Gousairi, Florence Mauroux, Caroline Scheepers et Kathy Similowski, le dossier comprend huit contributions qui décrivent, dans une perspective résolument didactique, des dispositifs d'articulation entre l'écriture et la parole en maternelle, au primaire, dans l'enseignement supérieur, du Cégep au Master, et auprès d'adultes en situation d'insécurité langagière. La thématique du dossier n'est pas neuve, comme le rappelle le texte de présentation. Elle a été amplement développée et discutée en didactique du français, sous l'influence de travaux en sociolinguistique, en anthropologie ou encore en psychologie. Toutefois, en raison de l'hétérogénéité constitutive des textes et de la pluralité des significations que revêt la relation entre l'écrit et l'oral en fonction des genres dans lesquels elle s'illustre, des savoirs qu'elle construit et des compétences qu'elle développe, le questionnement didactique sur les pratiques langagières s'en trouve renouvelé. Le débat reste ouvert et va dans le sens des ambitions de *La Lettre*.

Ce numéro est par ailleurs significatif dans l'un de ses aspects : en sus du procès-verbal de la réunion du Conseil d'Administration qui s'est déroulée le 16 juin dernier à Lyon, la rubrique « **L'AIRDF : vie et questions vives** » annonce le prochain colloque de l'association, qui sera organisé à Fribourg en 2025 et, en amont, un cycle de conférences en ligne qui auront lieu à intervalles réguliers dès cet automne. Le texte d'appel, porté par les collègues suisses, discuté en CA, invite la communauté de l'AIRDF à réfléchir aux relations entre pratiques enseignantes et activité(s) de l'apprenant en classe de français, à partir de nouveaux questionnements sur les outils conceptuels et méthodologiques à se donner pour analyser et élucider ces relations. La réflexion sur cette problématique se poursuit et l'appel à communications sera lancé en fin d'année 2024. Lieu de débat et d'échanges entre les adhérent·e·s de l'association, la rubrique permet également aux sections belge, française, marocaine et québécoise de rendre compte de leurs activités scientifiques. Nous retrouvons dans l'ensemble des textes proposés par les vice-président·e·s une réflexion commune sur les évolutions de la didactique du français comme champ de recherche et de formation.

Dans la foulée, la rubrique « **Échos des recherches et des pratiques** » fournit une vue d'ensemble sur quatre projets de recherche, en précise l'état d'avancement et en décrit les retombées : l'articulation lecture-grammaire, l'exploitation didactique des expériences esthétiques des élèves en classe de français, les savoirs didactiques mobilisés par les enseignant·e·s novices et le soutien au développement langagier d'enfants en éducation préscolaire.

Enfin, la rubrique « **Épinglé pour vous** » est constituée de cinq comptes rendus de thèses et d'une note de lecture. Les thèses de Marlène Boudhau, de Cécile Couteaux, de Laurence Schneider Bertonnier et de Bouchra Ouchnid, et les ouvrages de Maurice Niwese et Cendrine Waczak, ne font que témoigner de la diversité épistémologique et méthodologique du champ didactique.

Nous terminons cet éditorial par une information qui nous réjouit tout particulièrement : le nouveau site Internet de l'AIRDF sera bientôt opérationnel. Nous y publions, entre autres, les appels de nos publications. Soyez à l'affût : c'est avec plaisir et intérêt que nous recevons vos propositions de contributions.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et de passionnantes découvertes !

*Le comité éditorial*  
Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère  
et Anne Sardier



# L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

## JOURNÉE D'ÉTUDE DE LA SECTION FRANÇAISE

Kathy Similowski, INSPÉ Versailles

La section française a organisé sa traditionnelle journée d'étude annuelle le 21 juin 2023 à Genevilliers autour de la problématique suivante: « écrire pour parler, parler pour écrire ». L'oral et l'écrit, deux objets complexes, ont en effet longtemps été envisagés dans leur rapport réciproque sous la forme d'une tension: opposition oralité/scripturalité du point de vue du médium et opposition oralité/scripturalité du point de vue des représentations qu'ont les locuteurs de ce qui est propre aux traits oraux ou écrits. Pourtant, écrit et oral peuvent être pensés dans leur articulation: l'écrit peut appuyer l'oral ou lui être consécuteur et inversement, l'oral peut soutenir l'écrit.

Quatre interventions ont permis une discussion épistémologique et didactique de qualité sur le sujet. Véronique Magniant (doctorante au LAB-E3D, Université de Bordeaux) a analysé la façon dont une enseignante suscite des interactions orales et favorise ainsi des apprentissages sur l'ensemble des dimensions de l'activité scripturale au Cours Préparatoire (5 à 6 ans), année charnière de l'entrée dans l'écrit. Aurore Promonet (MCF en sciences du langage, Université de Lorraine), qui s'intéresse à la façon dont un écrit initial conçu par l'enseignant en phase de préparation oriente les échanges oraux en classe, a montré l'influence de l'oral sur l'écrit au collège en séance dite « dialoguée », dont les caractéristiques sont d'ordre scriptural. L'intervention de Caroline Scheepers, (Professeure, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles) a concerné une classe-puzzle de la faculté de Droit à l'Université Saint-Louis au sein de laquelle chaque groupe d'étudiants mène une investigation sur une problématique particulière avant d'en rendre compte à ses pairs, chaque étudiant étant ainsi confronté à une phase de lectures puis d'écritures qui visent à préparer ou à soutenir un exposé oral. À côté des réflexions portant sur des expérimentations allant de l'école primaire à l'université, Sylvie Plane (Professeure émérite de sciences du langage, Sorbonne Université – STIH) a synthétisé, quant à elle, les manifestations du dialogisme que suscite le fait de parler pour écrire et la manière dont des pratiques scolaires ou non scolaires organisent une collaboration entre écrit et oral.

Cette journée a rassemblé une quarantaine d'adhérent-es et de sympathisant-es des sections française et belge qui ont pu participer aux discussions en présentiel ou à distance en visioconférence.

## QUAND LA POLITIQUE S'INVITE DANS L'AGENDA DES CHERCHEUSES ET CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Marie-Hélène Giguère, Université du Québec À Montréal

Florent Biao, Université du Québec à Chicoutimi

Rosianne Arseneau, Université du Québec À Montréal

Au Québec, les partis provinciaux au pouvoir entreprennent des réformes dans plusieurs secteurs sociaux névralgiques, dont la santé et l'éducation. Il faut savoir qu'au Canada, l'éducation est un domaine de juridiction provinciale et que les programmes de formation à l'école sont pensés et conçus en conséquence. De 2011 à 2018, plusieurs projets de réforme étaient à l'ordre du jour: création des maternelles 4 ans, revalorisation de la profession enseignante, abolition des paliers administratifs lourds (commissions scolaires).

### Projet de loi 23

Au printemps 2023, le projet de loi 23 a été déposé à l'Assemblée nationale afin de permettre, entre autres, un plus grand pouvoir du gouvernement au détriment des centres de service scolaires<sup>1</sup>. Plusieurs mesures ont été mises en avant pour réformer le système scolaire québécois, dont une gestion axée sur les données et les résultats et la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE). L'idée de cet institut provient du domaine de la santé où un organisme équivalent vise à documenter les meilleures pratiques dans le domaine afin de les rendre disponibles aux enseignant-es. Or, la

<sup>1</sup> Ces structures sont chargées au Québec d'assurer la gestion administrative des écoles par secteur géographique... un peu comme les directions départementales de l'éducation nationale en France

description qui est faite de cet institut en éducation revêt des objectifs vastes. D'une part, il est question dans le projet de loi d'un institut de formation, mais rien n'indique si cela concerne la formation initiale ou continue. D'autre part, le projet de loi mentionne la disparition du Comité d'agrément des programmes en formation à l'enseignement (CAPFE), constitué de manière paritaire entre des acteurs du milieu et des universitaires. La mission d'agrément des programmes en enseignement de ce comité indépendant serait remise entre les mains du ministre. On voit se dessiner déjà l'arrivée de nouveaux programmes de formation à l'enseignement très courts (30 crédits, soit un an universitaire plutôt que les baccalauréats actuels de 120 crédits étalés sur quatre ans) afin de résorber la crise liée à la pénurie de personnel enseignant, le ministre ayant promis de décerner un certain nombre de brevets au personnel non légalement qualifié, c'est-à-dire les personnes embauchées pour enseigner, mais qui ne détiennent pas de formation reconnue en enseignement. Aussi, un tel projet ne vise-t-il pas à terme de dénier aux facultés des sciences de l'éducation le droit de former les maîtres?

Autre fait inquiétant au sujet de l'INEE : les personnes qui gravitent autour du ministre à titre de « conseillers spéciaux » sont d'ardents défenseurs des données probantes. Tout au long du printemps, des chercheurs ont publié de nombreuses lettres ouvertes dans les journaux de la province pour dénoncer cette orientation épistémologique très limitée. Se restreindre à des données probantes en éducation, c'est non seulement se priver d'un éclairage que seules des recherches variées - d'approches qualitatives autant que quantitatives - permettent d'obtenir, mais également mettre à côté toute la diversité des milieux dans lesquels évoluent les élèves et le personnel scolaire, de même que l'autonomie professionnelle dont jouissent les personnes enseignantes pour répondre aux besoins de leurs élèves.

En outre, le projet de loi prévoit la nomination des directions générales (DG) des centres de services scolaires par le ministre et non plus par le conseil d'administration. Ainsi, les DG qui ne mettront pas en place les directives du ministre (par exemple, l'implantation de pratiques basées sur des données probantes) pourraient se voir remplacées.

## Rehaussement de la qualité du français à l'école

Parallèlement à ces travaux du projet de loi 23, le gouvernement désire rehausser la qualité et la réussite de la langue française dans le système scolaire. Plusieurs chantiers sont mis en place, dont la refonte du test de français nécessaire à l'obtention du brevet d'enseignement (jugé trop difficile et déconnecté de la réalité) et la révision, voire la réécriture des programmes de français langue d'enseignement du primaire et du secondaire. Ces programmes datent du début des années 2000 et n'ont donc qu'une vingtaine d'années à leur actif. Si on prend en considération la Progression des apprentissages, document officiel apportant des précisions aux programmes, cela mène à une douzaine d'années d'implantation. Les chercheuses et chercheurs en didactique du français sont actuellement consultés sur les programmes et éventuellement mis à contribution dans la réécriture de ceux-ci.

C'est donc sur ces chantiers majeurs (Projet de loi 23 et refonte des programmes de français) que seront appelés à travailler plusieurs chercheuses et chercheurs en didactique du français cet automne. En vue de partager des perspectives contribuant à enrichir les travaux et les débats, une journée d'étude sera organisée par des membres de la section québécoise de l'AiRDF. Prévue en modalité virtuelle afin de permettre au plus grand nombre de membres de participer, cette journée se veut un partage des points de vue scientifiques pour alimenter les travaux politiques de manière constructive et orientée. L'équipe devra toutefois attendre la reprise des travaux parlementaires pour établir un ordre du jour arrimé à l'actualité. Cette journée d'étude pourra éventuellement donner lieu à la publication d'un mémoire à la disposition d'autres chercheuses et chercheurs internationaux pouvant tirer profit de la réflexion québécoise.



## QUELQUES MOTS DES PROJETS DE LA SECTION BELGE

Séverine De Croix,  
Université de Louvain-la-Neuve

---

En ce début d'année académique, la section belge de l'AIRDF se réjouit : trois projets des plus stimulants seront organisés à son initiative ou grâce à son soutien. C'est avec plaisir que nous vous en disons quelques mots dans les lignes qui suivent et que nous vous invitons à vous joindre à nous.

Tout d'abord, pour bien débiter l'année, nous nous sommes retrouvés à l'occasion d'une conférence-atelier donnée par Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon (UQAM, Québec) sur le thème « Les cercles d'auteurs pour développer le plaisir d'écrire chez les formateurs-rices, les enseignant-e-s et les élèves ». Dans le cadre de cette conférence-atelier qui s'est tenue le 5 octobre de 17h à 19h à l'UCLouvain, Louvain-la-Neuve, les intervenantes ont présenté les résultats de deux recherches-action visant à documenter la mise en œuvre des cercles d'auteurs en classe au primaire. Elles se sont attardées principalement sur les principes qui fondent le dispositif et sur les grandes étapes qui le caractérisent (cercle de planification, cercle de partage, cercle de révision, cercle de correction, cercle de publication et cercle de diffusion). Elles ont enfin invité les participant-e-s à vivre deux des étapes des cercles d'auteurs (cercle de planification, cercle de partage) afin d'illustrer l'importance de l'un des principes clés de leurs recherches et activités de formation : le recours à l'approche expérientielle (Kolb, 1982; Tremblay et Turgeon, 2021).

Quelques jours plus tard, le 21 octobre, s'est tenue à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles une journée scientifique organisée par Caroline Scheepers sur le thème « Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur ». Nous y avons abordé la lecture par des prismes multiples : la lecture réalisée par les (primo)étudiant-e-s, les (futur-e-s) enseignant-e-s ou les chercheur-e-s ; la lecture de genres aussi divers que la littérature, l'essai, les textes scientifiques... Les pratiques étudiées sont également plurielles : il peut s'agir de lire seul-e ou de façon collaborative, de lire à voix haute ou non, en interaction ou pas avec des tâches scripturales ou orales, dans sa langue première ou dans une langue étrangère, à partir de supports ou d'outils numériques... Le principe est d'étayer, d'analyser et/ou d'évaluer les tâches lecturales, qu'elles se déploient à l'université, en

haute école ou dans l'enseignement artistique, dans des cursus multiples. Les intervenant-es venaient de Belgique, de France, de Suisse, d'Algérie ou du Maroc. Les disciplines convoquées se révélaient tout aussi diverses : sociologie, littérature, didactiques disciplinaires, sciences de l'éducation, docimologie, sémiologie...

Au cœur de l'hiver, le 16 février 2024, c'est au français de scolarisation que nous porterons attention, à l'occasion d'une journée d'étude organisée par la section belge à l'Université de Namur. « Langue » dans laquelle les enseignants exposent les savoirs (Wauters, 2020), le français langue de scolarisation (FLSco) désigne également « ce langage dans lequel [...] se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines » (FWB, 2017, p. 12). C'est grâce à cette langue que les élèves sont en mesure de décoder des énoncés, d'exécuter des consignes, de comprendre et de produire des genres d'écrits proprement scolaires. C'est elle encore qui rend possible le travail de la pensée qui soutient l'appropriation des savoirs (Verdelhan-Bourgade, 2002). De nombreuses recherches montrent que la faible acculturation au FLSco constitue un frein aux apprentissages pour certains élèves allophones et francophones vulnérables. Ainsi, les élèves issus de milieux populaires, dont la culture familiale est éloignée de celle de l'école (Wauters, 2020), entretiennent un « rapport non scriptural au monde » (Lahire, 1992) : ils n'ont encore qu'une pratique conversationnelle et pré-réflexive du langage, alors que d'autres en ont déjà construit, dans le cadre familial, une pratique symbolique, consciente et réflexive, qui correspond aux attentes implicites de l'école (Romainville, 2019). Les élèves en difficultés sociocognitives et sociolangagières éprouvent dès lors des difficultés à « secondariser les activités scolaires » (Bautier & Goigoux, 2004), c'est-à-dire à en comprendre le sens et les enjeux, ainsi que les opérations cognitives à mettre en œuvre pour les réaliser. La réduction des inégalités d'apprentissage dépend pour partie de l'enseignement de cette « langue » de scolarisation et de l'accompagnement des élèves dans son appropriation progressive. Encore faut-il connaître les caractéristiques de cette « langue », identifier les obstacles que certains élèves rencontrent pour entrer dans ce langage ou en faire usage et déterminer quelles pratiques d'enseignement gagneraient à être mises en œuvre... Ce sont là quelques-unes des questions vives sur lesquelles nous nous pencherons collectivement à l'occasion de cette journée d'étude.

Soyez le bienvenu, la bienvenue...

# DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT DU/EN FRANÇAIS: REGARDS CROISÉS SUR UNE PROBLÉMATIQUE

Anass El Gousairi  
Faculté des Sciences de l'Éducation,  
Rabat

Les rencontres des chercheurs en didactique du français, qu'il s'agisse de séminaires, de webinaires, de journées d'étude ou de colloques, organisées par ou en collaboration avec des sections nationales de l'AiRDF, contribuent à rendre visibles des travaux portant sur des questions vives et centrales du champ. Le colloque, tenu les 23 et 24 mai à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat, avec le soutien de la section marocaine, s'est penché sur la problématique fondamentale et complexe des liens entre didactique du français et contextes d'enseignement du/en français. Ce colloque, qui a réuni une soixantaine de participants venus de France, de Belgique, de Suisse, du Brésil et du Maroc, avait pour objectif de poursuivre les réflexions amorcées à l'occasion du colloque de mai 2022, en sollicitant notamment des discussions sur la notion de « contexte », ses enjeux, ses effets et ses limites : comment la didactique du français, en tant que champ de recherche, contribue-t-elle à construire et à préciser le problème des contextes d'enseignement ? D'autres questions empiriques viennent prolonger cette première : comment les problématiques didactiques s'articulent-elles aux réformes de la discipline « français » et, plus largement, aux transformations des demandes sociales ? Quelle est, plus précisément, la part impartie aux recherches didactiques dans le questionnement, l'élaboration et la refonte des contenus de la discipline « français » ? Enfin, comment la didactique du français évolue-t-elle en fonction des poids attribués, à différents niveaux, aux différents savoirs disciplinaires, dans divers contextes d'enseignement ?

Ces questionnements donnent à entendre que la notion de « contexte », fondamentalement polysémique et « prise au piège du sens commun » (Delcambre, 2013), doit être réélaborée par la recherche, en fonction des approches et de leurs exigences théoriques, mais aussi des débats avec les disciplines contributives. Si, actuellement, le terme est abondamment employé en didactique du français, force est de constater qu'il ne fait pas l'objet d'une

réelle problématisation. Pour ce colloque, il s'agissait donc d'interroger non seulement les conséquences pour la didactique du français de l'usage massif du « contexte » et de la « contextualisation », mais aussi la notion de contexte elle-même, dont on sait qu'elle est, dans ses diverses acceptions, porteuse d'une histoire et de connotations nécessitant plus de vigilance ou de circonspection épistémologique (voir, par exemple, la synthèse de Castellotti, 2014 ; Aeby Daghe & Guernier, 2018). Que l'on se positionne du côté du français langue maternelle (FLM) ou de celui du français langue étrangère ou seconde (FLE/FLS), la question importante des contextes d'enseignement du/en français – importante parce qu'elle associe des questionnements proprement didactiques à des problématiques sociales et historiques – a été appelée, lors du colloque, par des considérations internes au champ didactique lui-même, lesquelles constituent, me semble-t-il, le lieu de rencontre possible de deux traditions de recherche.

La première tradition se nourrit de débats et de polémiques de longue date sur le caractère ambigu et obsolète du qualificatif « maternelle », jugé « sociologiquement trop étroit » (Legros, 2000, p. 27) et « trop connoté affectivement » (Simard, 2000, p. 32), ne répondant pas à l'hétérogénéité croissante des populations scolaires et à la complexité des situations linguistiques des pays francophones (Dolz, 2000, p. 30). En vérité, il existe, au sein de l'AiRDF, un consensus explicite sur la nécessité fondamentalement théorique, pour la didactique du français, d'interroger les contenus de la discipline « français », « considérés en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissages » (Daunay & Reuter, 2013, p. 22). En changeant de dénomination (alors didactique du français langue maternelle - DFLM), l'AiRDF semble se préoccuper davantage de l'ancrage institutionnel des objets didactiques et de leur progression dans les curriculums, par-delà toute considération simplement statutaire de la langue enseignée, bien que ce changement symbolique ait suscité de vives controverses<sup>2</sup>. Le glissement du questionnement de la langue vers la discipline (envisagée comme une construction historiquement et socialement *située*) permet de tenir compte de diversité des rapports à la langue, des situations et des pratiques langagières, et d'aborder la manière dont les contenus du français se (re)constituent, se (re)configurent, se (dé)hiérarchisent, s'élémentarisent, se complexifient, s'articulent les uns aux autres et évoluent à travers les différents niveaux de scolarité, et au fil des réformes

<sup>2</sup> Cf. *La Lettre de la DFLM* (2002/2), ainsi que les réactions vives de Philippe Blanchet, de Jean-Louis Chiss et de Jean-Pierre Cuq, recueillies dans la rubrique « Réflexions et débats » du n° 28 de *La Lettre de l'AiRDF* (2001/1).

de la discipline. Ainsi résumées, ces orientations de recherche, fondatrices de l'AiRDF, continuent à se préciser et à se développer, et permettent à la didactique du français d'apparaître comme une « discipline consistante », aux questions théoriques denses et aux observations empiriques en constante évolution (Daunay & Reuter, 2008, p. 74).

La seconde tradition se caractérise, elle, sur le plan historique, par une forte contestation des conceptions prétendument universalistes de la didactique, accompagnée d'un argument assez solide, mais fondamentalement politique : si la contextualisation est, pour reprendre l'expression de Huver (2015), un « antidote à l'universalisme », c'est précisément parce qu'elle constitue, dans l'histoire de la didactique des langues en particulier, une critique radicale de la pensée « néocoloniale » (dont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) serait par exemple un outil des plus imposants, des plus répandus), faisant l'impasse des spécificités locales, ou encore de l'histoire du français dans les différents espaces concernés (Beacco, 2011). Sous l'influence des approches interactionnistes et ethnographiques, du pragmatisme et des théories de l'action, la notion de « contexte » est donc apparue comme une l'une des solutions à privilégier pour rompre avec l'uniformisation des contextes d'enseignement du/en français et mettre en place une didactique « contextualisée », voire « diversitaire » (Castellotti, Debono & Huver, 2016). Toutefois, la contextualisation ainsi envisagée, n'est-elle pas, au fond, un prolongement de l'universalisme, en ce qu'elle ne prend en compte que la diversité sociolinguistique et socioculturelle, et qu'elle perd de vue la diversité didactique elle-même ? N'est-elle pas qu'une adaptation superficielle (comme en témoigne encore une fois le CECRL, traduit dans plusieurs langues, importé comme tel dans plusieurs pays hors de l'Europe) de politiques éducatives pensées et élaborées en fonction d'une histoire, de projets et de parcours complètement différents de ceux des sphères dans lesquelles on prétend les contextualiser (Castellotti, 2014) ? N'engendre-t-elle pas, par ricochet, des discours prescriptifs et des pratiques normatives, quant à ce que devrait être l'enseignement du/en français, lequel serait, à l'heure actuelle, nécessairement « communicatif », « orienté vers l'apprenant », « centré sur l'oral », inscrit dans l'« approche actionnelle », entre autres (Huver, 2015) ?

Au vu de cette aporie, des critiques qu'elles a suscitées<sup>3</sup> et de l'exigence de situer la réflexion sur les contextes d'enseignement du/en français par rapport à ces discussions, il a été primordial de déplacer l'objet, les termes et les enjeux de cette réflexion. Je n'évoquerai ici que les deux voies ayant balisé beaucoup de travaux du colloque : d'un côté, la conceptualisation et l'historicisation des contextes dans leur complexité, par la mise en évidence des paradigmes épistémologiques dont la notion de « contexte » procède ; de l'autre, l'analyse du (des) sens que revêtent ces contextes pour les différentes personnes et/ou institutions impliquées (dont les chercheurs eux-mêmes), et de la manière dont ces personnes et ces institutions se représentent et s'approprient les savoirs enseignés, en fonction de leurs expériences, de leurs parcours, mais aussi à partir d'une histoire et d'enjeux plus collectifs (politiques, sociaux, culturels).

Dès lors, au-delà des considérations idéologiques et des interrogations sur le statut du français (s'agit-il d'une langue maternelle, première, étrangère ou seconde ?), il a été question de mener une réflexion métathéorique sur les évolutions et les perceptions des contextes d'enseignement du/en français, avec le pari, lancé déjà par le titre, de (faire) croiser les regards de recherche : le contexte doit-il s'entendre comme un « déjà-là » autonome, (sur)déterminant les pratiques de classe, qu'il suffit de dégager, de décrire et d'en expliquer les effets ? Ou bien, faut-il l'appréhender comme un « construit » scientifique, composite, relatif et sans cesse redéfini, qui évolue en fonction des objets didactiques qu'il contribue à définir et à spécifier, en retour ? Dans la première acception, le contexte, synonyme d'environnement ou de milieu (au sens large), relève d'une forme d'extériorité qui influencerait, de manière déterministe, sur les situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans la seconde, le contexte est fluctuant, émergent, changeant selon le point de vue adopté et de l'usage qui en est fait. Cette double acception invite à interroger plus particulièrement la nature et la portée des approches du français en contexte(s).

Exercice particulièrement difficile, le bilan d'un colloque implique des choix conscients, mais forcément

<sup>3</sup> Ces critiques sont portées, très souvent, par les détracteurs de la diffusion massive et uniformisante de la « perspective actionnelle » et de la réduction de la didactique des langues à une « sociolinguistique appliquée » associant les interventions didactiques à l'analyse des contextes sociolinguistiques (Castellotti, 2014, p. 115). Le fait est que la question du contexte s'affiche elle-même « comme objet et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classes (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) (Rispaïl & Blanchet, 2011, p. 68).

partiels et subjectifs. En revenant sur le texte d'appel, les axes et les propositions, il a été indispensable de trouver une certaine cohérence à l'hétérogénéité des travaux du colloque et à la pluralité des perspectives théoriques et empiriques sous lesquelles la question des contextes d'enseignement du/en français était abordée, discutée, repensée et évaluée. Sans qu'il ne s'agisse, pour moi, de me poser en « grand témoin » de ce colloque ou d'en faire une synthèse au sens propre du vocable, il a fallu simplement que je construisse un point de vue critique sur le programme riche et abondant du colloque, à partir de l'inflexion importante que semble connaître le projet scientifique de la section marocaine, à mesure qu'elle s'élargit sur le plan institutionnel et qu'elle se fait reconnaître auprès d'un plus vaste public.

Le point de vue personnel et critique que j'adopte ici avait déjà pris forme dans le texte de cadrage du colloque, à travers ce qui s'apparentait à un appel au « renouveau épistémologique » du regard porté sur les contextes d'enseignement, au-delà des opinions politiques flottantes et des tensions statutaires autour de la langue :

S'il est primordial de mettre en question ici l'opposition FLM/FLE/FLS, consacrée par un long usage, et de raviver de vieilles discussions sur le statut de la langue, c'est parce que le questionnement statutaire n'est pas pertinent, à lui seul, pour résorber le problème des évolutions réelles du champ didactique sous l'impulsion des avancées des disciplines contributives et de changements sociétaux plus larges imprégnant les contextes d'enseignement dans lesquels s'inscrivent les contenus de la discipline « français ».

Ce refus de (re)placer le questionnement des contextes dans ces catégorisations solidifiées de la langue qui s'enseigne, n'est pas du tout anodin. Derrière l'opposition FLM/FLE/FLS, se jouent des questions d'autorité et de légitimité liées à « l'histoire de la diffusion du français », mais aussi « aux rapports à la langue, à l'éducation, à la société instaurés (au moins partiellement) par les États, (c'est-à-dire par leurs politiques, mais aussi par leur histoire » (Huver, 2015, p. 7). Ces questions inhibent la réflexion au lieu de la stimuler, et se centrent sur des enjeux plus institutionnels que scientifiques. Pour s'en rendre compte, il suffit de constater que les contextualisations statutaires de la langue, telles qu'elles se développent actuellement, accompagnent la diffusion du français, à laquelle contribue précisément le CERCL. Or, si ce cadre est fondamentalement européen, c'est généralement à travers l'enseignement du français qu'il se légitime, se diffuse et se répand

dans beaucoup de pays francophones (y compris le Maroc), en se structurant autour de contenus stéréotypés, voire standardisés.

Trop vaste, cette problématique, qui relève en partie de l'anthropologie et plus généralement des études postcoloniales, ne concernait pas immédiatement le colloque. On aurait aimé qu'elle ait interpellé au moins les intervenants qui se sont penchées sur les contextes d'enseignement sous l'angle des discours institutionnels et politiques qui les imprègnent, pour poser des questions de fond liées à des changements qui ne manquent d'interroger l'identité de la didactique du français : le recul de l'importance du français (par rapport à d'autres langues), le développement de nouvelles catégories (dont le FLS) pour penser la diversification de l'enseignement du français (en France et hors de France), ou encore la globalisation accrue des contextes d'enseignement du/en français. Toutefois, je comprends que l'enjeu, davantage théorique que praxéologique, ait été de voir plus modestement comment le champ didactique, dans ses relations sans cesse renouvelées avec d'autres disciplines, (re)construit les contextes.

Malgré cette ambition, il est décevant que la mobilisation de la notion de « contexte » ou encore celle de « culture » (dont on a vu qu'elles étaient étroitement articulées) comme élément explicatif de l'ancrage disciplinaire et institutionnel des objets enseignés en classe de français (à l'école comme à l'université), ait mené, pour certaines communications, à une réification des phénomènes que celles-ci ont cherché, précisément, à « décrire ». L'intérêt pour la contextualisation des dispositifs de formation (initiale et/ou continuée) des enseignants, les évolutions historiques ou transformations curriculaires de l'enseignement de la lecture/littérature, les enjeux (inter)culturels de l'enseignement du FLE dans des contextes de (pluri-)bilinguisme, le poids des contraintes nationales ou ethniques sur les politiques éducatives, ou encore les effets des discours institutionnels et politiques sur les choix didactiques (en contexte de développement ou de crise), était justifié par un pré-supposé théorique assez rigide : le fonctionnement des pratiques de classe et des institutions, les choix éducatifs qui les sous-tendent, seraient conditionnés plus largement par l'environnement sociolinguistique, culturel, social, économique ou politique. En d'autres termes, les contextes d'enseignement du/en français renverraient aux « réalités locales » auxquelles seraient ajustés les fonctionnements institutionnels, les pratiques de classe et les usages de la langue. Ces réalités existeraient de manière autonome et homogène, et seraient donc simplement

descriptibles, indépendamment du « point de vue » de celui qui les isole, les sélectionne et les décrit.

En amont des ateliers, les conférences plénières ont constitué une occasion forte de discuter ces écueils épistémologiques, de les mettre en question, de donner une certaine cohérence aux débats soulevés au fil des deux journées du colloque, et d'élargir enfin la réflexion vers de nouveaux objets et questionnements. Effectivement, à partir de travaux d'orientation socio-didactique, Patrick Rayou a proposé, dans sa conférence inaugurale, un modèle d'analyse des disciplines scolaires, des différents contextes institutionnels qui les spécifient, et, plus particulièrement, des « registres de l'apprentissage » à l'œuvre dès qu'il s'agit de faire accéder les enfants et les jeunes à des savoirs qui « disciplinent ». Les épreuves scolaires, par exemple, surtout lorsqu'elles sont certificatives, comme la dissertation de philosophie ou le commentaire pour l'épreuve de français du baccalauréat, ont été présentées par le sociologue comme un analyseur particulièrement pertinent de la constitution et de l'évolution des contextes d'enseignement. Dans la foulée, Bernard Schneuwly n'a pas manqué de rappeler les spécificités du questionnement historico-didactique des contextes d'enseignement du français, en prenant comme objet de réflexion les évolutions de l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires, et en explicitant ce que « contexte » peut vouloir dire au vu d'études contrastant des milieux. Ces évolutions ont été appréhendées, par emboîtements successifs des contextes qui semblent influencer sur les choix didactiques quant à l'enseignement de la lecture : le « contexte historique » (à travers l'exemple de la Suisse romande), le « contexte culturel » (à travers une étude comparant des régions linguistiques francophones, germanophones et italophones) et le « contexte scolaire » (à travers l'analyse de ce qui distingue l'enseignement de la lecture dans des filières scolaires contrastées).

En continuité avec cette double perspective (sociale et historique), Caroline Scheepers a adopté un point de vue plus englobant. En parcourant les travaux qu'elle avait pu mener sur les pratiques langagières orales et écrites, du primaire à l'université, elle a proposé une réflexion métathéorique sur les différentes facettes des contextes contribuant à reconfigurer la didactique du français en tant que discipline scientifique, qu'il s'agisse du degré de scolarité ou d'études supérieures, de la forme d'enseignement (plus ou moins professionnalisant), du socioculturel, de la discipline scolaire ou universitaire, de l'inscription géographique ou temporelle, de la culture de classe ou du champ de recherche. Si les paramètres sous lesquels la notion de « contexte » est envisagée

sont multiples et complexes, comment celle-ci peut-elle être approchée particulièrement en didactique du français ? Ana-Dias Chiaruttini a tenté, par une relecture critique de ses propres recherches autour de la « réception » des textes et des œuvres d'art en classe et au musée, de redéfinir les contextes d'enseignement sous l'angle de la notion de « situation didactique » de Guy Brousseau (1998), puis de celle de « communautés interprétatives » de Stanley Fish (1999, 2007). De cette reconceptualisation ressort l'idée, didactiquement opératoire, que la situation didactique de réception « fait » le texte et permet aux sujets didactiques de construire une réception de l'extrait, de l'œuvre d'art, au sein d'une séance, d'une séquence d'apprentissage, ou d'une exposition muséale. Hors du contexte qui caractérise la situation didactique, la réception réalisée serait donc tout autre.

Le questionnement proprement didactique des pratiques langagières écrites et orales contextualisées peut se nourrir, comme l'a pu démontrer Marie-Christine Pollet, des apports de l'analyse de discours, de la sociolinguistique, de la linguistique et des sciences de l'éducation, qui permettent d'adapter la réflexion et les interventions didactiques à des contextes et objets particuliers. L'exemple du concept de « littéracies universitaires » constitue, selon elle, un exemple des plus évidents du dialogue de la didactique du français avec des disciplines contributives, en ce qu'il a permis de penser et de construire une didactique des discours de l'enseignement supérieur. En aval, le symposium, qu'elle a coordonné avec Fabiana Komesu, sur les fondements théoriques et pratiques des littéracies universitaires, avait marqué la deuxième journée du colloque, par neuf contributions qui ont révélé, chacune à sa manière, les nombreuses évolutions structurant le champ : l'élargissement du contexte universitaire à celui de l'enseignement supérieur au sens large ; l'appréhension de la variété des discours circulant dans l'enseignement supérieur ; la prise en compte de toutes les compétences langagières, y compris orales, et de la dimension numérique des pratiques et des supports de discours ; ou encore l'inclusion, dans le champ des littéracies, de problématiques relevant traditionnellement du français sur objectifs universitaires (FOU).

En définitive, la diversité des perspectives (sociale, historique, linguistique, discursive, didactique) sous lesquelles la notion de contexte a été redéfinie, dénaturée et (ré)élaborée ne peut que témoigner de la vitalité de la réflexion sur les liens entre didactique du français et contextes d'enseignement du/en français. Mais, il est important que la section continue à

travailler dans le sens de ces dialogues avec d'autres chercheurs et qu'elle puisse poursuivre, dans le cadre de prochaines rencontres<sup>4</sup>, les discussions sur son identité, sa spécificité et ses fondements. Là encore, il s'agit de réfléchir davantage au statut que la section peut attribuer aux questions posées actuellement par les chercheurs en didactique du français, à travers les interprétations qu'elle en fait et qui dépendent étroitement des parcours de ses membres, des relations qu'ils instaurent par leurs implications dans ces débats et de leur positionnement vis-à-vis du champ lui-même.

## Références bibliographiques

Aeby Daghe, S., & Guernier, M.-C. (Ed.) (2018). *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*. Presses universitaires de Namur, coll. «Recherches en didactique du français».

Beacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In P. Blanchet & P. Chardenet (Ed.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 31-40). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Castelloti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL?. In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec. & V. Spaeth., (Ed.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 111-124). Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF.

Castelloti, V., Debono, M. & Huver, E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In S. Babault, M. Bento & V. Spaeth (Ed.). *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* (pp. 49-76). Bern: Peter Lang, coll. Gram-R – Études de linguistique française.

Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). La didactique du français: questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.

Daunay, B. & Reuter, Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires: un enjeu fondamental pour les didactiques. In B. Daunay, Y. Reuter & A. Thépaut (Ed.). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes* (pp. 21-34). Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

<sup>4</sup> Le prochain colloque, qui aura lieu à Kénitra en mai 2024, abordera la question des liens entre résultats de recherche en didactique du français et formation des enseignants de français. L'appel à communication sera bientôt lancé.

Delcambre, I. (2013). Écriture, cadre, contexte. *Multilinguales*, 2, 9-25.

Dolz, J. (2000). De la difficulté de «couper avec la mère» chez les didacticiens du français. Plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La Lettre de la DFLM*, 27, 29-31.

Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme: Des notions en face à face?. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1.

Legros, G. (2000). Une question double: scientifique et institutionnelle. *La Lettre de la DFLM*, 27, 2000/2, 27-28.

Rispail, M. et Blanchet, P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite «de terrain». In P. Blanchet & P. Chardenet (Ed.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 65-69). Montréal, Paris: Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines.

Simard, C. Pour une appellation moins connotée et plus appropriée au contexte actuel. *La Lettre de la DFLM*, 27, 2000/2. 31-32.

## AVIS À LA COMMUNAUTÉ AIRDF

Véronique Marmy Cusin, HEP Fribourg  
Vincent Capt, HEP Vaud  
Virginie Conti, Institut de recherche et de documentation pédagogique  
Solenn Petrucci, HEP Vaud  
Christine Riat, HEP Bejune (AIRDF, section suisse)

Le prochain colloque de l'AIRDF aura lieu en Suisse en 2025 et revisitera une thématique chère aux didacticiennes et didacticiens dès les débuts de notre association.

### **Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant-e en classe de français : Où en sommes-nous en 2025 ?**

Nous invitons la communauté de l'AIRDF à réfléchir à cette question en amont du colloque. Pour ce faire, nous organiserons deux fois par semestre et dès cet automne des conférences en ligne sur le temps de midi

(12h30-13h30) le vendredi (voir la première date à la fin de ce texte).

À la fin des années 1990, l'association Didactique du français, langue maternelle (DFLM) organisait à Montpellier des journées d'études sur deux pôles essentiels du triangle didactique «Pratiques enseignantes / activité des élèves dans la classe de français» (Bucheton, Chabanne & Simon, 1997). Après 30 années de recherches en didactique du français, où en sommes-nous ? La thématique retenue remet donc en avant les acteur·trice·s essentiel·le·s de la classe de français – l'enseignant·e et les apprenant·e·s – et leurs interrelations dans l'enseignement et l'apprentissage du savoir en jeu.

Concernant les deux concepts-clés du titre du colloque, la pratique enseignante peut être définie comme l'agir professionnel de l'enseignant·e, comportant à la fois des dimensions collectives et individuelles, génériques et singulières, sociales et subjectives ou encore socio-historiques et contextuelles-situées ; cet agir, situé et lié à un contexte socio-historique, est motivé par des déterminants d'origine collective et individuelle, des finalités validées collectivement et des intentions intériorisées, de même qu'il fait appel à des ressources collectives et des capacités individuelles (Bronckart, 2005). Pour plusieurs auteur·x·e·s (par exemple, Altet, 2002 ; Clot, Faïta, & Scheller, 2000 ; Goigoux, 2007), l'agir inclut les choix et prises de décision avant, pendant ou après l'action tout comme les actes «empêchés». Plusieurs dossiers et recherches ont eu à cœur de mieux comprendre le travail enseignant, que ce soit dans une perspective interventionniste en proposant des dispositifs d'ingénierie didactique (voir par exemple *La Lettre de l'AIRDF* 62 portant sur les recherches innovantes (Dolz & Lacelle, 2017)) ou avec la finalité plus générale de décrire et d'expliquer le travail ordinaire enseignant en s'intéressant par exemple à ses outils (Plane & Schneuwly, 2002), à ses gestes (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Schneuwly & Dolz, 2009), à ses logiques d'action (Goigoux, 2006), à sa transposition interne des objets (par exemple grammaticaux, Canelas-Trevisi, 2009), aux modèles disciplinaires en actes (Garcia-Debanco & Lordat, 2007) ou encore aux objets réellement enseignés (Schneuwly & Dolz, 2009 ; Thévenaz et al., 2014). Depuis quelques années, des recherches participatives collaborent avec les enseignant·x·e·s à la fois pour développer des outils didactiques innovants et les savoirs et pratiques enseignantes (Roy, 2021). Ces recherches collaborent avec les participant·e·s pour qu'ils-elles s'approprient les dispositifs ou outils proposés, leurs fondements et développent leurs pratiques par des coformations (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020) lors de

rencontres collectives ou lors de rétroactions individuelles (Giguère et al., 2018). Certaines recherches appréhendent les pratiques enseignantes dans leur solidarité avec l'activité des élèves et parlent d'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) ou s'intéressent à la diversité des régulations proposées à l'élève par l'enseignant·e (Mottier-Lopez, 2012). Bucheton et Soulé (2009) montrent des liens entre les gestes et postures enseignantes d'étaillage et les postures des élèves. Les réflexions sur l'archi-élève (notamment Ronveaux, 2014) enrichissent les travaux en intégrant le point de vue de l'enseignant sur l'élève «commun» de sa classe pour piloter son enseignement. Récemment, un volet de la recherche «Gary» (Brunel, Dufays, Capt & Fontanieu, à paraître) montre par exemple dans quelles mesures les enseignant·e·s adaptent leur pratique à leur classe selon le degré scolaire et les difficultés des élèves.

Quant à l'activité de l'apprenant·e, rappelons en premier lieu que le temps de l'enseignement n'est jamais le temps de l'apprentissage et que l'activité de l'apprenant·e ne se limite pas à l'exécution des tâches scolaires, mais qu'il s'agit bien d'une activité de transposition interne et d'élaboration des savoirs par l'apprenant·e (Gauvin & Boivin, 2012). Plusieurs colloques et écrits de l'AIRDF se sont intéressés à l'activité de l'élève dans ou en marge des dispositifs didactiques. En 2001, le colloque de l'AIRDF organisé en Suisse a cherché à mieux comprendre l'activité de l'élève par le prisme des tâches scolaires et de leurs entours (Dolz, Schneuwly, Thevenaz-Christen & Wirthner, 2001), par exemple en mettant à jour les écarts entre les élèves et l'enseignant·e dans la perception des finalités des tâches scolaires ou en pointant la «réappropriation active» par les élèves des savoirs et outils construits, pour passer «de l'inter-psychologique vers l'intra-psychologique» (Brossard, 2001, p. 8, en s'appuyant sur Vygotsky, 1934/97). Le livre de Daunay et Dufays (2014) s'est intéressé aux points de vue des élèves et regroupe des textes selon trois axes d'analyse : les retours explicites et verbalisés des élèves à propos de leur activité scolaire, les manières dont les élèves réalisent certaines tâches scolaires, nommées «points de vue actualisés» et les rapports des élèves à certains apprentissages. Dans le dossier de *La Lettre* no 66 (Marmy Cusin & Denizot, 2019), plusieurs auteur·e·s ont examiné les traces des apprentissages des élèves avec trois axes d'analyse : les décalages entre tâches prescrites, tâches attendues, tâches redéfinies et tâches effectives, les traces des apports, apprentissages et obstacles des élèves visibles dans les interactions didactiques ainsi que les discours des élèves à propos de leurs activités scolaires et des obstacles vécus.

Pourquoi s'intéresser aux relations entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant-e, que ce soit en 1997 (Bucheton, Chabanne & Simon, 1997), en 2008 (Garcia-Debanc & Dufays) ou aujourd'hui ? Pour les initiateurs du colloque de l'époque, comme pour les didacticien-ne-s héritier-ère-s du projet de Jean-François Halté, c'est d'abord un projet politique (Garcia-Debanc, Leclaire-Halté & Rispail, 2008), avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire en lien avec une école davantage démocratique, et la volonté d'amener les élèves, en particulier les élèves en difficulté, à comprendre que le langage ne sert pas seulement à communiquer, mais qu'il est aussi un objet de savoir, à propos duquel on peut apprendre et construire des connaissances.

Cette visée est aussi praxéologique et cherche à identifier les pratiques les plus efficaces en termes d'apprentissage dans les différents champs de la didactique du français. En France par exemple, la recherche « *Lire et écrire au CP* » (Goigoux, 2016) a montré que certaines pratiques enseignantes favorisent davantage l'apprentissage du lire-écrire. Plusieurs auteur-e-s (par exemple Bautier & Goigoux, 2004; Jaubert, Rebière & Bernié, 2012) thématisent notamment l'importance des interactions langagières pour aider l'apprenant-e à entrer dans une posture de secondarisation face aux activités scolaires et définissent ce cadre où s'élaborent et circulent les savoirs par le terme de « communautés discursives disciplinaires scolaires », montrant ainsi la spécificité de ces pratiques langagières selon la discipline (Jaubert et al., *ibid.*). Ces interactions, souvent métalangagières, sont le fruit de démarches d'enseignement systématiques avec la visée de construire chez l'apprenant-e « un accès plus conscient et plus volontaire aux processus psychiques en jeu » (Schneuwly, 1996, p. 20). À ce propos, il serait nécessaire de développer davantage de recherches pour montrer l'impact de ce type d'interaction sur les apprentissages scolaires, comme Gourdet, Elalouf et collaborateurs (2015, 2017) ont réussi à le faire, tout en soulignant que ce type d'interaction nécessite le développement de l'expertise professionnelle enseignante (Chabanne, 2004) et une « formation solide dans le domaine des analyses et usages du langage » (Vinel & Bautier, 2020, p. 566).

Des méta-analyses ont également confirmé l'existence de liens entre les pratiques des enseignant-e-s et les résultats des élèves. En effectuant une synthèse d'environ 50 000 recherches expérimentales en éducation, Hattie (2009, 2012) a pu quantifier l'effet de multiples facteurs sur les apprentissages des élèves. Il a notamment confirmé que l'enseignement direct contribue à la réussite des élèves, ce que des

travaux plus anciens comme ceux de Rosenshine (1986) avaient déjà mis en évidence. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent qu'une grande partie de la variance des résultats des élèves peut être expliquée par le niveau de la classe, et tout particulièrement par ce que font les enseignant-e-s dans leur classe (Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2011).

Sur le plan théorique et méthodologique, il s'agit de chercher à développer des outils efficaces afin d'observer la façon dont enseignant-e-s et apprenant-e-s fonctionnent au quotidien aux prises avec le savoir. Quels outils méthodologiques se donner pour analyser les pratiques enseignantes et décrire leurs postures et gestes efficaces, c'est-à-dire ceux qui servent la réflexivité des apprenant-e-s et leurs apprentissages (Bucheton, 2021) ? Quelles méthodes et dispositifs mettre en place en classe de français pour permettre aux élèves, en particulier les plus fragiles, de développer leur savoirs et savoir-faire, leurs représentations et rapport à, ainsi que leurs compétences à l'oral comme à l'écrit ? Le questionnement est aussi lié aux interactions langagières en classe favorisant l'activité (méta)langagière des élèves, mais aussi aux écrits (intermédiaires) pour penser, apprendre, élaborer et construire sa pensée (Chabanne & Bucheton, 2002).

Afin de vous inviter à réfléchir à cette question en amont du colloque, le bureau de la section suisse organisera dès cet automne des conférences en ligne (avec un temps de discussion) deux vendredis par semestre.

La première conférence en ligne a eu lieu

**le 6 octobre 2023 de 12h30 à 13h30.**

Jean-Louis Dufays et Magali Brunel ont présenté les résultats d'un volet d'une recherche d'envergure sur les compétences des élèves, les pratiques enseignantes et leurs interrelations à partir d'une nouvelle de Romain Gary « *J'ai soif d'innocence* ». (voir présentation de la conférence ci-après)

Par ailleurs, si l'une ou l'autre personne (ou groupe de recherche) souhaite participer plus activement à ce projet en proposant une conférence en ligne, n'hésitez pas à prendre contact avec nous. Le programme est encore en cours d'élaboration.



## Références bibliographiques

- Altet. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 148, 89-100.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences humaines.
- Bucheton D., Chabanne J.-C. & Simon J.-P. (1997) Introduction. Actes des journées d'étude de Montpellier. *La Lettre de la DFLM*, 21 (2), 3-6.  
[https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1260-3910\\_1997\\_num\\_21\\_2\\_1277](https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1997_num_21_2_1277)
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck Université.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique (Vol. 3)*, 29- 48.
- Brossard, M. (2001). Des maîtres, des élèves et des tâches. *Des tâches et leurs entours en classe de français: actes du 8e Colloque international de la DFLM*, Neuchâtel, septembre 2001.
- Brunel, M. Dufays, J.-L., Capt, V & Fontanieu, V. (à paraître). Chapitre 7. Croisement des résultats: quelles relations entre les résultats des élèves et les pratiques des enseignants? Dans M. Brunel, J.-L Dufays, J. Emery-Bruneau et S. Florey (dir.). *La progression en lecture au fil de la scolarité*. Une étude internationale. PUR.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Peter Lang.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? Dans C. Vargas (Ed.), *Langue et étude de la langue: approches linguistiques et didactiques* (p. 125-134). PUF.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presse Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 1 (2). [www.pistes.uqam.ca](http://www.pistes.uqam.ca)
- Daunay, B., & Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français: Du côté des élèves*. De Boeck Université.
- Dolz, J., & Lacelle, N. (Eds.) (2017). La recherche sur l'innovation en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 62.
- Dolz, J. & Silva-Harmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., & Wirthner, M. (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français. Actes du 8e Colloque international de la DFLM*, Neuchâtel, septembre 2001.
- Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C., & Gourdet, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP: Description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, 55. <https://doi.org/10.4000/reperes.1167>
- Garcia-Debanc, C., Leclaire-Halté, A., & Rispaïl, M. (2008). Quelques phases d'un engagement. *La Lettre de l'AIRDF*, 21-22. <http://www.persee.fr>.
- Garcia-Debanc, C., & Dufays, J.-L. (2008). Introduction. Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. *La Lettre de l'association AIRDF*, 43, 3-6. <http://www.persee.fr>.
- Garcia-Debanc, C. & Lordat, J. (2007). « Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants ». In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et C. Sorin (Éds), *La didactique du Français: les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Québec: Presses universitaires de Laval.
- Gauvin, I. & Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique: un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5 (3), 10-24.
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. & Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheuses dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé & C. Turcotte (Dir.) *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (p.37-66). ISTE Editions.
- Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In

- B. Schneuwly & T. Thevenaz-Christen (Éds.), *Analyses des objets enseignés* (p. 67-91). De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique*, 3(1), 47-70.
- Goigoux, R. (2016). Lire et écrire au CP. Synthèse du rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les premiers apprentissages. Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gourdet, P., Gomilla, C., Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Péret, C., & Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP. *Repères*, 52, 39-58.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2009). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jaubert, M., Rebière, M & Bernié, J.P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture, Leseforum*, 3.
- Marmy Cusin, V., & Denizot, N. (Eds.) (2019). Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques. *La Lettre de l'AIRDF*, 66.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2002). Les outils d'enseignement du français. *Repères*, 22.
- Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D., & Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109-127.
- Ronveaux C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay et J.-L. Dufays (dir.). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 123-138). De Boeck.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.
- Roy P. (Dir.) (2021). *Colloque international francophone sur les recherches participatives* (actes de colloque). Haute école pédagogique de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Schneuwly, B. (1996). Le métalangage n'existe pas ? Et alors ? Notes sur la table ronde 1 du colloque de Lyon : Les métalangages dans la classe de français vus par d'autres sciences humaines. *La lettre de la DFLM*, 18, 19-21.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. PU Rennes.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Thevenaz, T. (Dir.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : L'exemple genevois*. Diptyque, Presses universitaires de Namur.
- Vinel, E. & Bautier, E. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42 (3), 557-568.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

### Webinaire AIRDF

6 octobre 2023 12h30-13h30

#### Compétences lectorales des élèves et pratiques des enseignants : quelles relations ?

Jean-Louis Dufays (UCLouvain, CRIPEDIS)  
Magali Brunel (Université Côte d'Azur)

Cette intervention a porté sur les principaux résultats de la « recherche Gary » qui a été menée de 2015 à 2022 par une équipe de recherche internationale (France, Belgique, Suisse, Québec – cf. Brunel et al., à paraître). Nous avons commencé par faire état de nos constats concernant l'analyse de la progression des apprentissages des élèves en lecture d'un texte littéraire aux différents niveaux de la scolarité obligatoire (plus précisément aux niveaux 4, 7 et 10, qui correspondent aux élèves de 9, 12 et 15 ans) et des pratiques de leurs enseignants à ce sujet. Nous nous sommes ensuite interrogé, à l'instar de ce qu'a fait Goigoux dans le cadre de la recherche « Lire-écrire au CP » (2016), sur les relations qu'il nous a été possible d'établir entre ces compétences et ces pratiques.

Si la progression au fil des années des performances de lecture des élèves que nous avons dégagée est conforme au développement cognitif des élèves, nous nous sommes demandé si l'on pouvait observer des liens statistiques entre ces performances et certains aspects des pratiques enseignantes que nous avons étudiés.

Pour ce faire, nous avons procédé en deux étapes en fixant la classe comme l'unité statistique étudiée. Nous avons d'abord confronté les scores moyens des classes dans les opérations de lecture aux pratiques des enseignants concernant ces mêmes opérations aux trois niveaux de la scolarité. Ensuite, nous avons focalisé notre attention sur les classes qui présentent les performances les plus et les moins élevées en compréhension et en interprétation valide, et nous avons examiné dans quelle mesure celles-ci sont le lieu de choix didactiques spécifiques de la part des enseignants.

Cette mise en relation des résultats issus de nos données « enseignement » avec ceux qui émanent de nos données « élèves » fait apparaître des corrélations significatives entre ces deux ensembles de données. En particulier, elle permet de mettre en évidence des écarts significatifs entre les pratiques des enseignants selon qu'ils s'adressent à des classes aux résultats plus faibles ou plus forts. Comme nous l'avons montré, ces résultats prolongent et précisent ceux de recherches similaires antérieures, comme celles de Hébert (2013) et de Ronveaux et Schneuwly (2018).

## Références

Brunel, M., Dufays, J.-L., Barthelemy, M. & Fontanieu, V. (à paraître). Compétences de lecture des élèves et pratiques enseignantes au fil de la scolarité en Belgique et en France : quelle progression, quelles spécificités ? Dans B. Louichon (dir.), *Comparaison en didactique des littératures*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : IFÉ. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-e...>

Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire. Quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), p. 119-146.

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.

## CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

**Lyon, 16 juin 2023**

**AIRDF** (Association internationale pour la Recherche en Didactique du français)

**Présent-es à Lyon :** Morgane Beaumanoir-Secq, Virginie Conti, Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Carole Glorieux, Bernadette Kervyn, Solveig Lepoivre-Duc, Véronique Marmy Cusin, Florence Mauroux, Solenn Petrucci, Caroline Scheepers et David Vrydags.

**Présent-es en visio l'après-midi :** Rosianne Arseneau, Florent Biao, Mohammed Bouchekourte, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère, Amélie Lemieux et Rachid Souidi.

**Excusé-es :** Vincent Capt, Abdelouahed Mabrou, Christine Riat, Mina Sadiqui, Anne Sardier et Kathy Similowski.

### 1. Approbation de l'OJ et questions diverses

L'OJ est approuvé à l'unanimité.

Est discutée à nouveau la possibilité de créer un espace commun de stockage pour les archives du CA. Plusieurs possibilités sont évoquées et seront explorées.

### 2. Les publications liées aux colloques

Le 15<sup>e</sup> colloque qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve en mai 2022 a donné lieu à différentes publications. Le numéro 71 de *La Lettre de l'AIRDF* lui a déjà donné un large écho. Par ailleurs, le comité d'organisation a sélectionné en vue d'un ouvrage collectif une petite quinzaine de communications (hors symposiums) qui ont paru significatives de la diversité et de la qualité des recherches présentées au colloque sur la question des résultats. Les critères de choix furent notamment un équilibre entre les multiples pays représentés et les différents axes du colloque. Le livre est paru début juillet dans la collection

« Recherches en didactique et en formation des enseignants » aux Presses universitaires de Louvain. L'ouvrage est coordonné par Jean-Louis Dufays, Séverine De Croix, Marie-Christine Pollet, Caroline Scheepers et David Vrydaghs.

Quant au 14<sup>e</sup> colloque, il s'est déroulé à Lyon en aout 2019 : outre le numéro dédié de la *Lettre* (n° 67), il a débouché sur la publication du numéro 189-190 de la revue *Pratiques* (sous la direction de Nathalie Denizot et de Claudine Garcia-Debanco). Une seconde publication, sous la forme d'un ouvrage collectif dirigé par Ana Dias-Chiaruttini et Bernadette Kervyn, a été retardée par des questions financières désormais réglées. L'ouvrage est à paraître aux Presses universitaires du Septentrion, mais la date n'est pas encore connue.

Le CA discute également la question des publications liées au 16<sup>e</sup> colloque (qui aura lieu à Fribourg en 2025). L'appel à contributions pourrait mentionner d'emblée que seule une partie des interventions sera publiée. En revanche, les résumés de toutes

les contributions pourraient être mis en ligne sur le nouveau site de l'AIRDF.

### 3. La collection

Un point est fait sur les différents volumes de la collection, en cours et à venir. Le retard dans les publications qui avait été comblé ces dernières années s'est à nouveau creusé à la suite de différents problèmes (la pandémie, des restructurations aux Presses Universitaires de Namur, la lourdeur des corrections, etc.). Le CA discute de la possibilité d'externaliser davantage certaines tâches (notamment de composition et de mise en forme globale des ouvrages), jusqu'ici prises en charge en grande partie par David Vrydaghs en tant que directeur de la collection.

Il faut rappeler que les ouvrages de la collection sont offerts aux adhérents selon le principe suivant : la collection s'enrichit d'un ouvrage par an, qui est envoyé aux adhérents de l'année correspondante. Le calendrier des publications est le suivant :

Volume	Adhésion	Coordinateurs du volume	Titre	État d'avancement
14	2021	Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy Cusin & Caroline Scheepers	<i>Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français</i>	Le manuscrit a été déposé aux PUN en février 2022, le volume est paru au début de l'été 2023.
15	2022	Séverine De Croix, Éric Falardeau, Dominique Ledur & Christophe Ronveaux	<i>Les écrits intermédiaires partagés</i>	Le manuscrit a été déposé aux PUN en septembre 2023 et il paraîtra idéalement début 2024.
16	2023	Mohammed Bouchekourte, Nathalie Denizot & Solenn Petrucci	<i>Les outils didactiques en question(s)</i>	La première version des textes est attendue début octobre 2023, le manuscrit sera finalisé au printemps 2024 et le livre sortira fin 2024.
17	2024	Vincent Capt, Amélie Lemieux, Kathy Similowski & Rachid Souidi	<i>L'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal : état des lieux et interrogations disciplinaires</i>	Le texte de cadrage est discuté par le CA.
18	2025	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & Caroline Scheepers	<i>Les pratiques langagières des enseignantes</i>	Le texte de cadrage sera discuté lors du prochain CA.
19	2026	/	/	Ce volume sera préparé lors du prochain CA.

Un groupe de travail a été constitué. En font partie Solveig Lepoivre-Duc, Véronique Marmy Cusin, Rachid Souidi et David Vrydaghs, qui sont également mandatés par le CA pour produire des documents de clarification quant à l'esprit de la collection : un document adressé aux coordinateur.trices, aux auteur.es et aux expert.es. Un groupe de travail est par ailleurs formé pour discuter de la question de l'écriture inclusive dans les diverses publications et communications de l'association : piloté par Carole Glorieux, il inclut Virginie Conti, Solenn Petrucci et David Vrydaghs.

#### 4. Le 16<sup>e</sup> colloque de 2025

Le 16<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF aura lieu en 2025 à Fribourg, son intitulé est : « Des pratiques enseignantes à l'activité de l'élève dans la classe de français : où en sommes-nous en 2025 ? » La première version du texte de cadrage est discutée par les membres du CA. Le comité d'organisation souhaite mettre en œuvre six webinaires (deux par semestre) pour soutenir la réflexion en amont du colloque. L'idée est de créer une communauté susceptible de faire circuler les questions. Le projet sera présenté dans la prochaine *Lettre*.

#### 5. La Lettre de l'AIRDF

Les numéros 66 et 67 de la revue sont désormais disponibles sur Persée.

Les membres du CA identifient et planifient les dossiers en cours et à venir :

N°	Publication	Coordinateurs du dossier	Titre	État d'avancement
72	Septembre, octobre 2023	Anass El Gousairi, Florence Mauroux, Caroline Scheepers & Kathy Simolowski	<i>Écrire pour parler, parler pour écrire</i>	Les textes ont été communiqués en juillet 2023.
73	Janvier 2024	Christine Riat & Vincent Capt	<i>Traces et production écrite au primaire</i>	Les textes sont attendus pour le 30 octobre 2023.
74	Fin août, début septembre 2024	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & David Vrydaghs	<i>La didactique du français langue de scolarisation</i>	
75	Janvier 2025	Florent Biao & Séverine De Croix	<i>Les recherches internationales en didactique du français (hors frontières) : collecter des données dans différents pays, pour quoi, comment ?</i>	Les textes de cadrage seront discutés lors de prochaines réunions du CA.
76	Fin août, début septembre 2025	Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Solenn Petrucci & Christiane Riat	<i>Les échos du 16<sup>e</sup> colloque de 2025 à Fribourg</i>	
77	Janvier 2026	Rosianne Arseneau, Florence Mauroux & Solenn Petrucci	<i>Les outils numériques pour enseigner la langue et l'écriture</i>	

Nous rappelons que les adhérent-es de l'AIRDF sont chaleureusement invité-es à envoyer aux membres de l'équipe éditoriale de la *Lettre* des comptes rendus d'ouvrages, de thèses ou d'HDR.

## 6. Les sections

Kathy Similowski pilote un groupe de travail (avec Rosianne Arseneau, Mohammed Bouchekourte, Virginie Conti, Nathalie Denizot et David Vrydaghs), qui se penche sur des questions plus juridiques liées à notre association. Le groupe explore notamment l'articulation entre les sections nationales et l'association internationale : la volonté est que l'AIRDF reste l'association qui nous réunit, sans centralisme national. Une charte sera rédigée collectivement. Il s'agit d'un chantier important et complexe qui sera discuté plus amplement lors du prochain CA.

## 7. Le site web de l'association

Un groupe de travail piloté par Vincent Capt (avec Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq et Nathalie Denizot) collabore avec un concepteur de site web pour refaire le site de l'association. Une nouvelle arborescence a été retenue. Le site vise à donner à l'extérieur une meilleure visibilité de nos projets et à renforcer notre cohérence interne. Il devrait être opérationnel à l'automne.

Morgane Beaumanoir-Secq et Rosianne Arseneau sont plus spécialement chargées de se pencher sur la question des réseaux sociaux en lien avec l'AIRDF.

## 8. Le prochain CA

Le prochain CA aura lieu à Bruxelles, le 26 janvier 2024.

Pour le CA, Caroline Scheepers,  
secrétaire internationale

# ÉCRIRE POUR PARLER, PARLER POUR ÉCRIRE

Anass El Gousairi, Université Mohammed V de Rabat  
Florence Mauroux, Université Toulouse Jean Jaurès  
Caroline Scheepers, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles  
Kathy Similowski, INSPÉ de l'académie de Versailles

Dès les années 1960, se développent la sociolinguistique et plusieurs recherches en linguistique de l'oral (Testenoire, 2019). Elles incitent à prendre conscience du cumul d'oppositions entre l'oral et l'écrit, qu'elles soient médiales (acoustique/graphique), variationnelles (norme basse/élevée) ou communicatives (proximité/éloignement). Discutant les travaux de Peter Koch et Wulf Oesterreicher, Rudolf Mahrer (2019 : 119) explique que, par rapport aux autres langues romanes, le français est particulièrement affecté par une variation importante entre ses réalisations phoniques et graphiques, donc entre le français écrit et parlé. Claire Doquet (2017) rappelle elle aussi les analyses de Peter Koch et Wulf Oesterreicher : selon eux, il existe une tension entre l'opposition oralité/scripturalité du point de vue du médium et l'opposition oralité/scripturalité du point de vue des représentations qu'ont les locuteurs de ce qui est propre aux traits oraux ou écrits. L'anthropologie a elle aussi beaucoup étudié les rapports complexes entre oralité et écrit (Goody, 1979, 1994).

En psychologie, si les travaux de Lev Vygotski (1934-1997) soulignent l'importance du mot dans la constitution progressive de fonctions psychiques supérieures, ils montrent l'importance toute particulière que revêt le langage écrit. Selon Vygotski (1934-1997), par rapport à l'oral, le langage écrit est plus complexe, plus conscient, plus intellectualisant, plus prolixe, plus précis, plus développé. David R. Olson (1998) ajoute que l'écrit a permis de passer d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses, c'est-à-dire une pensée sur la pensée. Dès lors, l'oral et l'écrit, en ce compris l'écriture et la parole, ont longtemps été envisagés sous la forme d'une tension et dans une perspective plutôt scriptocentrée. Font toutefois figure d'exception, entre autres, les travaux de Claire Blanche-Benveniste (2000) ou de Sylvie Plane (2019), lesquels soulignent les spécificités de l'oral, objet multidimensionnel et complexe.

Pourtant, Bernard Schneuwly (2017) l'affirme, dans le champ scolaire, écrit et oral ne peuvent fonctionner indépendamment l'un de l'autre. Élisabeth Nonnon (1999, 2016) invite à lutter contre cette dichotomie du grand partage entre oralité et scripturalité. Depuis trente ans, plusieurs travaux soulignent les liens positifs et heuristiques entre l'oral et l'écrit. Le dossier du numéro 3 de la revue *Repères* (1991) s'intitule *Articulation oral/écrit* et, plus récemment, les numéros 183-184 (2019) de la revue *Pratiques* ont pour titre *Oralité, littérature*, tandis que le numéro 150 du *Français aujourd'hui* (2005) se nomme *Voix. Oralité de l'écriture*. Catherine Le Cunff *et al.* (1999) identifient des relations multiples entre oral et écrit : certains apprentissages conduits à l'oral peuvent soutenir les apprentissages à l'écrit et inversement. Quant à eux, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002) évoquent un entre-tissage oral/écrit, l'écrit pouvant appuyer l'oral et inversement. L'oral peut soutenir les apprentissages littéraciques (Delarue-Breton & Bautier, 2019 ; Colognesi, 2019) et réciproquement.

Cette articulation entre l'oral et l'écrit, le plus souvent entre la parole et l'écriture, s'illustre dans des genres multiples. Ainsi, Claire Doquet (2017) étudie la communication en colloque : elle estime que l'oral de la conférence relève en fait ontologiquement d'une production écrite, dans la mesure où il est planifié sous la forme d'une trame très précise. Robert Bouchard et Chantal Parpette (2012) donnent à voir cette profonde intrication entre oral et écrit au cœur d'un genre universitaire emblématique, à savoir le cours magistral. Les chercheurs parlent ainsi d'« oralographisme » (Bouchard & Parpette, 2012), tandis que Claire Margolinas et Marceline Laparra (2019) évoquent des univers plus ou moins « oralités » et « littératiés ». Manon Hébert et Lizanne Lafontaine (2012) analysent l'oral réflexif tel qu'il se pratique dans des cercles de lecture, lesquels mobilisent également de l'écriture. Caroline Scheepers (2017) analyse les interactions orales nouées par les écoliers ou les collégiens au sujet des journaux des apprentissages.

Alors que l'oral universitaire tardait à se constituer en champ de recherche doté d'une certaine autonomie et visibilité (Scheepers, 2023), un ouvrage collectif aborde frontalement la question de la formation à et

par l'oral dans l'enseignement supérieur (Scheepers, 2023). Plusieurs chapitres inscrivent en leur cœur la question complexe des interactions entre l'écrit et l'oral. Ainsi, dans une perspective de sémiologie comparée, Rudolf Mahrer et Lena Möschler défendent l'idée selon laquelle la transcription d'un oral et l'oralisation d'un écrit ne se font ni sans difficulté ni sans modifications, car nous avons affaire à deux systèmes différents. En effet, les propriétés matérielles propres aux signes oraux et écrits induisent des structurations linguistiques différentes et des conditions langagières préférentielles. Plusieurs chapitres analysent ensuite la relation écrire pour parler et/ou parler pour écrire en s'attachant à des genres différents : les soutenances orales de projets écrits (Kanaan-Caillol, Lafont-Terranova et Rowley-Jolivet), les soutenances de mémoires (El Gousairi), les présentations orales de posters lors de colloques (Dias-Chiaruttini), le carnet réflexif partagé (Lebrun), la mesure des résultats des apprentissages au moyen d'évaluations orales (Sylvestre), l'analyse filmique (Scheepers et Hertay), l'oralisation de notations mathématiques (Job et Gantois), les interactions orales lors d'ateliers d'écriture (Wibrin) et les prises de notes des futurs interprètes (Delneste). On le voit bien, l'oral universitaire se pense le plus souvent en relation étroite avec l'écrit, dans des interactions variables.

Le présent dossier de *La Lettre de l'AIRDF* a pour but de poursuivre la réflexion liée à cette question vive de la didactique du français qu'est la relation écrit-oral. Il comporte huit contributions, que nous avons choisi de présenter dans une logique chronologique, s'agissant du niveau de scolarité ou d'étude concerné. Ainsi, les dispositifs évoqués prennent place en maternelle, au primaire, dans l'enseignement supérieur, du Cégep au Master, sans oublier les adultes en difficulté avec l'écriture. Les contributions nous viennent de Belgique, de France, du Québec ou de Suisse.

Martine Jaubert et Maryse Rebière analysent des dictées à l'adulte en maternelle avec des enfants de quatre à cinq ans, dans le cadre d'un dispositif qui vise à analyser des traces du passé. Séverine Liaudet et Glais Sales Cordeiro se centrent elles aussi sur la dictée à l'adulte telle qu'elle se déploie en première année du primaire, dans un projet finalisé par la compréhension d'un album. Quant à lui, Fednel Alexandre mène une réflexion didactique sur l'articulation oral-réflexivité en classe de littérature du Cégep. En ce qui la concerne, Caroline Scheepers analyse des traces écrites et orales recueillies lors d'une classe-puzzle qui a impliqué des primo-étudiants en Droit. Loyal Kanaan-Caillol, Jacqueline Lafont-Terranova et Elizabeth Rowley-Jolivet étudient les présentations orales d'un rapport de projet dans un Diplôme Universitaire de Technologie en Informatique. Pascal Dupont analyse le forum poster tel qu'il prend place dans un Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, tandis que Valérie Langbach se penche sur les dictées à l'expert réalisées par des locuteurs natifs en situation d'insécurité langagière.

Sans nul doute, ces diverses contributions sont de nature à mieux éclairer les liens complexes qui nouent écriture et parole, mais le chantier reste bien ouvert. Gageons que d'autres études prendront le relais.

## Bibliographie

- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Bouchard, R. & Parpette, C. (2012). Littéracies universitaires et oralographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (Ed.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Colognesi, S. (2019). Préface. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Ed.). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 7-10). Côte Saint-Luc : Peisaj.
- Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2019). Littératie scolaire : ambition exigeante, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques*, 183-184, 216-243.
- Delneste, S. (2023). A l'entame de la formation d'interprètes : le cours de communication orale en français. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 229-243). Bruxelles : De Boeck.



- Dias-Chiaruttini, A. (2023). Circulation et configuration des genres oraux de l'école à l'Université. La présentation de poster: un genre oral universitaire. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 85-104). Bruxelles: De Boeck.
- Doquet C. (2017). L'oral en appui sur l'écrit: décalages (méta)énonciatifs, *Corela*, 15-2 DOI: <https://journals.openedition.org/corela/5061>
- El Gousairi, A. (2023). La soutenance de mémoire en formation d'enseignants de français au Maroc: spécificités d'un écrit oralisé. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 69-84). Bruxelles: De Boeck.
- Goody, J. (1979). La raison graphique. *La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.
- Hébert, M. & Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lectures entre pairs. *Lettrure*, 2, 99-111.
- Job, P. & Gantois, P.-Y. (2023). Oralité et notations mathématiques, quelles interactions pour quelles conséquences?. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 193-204). Bruxelles: De Boeck.
- Kanaan-Caillol, L., Lafont-Terranova, J. & Rowley-Jolivet, E. (2023). Portrait d'un oral académique à partir d'un corpus de soutenance de projets: de l'analyse linguistique à l'étude d'indices de secondarisation. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 53-68). Bruxelles: De Boeck.
- Lebrun, M. (2023). Le jeu de rôle pour former au débat controversable en formation initiale à l'enseignement. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 137-150). Bruxelles: De Boeck.
- Le Cunff, C. & Jourdain, P. (Ed.) (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris: Hachette.
- Le français aujourd'hui*. 150 (2005): Voix. Oralité de l'écriture.
- Mahrer, R. (2019). Parler, écrire: « continuum communicatif » et rupture matérielle. *Pratiques*, 183-184, 114-147.
- Mahrer, R. & Möschler, L. (2023). De l'espace pour écrire et du temps pour parler. Eléments de sémiologie comparée. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 39-52). Bruxelles: De Boeck.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2019). Comment se manifeste le continuum oralité/littérature? *Pratiques*, 183-184, 604-655.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-31.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral: la didactique face à ses questions. *Pratiques*. 169-170.
- Olson, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris: Retz.
- Plane, S. (2019). *L'oral, un objet multidimensionnel*. Conférence prononcée à l'IFÉ.  
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane>
- Pratiques*, 183-184 (2019): Oralité, littérature.
- Repères*, 13 (1991): Articulation oral/écrit.
- Scheepers, C. (2017). L'écrit et l'oral réflexifs: un tissage heuristique. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 237-256). Namur: Presses universitaires de Namur.

- Scheepers, C. (2023 a). L'oral à l'université: un point aveugle de la recherche? *Le Français aujourd'hui*, 221, 95-109.
- Scheepers, C. (Ed.) (2023 b). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Scheepers, C. & Hertay, A. (2023). L'analyse filmique, une forme d'auralité. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 165-178). Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. (2017). Postface. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. (pp. 315-323). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Sylvestre, E. (2023). Mesurer les résultats d'apprentissage avec des évaluations orales. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 151-162). Bruxelles: De Boeck.
- Testenoire, P.-Y. (2019). Langue écrite. *Pratiques*, 49-55.
- Vygotski L. (1934-1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris: La Dispute.
- Wibrin, M. (2023). Oralisation des écrits à des fins d'acculturation à la culture écrite. Le cas de l'atelier d'écriture. In C. Scheepers (Ed.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 217-226). Bruxelles: De Boeck.

## LA DICTÉE À L'ADULTE: CONSTRUIRE UN NOUVEAU RAPPORT AU MONDE ET AU LANGAGE

Martine Jaubert et Maryse Rebière, Université de Bordeaux

Dans le cadre de la didactique de l'écrit, la dictée à l'adulte (DA) occupe une place reconnue depuis Lentin<sup>1</sup> comme mode d'accès à la production écrite. L'école française, principalement l'école maternelle et les recommandations ministérielles (MEN, 1986), s'est emparée de ce dispositif pour organiser le « passage » de l'oral quotidien à l'écrit, via un oral scriptural négocié entre enseignant et élèves. Notre conception du langage et de son apprentissage reconfigure les finalités attribuées à ce « passage » qui ne se réduit pas au simple encodage de l'oral ni, selon nous, au seul travail de la langue pour « réaliser » un énoncé acceptable à l'écrit, indépendamment des objets et du domaine d'apprentissage concerné. Le langage relevant d'une activité toujours socialement située, apprendre le langage de l'école, tant oral qu'écrit, revient à s'initier aux multiples usages sollicités dans les différentes situations d'apprentissage et à construire des points de vue sur le monde impensés jusqu'alors et différenciés. Ces usages nourrissent progressivement les pratiques disciplinaires à venir, éloignées de la langue de la maison et dont on peut penser qu'elles constituent des sources de difficultés scolaires. La DA apparaît comme un lieu privilégié de négociation et de stabilisation de formes langagières scripturales inhérentes à une position énonciative singulière qui rend dicible un point de vue spécifique sur un objet du monde.

Ainsi, la réalisation d'une page informative en moyenne section (4-5 ans) sur un « objet-frontière » comme le château fort, objet de jeux, de « faire comme si », de dessins, de lectures, de films, d'histoires racontées... préparatoires à la visite culturelle d'un château fort (Roquetaillade, VIII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup>) s'ancre à la fois dans l'univers quotidien d'un enfant et dans celui des apprentissages scolaires. Il s'agit en effet d'ébaucher « de[s] premières élaborations intellectuelles qui sont des intermédiaires entre les représentations spontanées des enfants, construites dans leur vie quotidienne, et les contenus disciplinaires qui seront abordés plus tardivement dans la scolarité » (Éduscol maternelle, 2015). La séance de DA présentée prend place dans une séquence, organisée par une professeure des écoles stagiaire (PES), qui vise à construire un regard particulier sur un monde « étrange », inscrit dans une période historique. À partir des mondes imaginaires quotidiens initiés par le jeu d'enfants de 4 ans, il s'agit de faire un premier pas dans la compréhension d'un vestige du passé et de ses caractéristiques, tant architecturales que sociales.

<sup>1</sup> Lentin (1977), à l'origine de l'expression, s'appuie sur la remise en cause par Freinet (1968) des pédagogies usuelles qui donnent une place tardive à l'apprentissage de l'écrit.

La rencontre entre les deux mondes relève selon nous d'un processus de secondarisation des discours (Jaubert & Rebière, 2007) et d'un déplacement de pratiques langagières impliquées dans le récit des actions qui donnent corps au jeu, vers des pratiques plus distantes, propres au discours informatif sur un objet historique. En ce sens, la réalisation de l'écrit informatif, constitué d'un dessin de château et de légendes sur la fonction des différentes caractéristiques de cet habitat, permet aux élèves « d'ordonner le monde qui les entoure, d'accéder à des représentations usuelles et à des savoirs que l'école élémentaire enrichira » (Programmes Officiels, 2015, 2021).

À la suite des travaux antérieurs, chaque élève a réalisé un dessin de château fort avec la consigne suivante: il doit avoir des tours, un donjon, des remparts avec des créneaux, un pont-levis, des douves, éléments qui ont fait l'objet de la constitution d'un imagier affiché. Cette liste présente les critères qui vont permettre à la classe de choisir le dessin qui, une fois légendé, sera conservé dans un album sur les châteaux au Moyen Âge. Les élèves sont installés en U face à un tableau blanc sur lequel est affichée une feuille de « paperboard ». Le dessin choisi est positionné au centre de l'affiche pour permettre l'écriture des légendes.

ENS: est-ce qu'on va le mettre tout seul le dessin dans le livre?

E: non on va écrire des choses

ENS: qu'est-ce qu'on pourrait écrire/ [...] pour dire [...] quoi?

E.: pour dire ce qu'il y a dans le château

ENS: c'est-à-dire (*pointe successivement sur le dessin les différents éléments architecturaux*)

EEE<sup>2</sup>: le donjon/+ les tours/+ les remparts/+ les créneaux/+ les douves/+ le pont-levis/+

Nous nous proposons d'étudier l'élaboration écrite des deux objets de discours en jeu (le château fort et la légende définitoire) au cours de cette activité de production. Après un rappel de ce qui se construit sur le plan de la langue dans les négociations du langage scriptural, nous analyserons le travail d'ancrage énonciatif des élèves dans un champ nouveau d'activité, et les gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD) qui les accompagnent.

## Rappel de ce qui se construit en langue

Nombre de travaux ont pointé l'intérêt de la DA pour apprendre aux élèves à verbaliser des formulations acceptables à l'écrit, à élaborer un énoncé cohérent (Canut & Guillou, 2017) à partir de propositions émiétées, à mettre en relation la chaîne sonore et la chaîne écrite, à garder en mémoire pour pouvoir dicter, à évaluer après relectures et à reformuler...

Ainsi, dans la dictée étudiée, en ce qui concerne la langue, les interventions des pairs participent au déplacement linguistique. Si certains mots ne correspondent pas au champ sémantique visé (*les méchants, un bonhomme, je ne me souviens plus du nom de euhl/ alors je vais dire la mer*), conscients de l'inadéquation lexicale, quelques élèves proposent des reformulations plus appropriées (*les ennemis, les gardes, les douves*). De même, confrontés à une formulation définitoire d'un élève (*le pont-levis sert à traverser les douves pour ne pas se faire noyer par les douves*) dont ils pressentent des écarts syntaxiques (sujet de l'infinitive et passive), ils s'essayaient à des reprises-modifications successives (*pour ne pas ÊTRE noyé; pour ne pas TOMBER dans les douves*) que l'enseignante reprend et articule (*pour ne pas TOMBER dans les douves ET se noyer*). Ces négociations orales permettent de dicter la reformulation suivante: *Le pont-levis sert à traverser les douves pour ne pas tomber dans l'eau et se noyer*.

Ces stratégies de reformulation, qui ont fait l'objet de nombreuses études antérieures<sup>3</sup>, ont été identifiées comme un outil majeur de mise à distance des usages langagiers quotidiens dépendants de la situation d'énonciation et d'ébauches de secondarisation du discours vers des pratiques langagières plus scolaires, qui rendent nécessaires la reconstruction linguistique des objets et leur mise en cohérence.

<sup>2</sup> E = élève; EEE = plusieurs élèves; ENS = enseignante

<sup>3</sup> Parmi lesquelles Jaubert & Rebière (2001).

## Le travail d'ancrage des élèves dans un champ nouveau d'activité

### De nouveaux apprentissages langagiers scripturaux

Les légendes attendues, composées de la désignation référentielle et de sa définition « qui utilise souvent comme traits distinctifs [l]es propriétés fonctionnelles » (Bisconti, 2022) sont à la fois « ostensives » (reliées à l'objet iconographique par une flèche) et « intentionnelles » (recensant les traits nécessaires et suffisants pour construire le genre définition). L'activité mise en œuvre suppose le déplacement de l'activité verbale spontanée vers une activité plus consciente, à terme métalinguistique. La formulation de légendes en vue de leur écriture contribue à la production d'un discours théorique (non impliqué et conjoint au monde au sens de Bronckart, 1997) étranger à des élèves de 4 ans. « Bricolage » collaboratif, l'élaboration des définitions témoigne de tâtonnements de positionnement énonciatif.

Certains élèves importent spontanément du jeu des éléments langagiers marqueurs d'implication dans les essais de définition : des bribes de récit (*mais s'il y a le pont ouvert et qu'il tombe par terre ; des fois y a des méchants ils font des radeaux/ y en qui sont pris dans le pont et puis ils vont être tués ; et après quand ils arrivent ils tirent*), des mises en scène (*le roi invite la reine*) ou des modalisations appréciatives (*parce que c'est mieux pour se cacher*).

Un autre propose un jeu de langue :

E1 : les archers

E2 : de l'archiduchesse

Ens : alors les archers / qu'est-ce qu'ils font les archers ?

E1 : ils ont un arc et ils tirent dessus/

E2 : on pourrait écrire les archers de l'archiduchesse

montrant son inscription dans une activité de mise à distance qui n'est cependant pas celle attendue.

Leur positionnement discursif premier est parfois instable. Ainsi, l'énoncé *le pont-levis/ sert à traverser les douves pour /NE /PAS/ se faire noyer par les douves* est de nature hétéroglossique : l'élève commence par s'inscrire dans le type de définition attendu, manifeste un travail conscient de mise à distance (reprise de la négation apportée par l'enseignante dans un échange antérieur) et termine sur une possibilité narrative, perdant de vue la finalité informative.

### Un nouveau point de vue sur le château fort

Les « savoirs » sur le monde particulier que représente le château fort concernent sa fonction d'habitat défensif et ses principaux habitants, l'ensemble ayant déjà fait l'objet d'un imagier. La page informative a pour objet de schématiser au sens de Grize (1990) le savoir à partir des lieux qui rendent possible cette fonction. Schématiser un objet, c'est avant tout le réduire à ses traits essentiels ; les désignations de chacun des éléments et leur mise en liste sont donc nécessaires pour l'écriture des légendes. Cette liste initiale revient à « décontextualiser » les objets dessinés et antérieurement manipulés au cours de jeux, pour les « recontextualiser » dans l'espace langagier de l'oral pour écrire, propre à l'activité de DA. La liste caractérise l'objet « château fort » par ses éléments constitutifs et définit un champ sémantique clos (Goody, 1977) en opposition avec d'autres formes architecturales.

Quant aux définitions, les propositions énoncées par les élèves restent étroitement articulées à la situation énonciative et au dessin, via des pointages du doigt et le recours à des déictiques (*là ; là il y a*) et s'ancrent dans l'expérience du jeu ainsi que dans l'ébauche de récits (cf. supra). Les élèves commencent par proposer un point de vue singulier, lié à l'évènementiel (*mais s'il y a le pont ouvert et qu'il tombe par terre ; si la porte s'ouvre et qu'il tombe ; le roi invite la reine*) comme en atteste l'emploi des articles définis et du pronom personnel « il ».

Si ce travail oral est intéressant d'un point de vue cognitif, il l'est d'autant plus lorsque l'élaboration écrite de chaque légende définitoire déplace le château fort de l'espace ludique usuel vers un cadre plus règlementé qui suppose un discours théorique et la mobilisation de connaissances légitimées dans la classe.

## Les GPLD : vers l'élaboration d'un discours théorique et la « réalisation » d'un objet du monde

L'observation du verbatim montre l'étroite imbrication du travail langagier du genre définition et de l'objet château-fort. En effet, si la définition écrite relève du discours théorique, elle se spécifie en fonction de l'activité et, pour l'école maternelle, en fonction des domaines d'apprentissage et de leurs objets, le plus souvent « protodisciplinaires » (Chevallard & Joshua, 1991). Ainsi, dès le début de la DA et pour éloigner les élèves du jeu de rôles, la PES cherche à inscrire l'écrit visé et l'activité langagière dans le monde des savoirs et des discours qui les rendent dicibles : *est-ce qu'ils [les grands] le savent ce que c'est? [...] il faut leur dire tout ce qu'on sait nous [...] qu'est-ce qu'on sait sur la tour?* Il s'agit de transmettre leurs connaissances sur le château fort aux « grands » supposés ne pas les avoir : *« on va expliquer pour les 'grands' »,* dit l'enseignante, intention reprise en écho par les élèves. Mais il s'agit aussi pour elle de mettre en œuvre une forme langagière nouvelle. Ainsi la légende définitoire ne peut être réduite à la désignation : ce ne sera pas *« juste écrire 'le donjon/la tour' [...] je mets que ça? »* comme le souligne la modalisation dépréciative qui a pour effet de susciter un développement explicatif. Sa demande d'extension est systématique : *vous ne m'expliquez pas ce qu'il se passe dans la tour,* jusqu'à ce qu'elle ne soit plus même formulée : *le pont-levis...?,* la voix en suspens amorçant une nouvelle définition. Des questions sur les personnages (*pour pas se faire toucher par qui?*), les lieux (*les archers/ ils sont où là?*), et les actions (*qu'est-ce qu'il se passe? Qu'est-ce qu'ils font?*) sollicitent l'expansion de la désignation référentielle. L'enseignante cependant réduit aussitôt les propositions des élèves à la fonctionnalité des éléments constitutifs du château avec *« à quoi ça sert? »* visant ainsi la construction d'une structure canonique. En focalisant sur la fonctionnalité, elle sépare les deux mondes symbolisés par l'objet-frontière. Réduire la description aux traits fonctionnels tend à faire changer les élèves de perspective sur les objets du monde, apprentissage essentiel pour entrer dans les apprentissages scolaires, via la mise à distance par le lexique spécialisé, la généralisation due aux présents et aux déterminants. La matrice définitionnelle « à quoi ça sert? » génère une liste de propositions de type « à + verbe à l'infinitif » qui généralise le discours : *[...] sert à être dessus et se cacher / à traverser les douves / à faire tomber les ennemis dans l'eau...*

Dans la même perspective, l'enseignante tente d'effacer, au fil de ses reformulations, les traces de son propre ancrage dans la situation (*qu'est-ce qu'on sait sur la tour? à quoi elles servent les tours dans un château?*) ainsi que les traces énonciatives d'implication des élèves (E1 : *c'est pour les chevaliers!* E2 : *non c'est les archers qui [z] attaquent sur les tours!* *c'est les archers qui se mettent sur les tours!* ENS : *Les archers se mettent sur les tours*).

Pour autant, elle maintient le lien entre l'espace du jeu, celui des savoirs sur l'écrit et sur l'habitat particulier qu'est le château et les nécessités auxquelles il répond : d'une part lieu d'habitation, d'autre part lieu de défense dans une société hiérarchisée avec des statuts particuliers (roi/reine/archer/chevalier/garde) et en proie aux conflits. En effet, l'enseignante complète, de manière récurrente, la question « à quoi ça sert » par « pourquoi? » ce qui suscite des réponses de type préposition « pour » + nom (*c'est pour les chevaliers; ça sert pour les prisonniers*) ou plus généralement des verbes d'action à l'infinitif (*pour se cacher, pas se faire toucher, tirer, ne pas se faire noyer, ne pas être noyés, ne pas tomber, pour se mouiller*) qui renvoient à l'expérience du jeu et de l'événementiel, mais contraints dans la forme canonique de la définition. L'ensemble « désignation référentielle + à quoi ça sert + pourquoi? » permet de construire à la fois le genre textuel de la définition et le stéréotype du château fort, ouvrant ainsi un champ sémantique oral et écrit nouveau et un nouveau monde discursif comme en témoignent les légendes écrites (ex. Le pont-levis : *il sert à traverser les douves pour ne pas tomber dans l'eau et se noyer*).

L'ensemble des GPLD observés organise une dénivellation cognitive de l'objet frontière « château fort » du jeu vers l'objet de savoir. Cette dénivellation s'accompagne d'une secondarisation du discours de la classe.

## Conclusion

La DA est le lieu de rencontre entre les discours oraux quotidiens qui convoquent des représentations premières et les discours écrits nécessairement plus « savants ». Parce qu'elle favorise le mouvement interne de leur « accrochage » et de leur développement selon la perspective vygotkienne de la « germination

vers le bas des concepts scientifiques» et «vers le haut» des concepts quotidiens (1997, p. 372), la DA est un dispositif propice aux apprentissages cognitifs, langagiers et linguistiques. Le plus souvent étudiée sous l'angle de l'initiation au fonctionnement de la langue écrite, elle est rarement perçue comme un outil d'apprentissages sur les objets de discours autres que linguistiques et textuels et sur les variations des positionnements énonciatifs nécessaires. Il nous semble cependant que les apprentissages qui se négocient dans l'interaction langagière dépassent le simple cadre des savoirs sur la langue. S'y négocient aussi des valeurs et des modes d'agir-parler-penser qui caractérisent les différents domaines d'activité.

## Références bibliographiques

- Bisconti, V. (2022). Pour une typologie scalaire des définitions. In V. Montagne (Ed.), *Stratégies de la définition* (pp. 43-62). Paris: Classiques Garnier.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne-Paris: Delachaux-Niestlé.
- Canut, E & Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (nouv. éd. revue et argumentée) suivie d'un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Freinet, C. (1968). *La méthode naturelle*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Goody, J. (1977). *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Grize J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster* 33, 81-110.
- Jaubert M. & Rebière M. (2007). Un concept en émergence en didactique du français: la secondarisation. Actes sur CDRom du colloque *Épistémologie des disciplines*. Bordeaux: ASEF.
- Lentin, L. (1977). *Du parler au lire: Interaction entre l'adulte et l'enfant* (Tome 3). Paris: Éditions E.S.F.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- MEN - Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986. *Orientations pour l'école maternelle*. URL: [http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1986\\_1.pdf](http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1986_1.pdf)

## LA PRODUCTION ÉCRITE EN DICTÉE À L'ADULTE AVEC DE JEUNES ÉLÈVES DE 4-5 ANS: PARLER D'ÉCRIT POUR MIEUX PRODUIRE ET COMPRENDRE

Séverine Liaudet, Enseignante primaire du Canton de Genève  
Gláis Sales Cordeiro, Université de Genève

### Introduction

Une des visées prioritaires de l'enseignement du français langue de scolarisation dans le *Plan d'études romand* (PER) est le développement de la « capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français » (CIIP, 2010/2023).

Dans cette contribution, nous nous intéressons au premier degré de la scolarité où « l'entrée dans l'écrit, fondée sur l'alternance d'activités de lecture et d'écriture et la mise en évidence des liens qui les

relient, constitue un pas décisif – et difficile – dans l'apprentissage d'une autre modalité de la capacité à communiquer (...)». (CIIP, 2010/2023).

Dans le prolongement d'une recherche que nous avons effectuée sur le système récit-personnages (SRP) et le circuit minimal d'activités (CMA) pour la compréhension en lecture d'albums de littérature de jeunesse<sup>4</sup>, nous avons testé dans une classe de 1<sup>re</sup> primaire (élèves de 4-5 ans) à Genève, un CMA modifié visant la compréhension de l'album *Le lapin noir*, de Philippa Leathers. Partant des objectifs du PER et de nos propres travaux sur la dictée à l'adulte (Aeby Daghe, Cordeiro & Liaudet, 2020 ; Liaudet & Cordeiro, 2020), nous avons remplacé une des activités du circuit, la remise en ordre des images principales de l'album, par une activité de production écrite en dictée à l'adulte d'un nouvel épisode de l'album. Ainsi, les élèves expérimentent la posture d'auteur·e dans des échanges oraux, préalables et concomitants à l'écriture du texte, avec l'enseignant·e dans le but de mieux comprendre l'album. Partageant avec Dolz & Vodoz (1994) et Vertalier (2017) l'idée que la production écrite est une des meilleures manières d'entrer dans l'écrit, nous présentons dans cette contribution l'activité élaborée et mise en place en classe dans le but de montrer comment la production en dictée à l'adulte peut permettre à de jeunes élèves de mieux comprendre un album de jeunesse.

## Écrire pour mieux comprendre – la construction et la reconstruction de la posture d'auteur·e

Selon Tauveron (2004), le concept d'auteur·e comme principe créateur est difficilement construit dans les activités de lecture. À l'instar du lecteur ou de la lectrice dans les activités de production écrite, l'auteur·e réel·le « ne révèle ni sa nature ni sa fonction en lecture » (p. 5). C'est pourquoi certain·es élèves peuvent se retrouver dans l'incapacité d'imaginer « l'auteur·e-modèle » d'un texte. Or les textes « résistants », comme les albums de jeunesse, ne peuvent se comprendre qu'en prenant en compte l'auteur·e : « dès qu'un texte sollicite un tant soit peu la réflexion [...], la figure auctoriale se présente comme un élément incontournable » (Jouve, cité par Tauveron, 2004, p. 6).

Pour nous, c'est par les va-et-vient entre lecture et production écrite que cette capacité à percevoir l'auteur·e peut commencer à s'élaborer, la posture d'auteur·e se plaçant comme un pont entre la compréhension et la production. De plus, en assumant cette posture, les élèves font appel à leur compréhension du « monde construit » (cf. Eco, 1979/1985) par l'auteur·e, un monde dans lequel il ou elle fait évoluer les personnages et qui, bien qu'imaginaire, est régi par des règles intransgressibles, sous peine de perdre la cohérence du récit, car « un monde où tout est possible est un monde non crédible » (Tauveron, 1995, p. 109). Pour comprendre un album de manière approfondie, les élèves doivent donc se représenter le monde du récit ainsi que la situation de communication dans laquelle ils/elles se trouvent en tant que destinataires du texte. Occupant cette place, les élèves peuvent aussi s'approprier le processus de mise en intrigue du récit (Baroni, 2017) qui résulte des interrelations entre les intentions, les actions et les sentiments des personnages (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), le SRP (Aeby Daghe, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019), tout en étant obligés de respecter les règles du monde construit par l'auteur·e. Ils/elles ont alors une motivation supplémentaire à comprendre le texte lu. De plus, les moments de production permettent des retours au texte et des réflexions qui favorisent l'amélioration de la compréhension.

## Comment faire comprendre des albums de jeunesse en passant par la production écrite avec de jeunes élèves entrant à l'école ?

La dictée à l'adulte (DA) est un dispositif didactique au cours duquel un·e ou plusieurs élève(s) dicte(nt) un texte à l'enseignant·e, qui l'écrit. À travers la DA, « l'enfant apprend progressivement à faire fonctionner dans son langage oral les contraintes de l'écrit (plus grande explicitation, problèmes du récit, des discours rapportés, etc.) » (Hébrard, 1977, p. 88), devenant ainsi auteur·e d'un texte écrit qui ne préexiste pas à la situation de la dictée.

<sup>4</sup> Nous renvoyons le·a lecteur·rice intéressé·e au numéro 66 de la *Lettre de l'AIRDF* (2019) pour plus de détails sur cette recherche que, pour des raisons d'espace, nous ne pouvons pas présenter ici.

En tant que dispositif didactique, la DA peut donc aussi contribuer à la compréhension de jeunes apprenant-es. Elle permet d'appréhender et de mettre en évidence leurs cheminements dans la compréhension des textes puisque, en sollicitant la réflexion, la DA les amène à les justifier (Cordeiro, 2014). Le passage par l'écriture d'une suite possible ou d'un nouvel épisode d'un album y constitue ainsi une voie d'accès vu qu'il exige une cohérence avec le texte source quant

- aux postures énonciatives à assumer (qui raconte l'histoire?);
- au contenu thématique à mobiliser (quels personnages faire intervenir? quels objets? dans quels lieux?);
- aux propositions de dénouement possibles.

C'est aussi dans le cadre du dialogue didactique instauré avant et pendant l'élaboration du texte sous forme de DA que le SRP de l'album peut devenir visible, ce qui suscite une prise de conscience chez les élèves des interrelations entre ses composantes, en jeu dans le texte source et dans la suite du texte proposée.

### Incarner la posture de l'auteure afin d'écrire un nouvel épisode en dictée à l'adulte pour l'album *Le lapin noir* dans le but de mieux le comprendre

L'activité de production textuelle en DA mise en œuvre en classe a consisté à produire un nouvel épisode de l'album *Le lapin noir*. Elle s'insérait dans un CMA organisé de la manière suivante: lecture à haute voix de l'album par l'enseignante; évaluation individuelle initiale de la compréhension des élèves à partir de questions renvoyant aux composantes du SRP; dessin individuel des personnages principaux du récit; activité collective de reconstruction du SRP dans un «tableau SRP»; **activité de production écrite en DA d'un nouvel épisode de l'album**; évaluation individuelle finale de la compréhension des élèves à partir des mêmes questions posées à l'évaluation initiale.

Plus précisément, il s'agissait pour les élèves de proposer une nouvelle journée pour «Petit Lapin», protagoniste de l'album, en se mettant à la place de l'auteure pour faire agir le personnage de manière cohérente avec le monde qu'elle a construit et la fin qu'elle a créée pour son album. L'activité vise, par l'écriture de ce nouvel épisode, à amener les élèves à surmonter deux obstacles interprétatifs liés au SRP de cet album. Tout d'abord, l'évolution de ce que pense Petit Lapin de Lapin Noir: au début de l'album, l'intention de Petit Lapin de profiter d'une «magnifique journée» se transforme rapidement en l'envie d'échapper à Lapin Noir, son ombre, perçue comme une menace en fonction de son allure (grand et noir); à la fin, après quelques péripéties avec la participation d'un loup, Petit Lapin n'a plus peur de Lapin Noir, qui ne l'empêche plus de savourer sa journée. Ensuite, il paraissait important que les élèves puissent se référer à Lapin Noir comme étant l'ombre de Petit Lapin: il fait les mêmes actions que lui.

Les 18 élèves de la classe ont été mis dans une situation d'enseignement-apprentissage de compréhension en lecture pour la première fois de leur scolarité (mois de novembre). Pour l'activité de production écrite en DA, ils-elles ont été regroupé-es par 4 ou 5, le but étant de mieux discuter des nœuds de compréhension de l'album en tenant compte des différentes propositions, avant de les noter par écrit, dans un débat où tou-tes participent.

Le début du texte à écrire a été proposé par la consigne suivante: «On va continuer notre histoire du Lapin Noir [...] c'est vous qui allez écrire, une autre journée pour Petit Lapin. Alors je vous ai préparé ici le début de l'autre journée: Le lendemain, Petit Lapin sort de son terrier. Le soleil brille. C'est une magnifique journée. Petit Lapin se retourne et voit Lapin Noir.». Avant de passer à la phase d'écriture, une mise en situation et une discussion ont été faites en groupe-classe afin de procéder à une première élaboration des contenus. L'enseignante présente aux élèves deux images de Petit Lapin lorsqu'il découvre Lapin Noir, la seule différence étant le sourire dessiné sur le visage du premier dans l'une d'elles: «Quelle image correspond à la nouvelle journée de Petit Lapin, à votre avis?».

Toutes les activités du CMA ont été filmées dans leur intégralité et le matériel utilisé pour leur réalisation récolté. Les traces des élèves ont aussi été récupérées.



Dans cette contribution, nous avons analysé trois types de données: d'abord, les vidéos des échanges oraux entre l'enseignante et les élèves de la phase de discussion collective préalable (mise en situation) et de la phase d'écriture en groupe des épisodes; ensuite, les quatre textes produits.

## L'articulation oral-écrit sous la loupe

Pour ce qui est des échanges avant et pendant l'écriture de l'épisode, nous observons que, de manière générale, l'enseignante guide les élèves dans leur prise de posture d'auteur-e, se portant garante d'une certaine cohérence, tout en leur laissant la place dans la discussion et l'écriture de leur texte. Ce guidage oral s'est fait de plusieurs manières: présenter le projet d'écriture, questionner les élèves, organiser le/s débats/s, réguler les réponses des élèves, lire et relire le texte.

Les échanges oraux préalables sont indispensables pour présenter le projet d'écriture aux élèves et en élaborer les contenus en collectif. L'enseignante commence à *parler l'écrit* et place les élèves, déjà lors de la consigne, dans la posture d'auteur-e – mais aussi de l'auteur de l'album – qu'ils doivent adopter. L'élaboration des contenus et la mise en texte sont des dimensions langagières de la production qu'un-e auteur-e se doit de maîtriser et que les élèves commencent à expérimenter dès la mise en situation. Ils sont immédiatement mis à contribution dans le projet d'écriture et sentent qu'ils en ont la responsabilité, ce qui agit comme une motivation à la fois pour écrire et pour comprendre. Cela passe par le questionnement et les régulations qui vont permettre, petit à petit, d'élaborer les contenus et de penser la mise en texte.

Ensuite, les réactions suscitées par l'exploration de l'image de la nouvelle journée de Petit Lapin permettent aux élèves de commencer à se représenter le sentiment de joie éprouvé par le personnage et à se projeter dans les actions qu'il pourra réaliser tout en respectant les éléments du monde fictif créé par Philippa Leathers (par exemple, la proposition d'une balade à la plage n'est pas retenue vu que Petit Lapin vit à l'orée d'une forêt). Pour mieux assurer l'articulation oral-écrit, les propositions des élèves ont été notées sur une affiche (voir Figure 1) afin d'y revenir lors de la phase d'écriture.

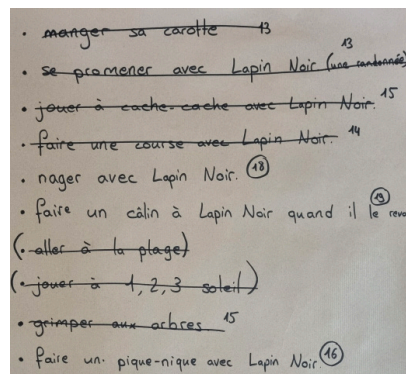
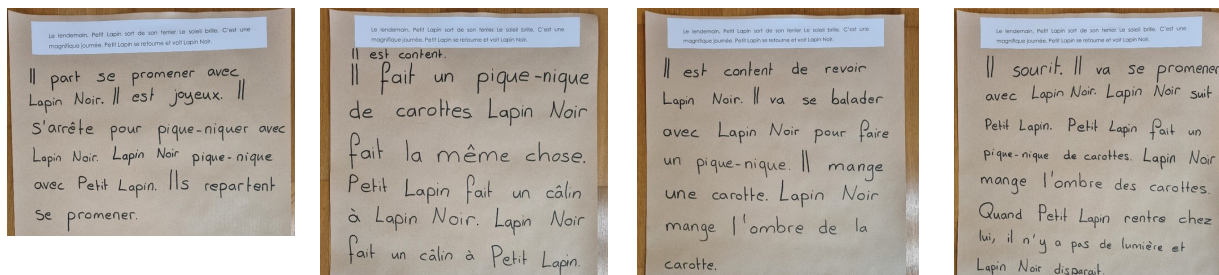


Figure 1 : Affiche recensant les propositions des élèves lors de la discussion collective

Une analyse rapide des quatre productions en DA des groupes d'élèves (voir Figure 2) montre comment les élèves mobilisent le monde construit à partir des éléments retenus ou non dans cette affiche. Ils font d'emblée exprimer à Petit Lapin la joie de revoir Lapin Noir (« joyeux », « content », « Il sourit »). Aussi, tous les textes présentent les deux personnages faisant des activités « ensemble », comme des amis, Lapin Noir imitant les actions de Petit Lapin. Les groupes 3 et 4 essaient d'explicitier davantage ce lien en se référant au principe de l'ombre: « Lapin Noir mange l'ombre de la/des carotte/s. ». Le groupe 4 arrive même à articuler la disparition de Lapin Noir, une fois Petit Lapin rentré dans son terrier, à l'absence de lumière.



Groupe 1

Groupe 2

Groupe 3

Groupe 4

Figure 2 : Productions des groupes d'élèves en dictée à l'adulte

Du point de vue des échanges oraux dans cette phase de production en DA, les élèves discutent, principalement, sur les phrases à choisir et le texte à écrire. Le groupe 4, par exemple, a échangé sur la syntaxe de la proposition « Il [Petit Lapin] peut lui donner un bisou [à Lapin Noir]. » pour finalement décider, après plusieurs échanges, de ne pas l'écrire car l'argument qu'on ne peut pas embrasser son ombre a convaincu le groupe. Pourtant, comme le fait remarquer l'enseignante, cette phrase garde la cohérence avec le SRP de l'album puisque, à la fin, Petit Lapin donne la main à Lapin Noir. Les négociations des élèves les ont amené-es à interpréter que Petit Lapin *imagine* donner la main à Lapin Noir mais qu'il ne le fait pas réellement. Les questions sur les contenus possibles sont ainsi régulées par l'enseignante, qui rappelle aussi, au besoin, les éléments listés par la classe dans l'affiche pendant les échanges préalables.

L'activité est également un lieu d'oralisation de l'écrit, à plusieurs niveaux. L'enseignante *lit* les idées inscrites sur l'affiche de la Figure 1 mais surtout *lit et relit* le texte produit par les élèves afin d'en vérifier la cohérence. Ce faisant, elle « ré-oralise » les phrases des élèves. Ainsi, le groupe 2 a rajouté la phrase : « Il est content. » au tout début du texte seulement après avoir écrit la première action de Petit Lapin (« Il fait un pique-nique de carottes »). Par les choix effectués lors des échanges oraux, les élèves apprennent ainsi qu'ils peuvent modifier un texte et qu'il est important de le relire pour mieux l'écrire. Cette dialectique lecture-écriture est aussi mise en avant lorsque l'enseignante verbalise des phrases telles que : « Je vais relire maintenant, pour voir si ce qu'on a écrit vous va, s'il ne manque rien, ou si on veut changer des choses. ».

Les liens entre oral et écrit sont d'autant plus explicités et visibilisés par le CMA qu'ils le sont autant par la lecture que par l'écriture. Reliant compréhension en lecture de textes à voix haute et production de texte en dictée à l'adulte (à voix haute...), nous pensons que la compréhension de l'écrit se vit de manière à la fois plus globale et plus fine. Ceci est d'autant plus notable lors de la production collective qui suit l'activité de DA en groupes. Face à une nouvelle amorce de texte, « Petit Lapin a tellement joué qu'il n'a pas remarqué que la nuit est tombée. Il fait maintenant tout noir ! », les élèves rajoutent que le loup réapparaît puisque « Lapin Noir n'est plus là pour protéger Petit Lapin [du loup] ! ».

## Conclusion

À la suite d'autres auteur-es, nous avons affirmé ailleurs (Aeby Daghé, Cordeiro & Liaudet, 2020) que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture nécessite d'être ancré dans une activité langagière, ne pouvant pas se faire par simple imprégnation. Nous pensons que les exemples présentés ci-dessus ont pu illustrer cette affirmation en mettant en exergue la portée du dialogue élève(s)-enseignant-e instauré dans une activité de production en dictée à l'adulte pour mieux comprendre un album de jeunesse.

Nous avons essayé de montrer notamment les effets de cette activité sur les capacités langagières des apprenant-es à reconstruire la situation de communication et les buts poursuivis par l'auteur de l'album. Nous avons aussi exposé comment, en plaçant les élèves dans la posture d'auteur-e d'un texte écrit, ils/elles peuvent traiter finement les indices du texte source en veillant à la cohérence entre celui-ci et le texte dicté à l'enseignant-e. Finalement, nous pensons avoir montré comment le dispositif de dictée à l'adulte peut rendre explicites, grâce à la médiation de l'enseignant-e, les mécanismes de construction des significations et en lecture et en production écrite, aidant ainsi des jeunes élèves à participer à des interactions orales susceptibles de soutenir leurs pratiques scripturales.

## 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.
- Aeby Daghe S., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2020). La dictée à l'adulte : faire lire et écrire dès 4 ans. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique). (2023). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. [1<sup>re</sup> éd. 2010].
- Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*. Paris : Slatkine.
- Dolz, J. & Vodoz, F. (1994). Introduction. In F. Vodoz, *Activité de lecture-écriture. À partir du livre intitulé « Où est Spot mon petit chien ? Eric Hill, Éd. Nathan, 1980*. Cahier, 13. Genève : Département de l'instruction publique.
- Eco, U. (1985 / 1979). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Hébrard, J. (1977). Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. In L. Lentin (Ed.), *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant* (pp. 57-90). Paris : ESF.
- Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche. *Repères*, 17, 127-137.
- Liaudet, S. & Cordeiro, G. S. (2020). *L'album de littérature de jeunesse (ALJ) "Dada"*. Neuchâtel : CIIP.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : A. Colin.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale?, Québec.
- Vertalier, M. (2017). Préface. In E. Canut & M. Guillou (Ed.), *Pratique la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit* (pp. 5-8). Paris : Retz.

## LE CERCLE DE PLANIFICATION : DÉROULEMENT ET CONDUITES ORALES VERBALES MOBILISÉES

Sarah Jane Mc Kinley, Ophélie Tremblay,  
Elaine Turgeon et Kathleen Sénéchal  
Université du Québec à Montréal

---

### Introduction

Le processus de planification consiste à générer et à organiser des idées en vue de la rédaction d'un texte (Fayol, 1996). La planification a lieu tout au long du processus d'écriture, mais particulièrement en amont de la mise en texte, dans une première phase de génération d'idées à laquelle il est important de réserver un temps spécifique (Tremblay & De Croix, 2022). Comme le rappellent Kervyn et Faux (2014), la production d'idées peut prendre des formes variées (schémas, croquis, griffonnages, brouillons,

tableaux, cartes mentales) et porter sur différents éléments (texte déjà lu ou à venir, personnages et leurs caractéristiques, lieux, actions, contraintes de l'écrit à produire).

Dans la démarche des cercles d'auteurs (Tremblay & Turgeon, 2019), ce moment clé se vit collectivement, en équipes de quatre personnes : il s'agit du cercle de planification. Les participant·es<sup>5</sup> vont produire autant d'idées que possible à partir d'un déclencheur d'écriture (une image, un titre d'album jeunesse, un extrait de texte, une contrainte, etc.), à l'intérieur d'une courte période de temps (généralement une dizaine de minutes). Les idées échangées sont notées, puis chaque participant·e choisit celles qui l'inspirent le plus pour le texte à rédiger individuellement. Le cercle de planification mise donc sur les échanges oraux pour soutenir la phase de production d'idées. De quelle nature sont ces échanges? Comment structurent-ils le déroulement du cercle de planification? Comment contribuent-ils à la génération des idées? Quelles conduites orales verbales y sont mobilisées? Afin de répondre à ces questions, nous avons enregistré, transcrit puis analysé des cercles de planification vécus par des enseignant·es québécois·es de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire participant à un projet de recherche sur les cercles d'auteurs<sup>6</sup>. Dans ce projet, les enseignant·es vivent la démarche comme participant·es avant de l'enseigner aux élèves.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons le compte rendu d'analyses menées sur deux des cercles de planification vécus par les enseignant·es, durant l'automne 2021. Ces analyses ont permis de dégager une forme de déroulement propre au cercle de planification et d'identifier les conduites orales verbales qui y sont mobilisées. Ce déroulement ainsi que les conduites orales verbales associées peuvent ainsi être enseignés aux élèves afin que ces derniers tirent pleinement profit des cercles de planification.

## Mise en contexte

Les deux cercles de planification analysés ont été réalisés à partir d'images tirées de l'édition portfolio du livre de Chris Van Allsburg, *Les mystères de Harris Burdick*, comme déclencheurs. Les affiches sont chacune constituées d'une image, d'un titre et d'une courte phrase. L'affiche du premier cercle de planification, que l'on nommera cercle A, a pour titre *La bibliothèque de M. Linden* et la phrase qui l'accompagne est la suivante : *Il l'avait prévenue pour le livre, maintenant il était trop tard*. On y voit l'image d'un enfant qui dort dans un lit, la lumière toujours allumée et un livre, ouvert sur le lit, dont émergent des vignes. En ce qui concerne l'affiche utilisée comme déclencheur pour le second cercle de planification, ici appelé cercle B, elle a pour titre *La chambre du second* et la phrase qui l'accompagne se lit ainsi : *Tout a commencé quand quelqu'un a laissé la fenêtre ouverte*. On y voit une pièce, tapissée d'oiseaux, dont la fenêtre est ouverte. L'aile d'un des oiseaux semble se détacher de la tapisserie.

## Analyse de deux cercles de planification dont l'élément déclencheur est une image

Les enregistrements vidéo des cercles de planification ont été transcrits et une analyse a été effectuée en premier lieu sur le contenu de la transcription : déroulement général, contenu des échanges, conduites verbales mobilisées. La durée des deux cercles de planification est semblable, soit environ 7 minutes 30 pour le cercle A et environ 8 minutes pour le cercle B.

La première phase d'analyse a été menée dans une perspective plus globale, pour tenter de faire ressortir le déroulement caractéristique d'un cercle de planification. Nous commençons par présenter cette analyse, puis nous aborderons le contenu des interactions et enfin, l'identification des conduites orales verbales mobilisées durant les cercles de planification.

<sup>5</sup> Il peut s'agir d'élèves, d'enseignant·e-s, d'étudiant·e-s ou de participant·e-s libres.

<sup>6</sup> Tremblay, O., Turgeon, E., Sénéchal, K. et Queval, S. (2021-2024). «Partager, écouter et rétroagir dans les cercles d'auteurs : une recherche-action pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire». Projet de recherche-action financé dans le cadre du concours 2021-2024 *Actions concertées - Programme de recherche en littératie* (volet «Recherche-action»), subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

## Déroulement global des cercles de planification

Pour dégager le déroulement type d'un cercle de planification, une approche inductive, ne reposant sur aucune catégorie préétablie, a été utilisée (Blais & Martineau, 2006). Le déroulement semble se déployer en trois temps pour les deux cercles de planification. Ci-dessous, nous avons rassemblé ces observations à l'intérieur d'un schéma afin d'illustrer le contenu et la progression des échanges pour le cercle de planification A.

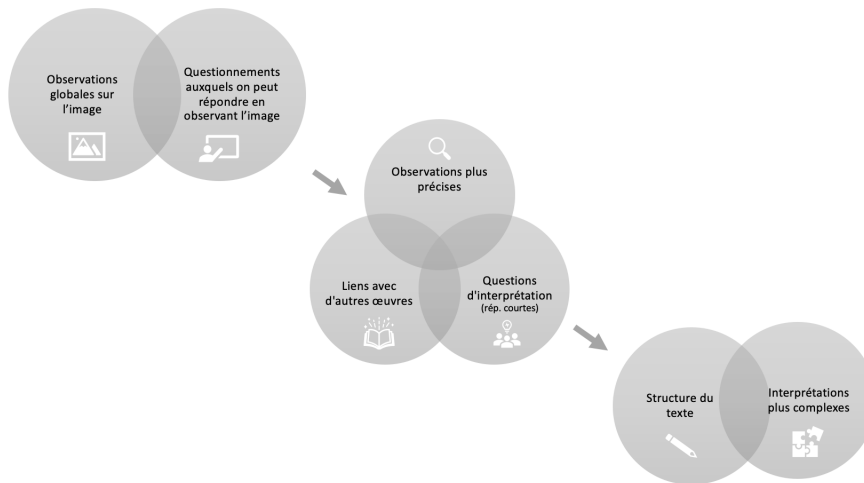


Figure 1 : Schématisation du déroulement par phase du cercle de planification A

Au début du cercle de planification A, les interventions des participant-e-s ont principalement porté sur des observations globales sur l'image (*C'est en noir et blanc?*) et des questions auxquelles il est possible de répondre en regardant l'image (*Est-ce que ça se passe à une autre époque?*). Dans un deuxième temps, les participant-es ont fait des observations plus précises (*Son visage n'a pas l'air perturbé*) en plus de poser des questions à réponses courtes et d'y répondre (*Est-ce qu'elle est prisonnière?; J'imagine qu'elle est coincée là par un sort.*). Ils ont également fait des liens avec d'autres œuvres (*Ça fait un peu La belle au bois dormant. Quelqu'un qui dort, qui attend d'être réveillé.*). Vers la fin du cercle de planification, nous avons vu émerger des interprétations plus complexes à partir de l'image donnée comme déclencheur (*Elle a visité la bibliothèque de M. Lindon, elle a vu le livre et il lui a dit « fais attention, il va arriver quelque chose ». Peut-être qu'elle ne l'a pas cru et voilà ce qui est arrivé.*) ainsi que des interventions qui portaient davantage sur la structure de texte à écrire (*On pourrait terminer notre texte par une question ouverte.*).

Dans le cercle de planification B, on relève aussi un déroulement en trois temps, comme l'illustre la figure 2. Cependant, le contenu des échanges n'est pas le même que dans le premier cercle.

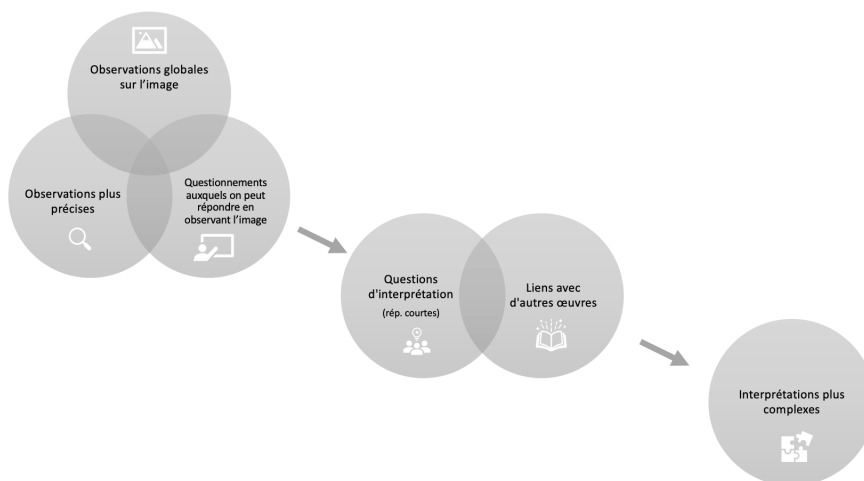


Figure 2 : Schématisation du déroulement par phase du cercle de planification B

Au début du cercle de planification B, les interventions des participant-es portent aussi sur des questions auxquelles il est possible de répondre en observant l'image (*La fenêtre est ouverte*) et sur des observations globales sur l'image (*La fenêtre est ouverte et les rideaux montrent qu'il y a du vent.*). À cette étape, les participant-es formulent également des observations plus précises sur l'image (*Ça fait un peu ancestral, parce que si on regarde un peu le calorifère, c'est un peu comme un calorifère à eau chaude.*), ce qui vient plutôt dans un deuxième temps dans le cercle de planification A. Dans les deux cercles, on observe que les participant-es font des liens avec d'autres œuvres (*Moi, ce que je connais de Chris Van Allsburg, c'est souvent des albums fantastiques.*) et se posent des questions d'interprétation (*J'ai le goût de savoir c'est qui ce «quelqu'un» ... Est-ce qu'il a fui? Il est rendu où?*). Cependant, alors que dans le cercle A, vers la fin, on se questionne sur la structure du texte à rédiger, ce n'est pas le cas dans le cercle B.

C'est en comparant les transcriptions des deux cercles de planification que nous avons remarqué que le développement des idées dans les deux cercles de planification, bien qu'ils partagent le même type de déclencheur, est sensiblement différent. Dans la prochaine section, nous examinerons le développement des idées dans les deux cercles de planification.

### Le développement des idées dans les cercles de planification

Dans chacun des deux cercles, les idées ont été générées à partir de questions posées par les participant-es. Nous les avons regroupées, ainsi que les réponses formulées autour d'une même idée, dans la figure 3. Dans le schéma, le sens de la flèche rend compte de l'ordre dans lequel les questions ont été posées. Les réponses aux questions apparaissent à l'intérieur des cercles de même couleur que les questions auxquelles elles répondent.

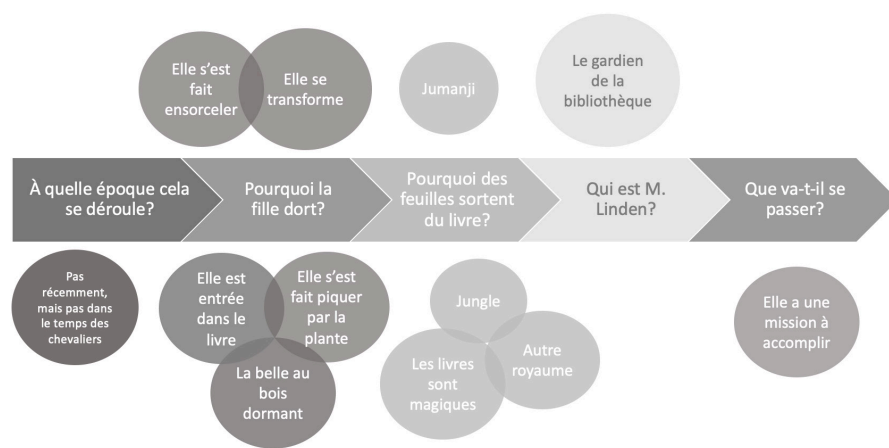


Figure 3 : Schématisation des idées développées lors du cercle de planification A

À la lecture du schéma, on constate que cinq questions générales ont guidé la génération d'idées. Si nous résumons le contenu des échanges, les participant-es semblent s'être entendu-es sur le fait que le personnage visible dans l'image s'est fait ensorceler et est entré dans le livre, malgré l'avertissement de M. Linden, probablement le gardien de la bibliothèque.

À la différence du cercle de planification A, seulement trois questions ont principalement permis de générer des idées dans le cercle de planification B, comme l'illustre le schéma de la figure 4.

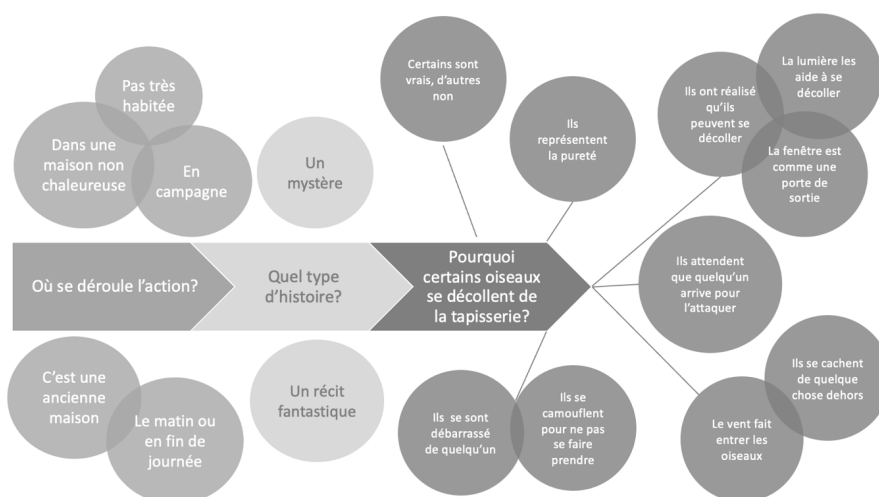


Figure 4 : Schématisation des idées développées lors du cercle de planification B

Comme c'était le cas dans le premier cercle, les réponses des participant-es à la première question, « Où se déroule l'action ? », se complètent. Cependant, on offre deux réponses possibles à la deuxième question, « Quel type d'histoire ? ». Il s'agit soit d'un mystère, soit d'un récit fantastique. Ensuite, comme on peut le voir dans le schéma, lorsque les participant-es se sont penché-es sur la dernière question, plusieurs hypothèses ont émergé. Les participant-es proposent plusieurs réponses plutôt que de se mettre d'accord sur une seule possibilité. Dans le schéma, les éléments de réponses qui se complètent sont représentés dans des bulles connectées et sont attachés à la question à laquelle ils répondent. Par exemple, les phrases « Ils ont réalisé qu'ils peuvent se décoller », « La lumière les aide à se décoller » et « La fenêtre est comme une porte de sortie » sont des pistes de réponse à la question « Pourquoi certains oiseaux se décolent de la tapisserie ? ».

### Les types de conduites orales verbales mobilisées pour générer des idées

Comme troisième niveau d'analyse, nous avons délaissé l'aspect chronologique et thématique des interactions afin d'identifier les conduites orales verbales mobilisées pendant les cercles de planification. Pour y arriver, nous avons séparé les unités d'interaction en isolant les échanges liés ensemble par un sujet commun. Nous avons identifié les conduites orales dites initiatrices de ces unités d'interaction, soient celles qui déclenchent de nouveaux échanges chez les participant-es. Ces interventions initiatrices d'unités d'interactions ont ensuite été catégorisées en quatre types, correspondant à autant de conduites orales<sup>7</sup> : poser une question, faire part d'une observation, formuler une hypothèse ou formuler une hypothèse basée sur une observation.

Le tableau 1 présente les 4 types de conduites orales initiatrices d'échanges identifiées dans les cercles de planifications A et B ainsi que des exemples pour les illustrer (les exemples sont tirés du cercle de planification A).

Types de conduites orales initiatrices d'échanges	Exemple
Poser une question	« Trouvez-vous que ça semble être une histoire qui se passe à une époque ou de nos jours ? »
Faire part d'une observation	« Ici, il a l'air endormi et dans le lit, ça a l'air vivant. »
Formuler une hypothèse	« Mais elle s'est endormie en lisant, elle n'a même pas eu le temps de fermer sa lumière ni son livre, donc c'était soudain. »
Faire part d'une hypothèse basée sur une observation	« Ella a un peu un nez de cochon. Mais c'est peut-être un sort. »

Tableau 1 : Exemples de conduites orales initiatrices d'échanges

<sup>7</sup> Ces conduites orales sont tirées du Programme de formation de l'école québécoise.

Le tableau 2 fait état de la fréquence à laquelle ces types de conduites orales initiatrices ont été mobilisées dans les deux cercles de planification.

Cercle de planification	Poser une question	Faire part d'une observation	Formuler une hypothèse	Faire part d'une hypothèse basée sur une observation	Total
A	15	4	3	1	23
B	2	7	3	4	16
Total	17	11	6	5	39

Tableau 2 : Fréquence d'utilisation des types de conduites orales initiatrices d'échanges dans les deux cercles de planification

Alors que dans le cercle A, le fait de poser une question est de loin l'intervention initiatrice d'échanges la plus utilisée, il s'agit de la moins fréquente dans le cercle B. On observe plutôt une distribution plus égale, mis à part pour « faire part d'une observation », qui a été utilisée plus souvent que les autres types de conduites orales initiatrices d'échanges. En ce qui concerne le total des unités d'interactions, il y en a davantage dans le cercle A (23) que dans le cercle B (16).

## Perspectives d'apprentissage et conclusion

Les participant-es aux cercles de planification ont mobilisé des conduites orales qui ont permis de produire plusieurs idées pendant le cercle de planification. Le nombre et la qualité de ces idées sont importants, car les participant-es les prennent en note afin de les utiliser lors de la rédaction ultérieure de leur texte. Les échanges oraux propres au cercle de planification sont ainsi susceptibles de soutenir la réalisation de la production écrite à venir<sup>8</sup>.

L'enseignant-e qui souhaite encourager les échanges oraux entre ses élèves en prévision de l'écriture d'un texte à partir d'une image peut stimuler les interactions des élèves en utilisant ses connaissances sur le déroulement du cercle de planification. Par exemple, si les élèves sont bloqués après avoir fait le tour des observations sur l'image, l'enseignant-e peut les inviter à se poser des questions d'interprétation ou à faire des liens avec d'autres œuvres connues. Éventuellement, les élèves deviendront autonomes et cela contribuera à nourrir leur processus de planification.

Ensuite, l'analyse du développement des idées dans les cercles A et B montre non seulement quels types de questions pourraient stimuler la génération d'idées pour l'écriture, mais aussi le fait que les participant-es n'ont pas à s'entendre sur leur interprétation de l'image dans leur génération d'idées. En effet, alors que le premier groupe opérait sur la prémisse qu'il n'y avait « qu'une seule explication » possible à l'image et au texte présents sur l'affiche, le deuxième groupe tentait au contraire de trouver le plus d'idées possible, même si ces idées n'étaient pas convergentes. Il s'agit d'une considération importante pour l'enseignant-e qui veut soutenir un cercle de planification dans sa classe. Il ou elle pourrait poser la question « Y a-t-il plusieurs explications possibles à cette image et ce texte ? ». De cette façon, les élèves qui sont cantonnés dans une interprétation de l'image peuvent user de leur créativité pour chercher une autre explication.

Dans un dernier temps, nous avons identifié quelles conduites orales verbales étaient les plus utilisées afin d'amorcer les échanges entre les participant-es. Ces interventions verbales pourraient être enseignées aux élèves de façon individuelle, ou en groupe, avant de débiter le cercle de planification. En effet, même dans une situation d'écriture individuelle, les élèves peuvent se poser des questions, formuler des hypothèses, faire une observation, ou formuler une hypothèse à partir d'une observation afin de générer et noter des idées en prévision d'une situation de rédaction. Suivant un enseignement des conduites orales verbales initiatrices d'échanges, les élèves seraient en mesure de relancer la discussion de groupe afin de générer plus d'idées en vue de la rédaction de leur texte, si un blocage venait à survenir. Par

<sup>8</sup> Comme l'objet de notre recherche porte sur les conduites orales, nous n'avons pas analysé les textes produits par les enseignant-es pour vérifier si les idées échangées en cercle de planification s'y retrouvaient.



exemple, dans une image où tout semble bien rangé, un élève remarque qu'un objet ne semble pas à sa place. Il dit « Regardez, il y a un objet qui ne semble pas à sa place ». Il se souvient alors qu'il peut proposer une hypothèse à partir de cette observation et dit au reste du groupe « C'est peut-être quelqu'un qui l'a déplacé... peut-être le chat ». Ensuite, les autres élèves se positionnent sur l'hypothèse du chat et proposent d'autres personnages qui auraient pu déplacer l'objet. Les élèves notent ainsi plus d'idées et auront plus de choix lorsque viendra le temps d'écrire.

Ces exemples et les analyses présentées dans cet article visent à montrer que le contexte collaboratif qui caractérise le cercle de planification est engageant pour les participant·e·s et soutient le processus de production d'idées, à l'oral (avec possibilité de prise de notes), ce qui évite aux scripteur·trices d'être confronté·es au fameux syndrome de la page blanche. De plus, le fait d'enrichir sa connaissance du sujet en partageant des idées sur le texte à écrire garantit en partie la qualité finale du texte. En effet, ce serait la connaissance du sujet, plus que la connaissance de la langue, qui déterminerait la qualité finale d'un texte (Olive & Piolat, 2005 ; Fayol, 1996). Autant de raisons pour miser sur le cercle de planification pour soutenir la mise en œuvre du processus d'écriture, quel que soit le niveau scolaire concerné.

## Références bibliographiques

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David, et S. Plane (Ed.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Kervyn, B. & Faux, J. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture: quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture? *Pratiques*, 161-162. <http://journals.openedition.org/pratiques/2172>
- Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50, 373-390.
- Tremblay, O. et De Croix, S. (2022). La planification. In I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & O. Tremblay (Ed.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire*. Montréal : Éditions Chenelière.
- Tremblay, O. & Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Ed.), *Didactique de l'oral: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-12). Montréal : Éditions Peisaj.

## PENSER L'ORAL ET LA RÉFLEXIVITÉ EN CLASSE DE LITTÉRATURE AU CÉGEP

Fednel Alexandre, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### Introduction

Au cégep, ordre d'enseignement postsecondaire québécois, le cursus comprend quatre cours obligatoires de littérature. Les cégépiens doivent lire deux œuvres par cours (60 heures) au minimum. Or peu de recherches portent sur leurs activités lectorales. Nous proposons donc une réflexion didactique sur l'articulation oral-réflexivité en classe de littérature pour contribuer à documenter l'apprentissage de la lecture des cégépiens.

## Problématique

Plusieurs recherches ont souligné l'importance des interactions socio-discursives dans le développement des aptitudes de lecture des élèves (Hébert, 2009 ; Sauvaire, 2017). Pourtant, au cégep, les cégépiens discuteraient et échangeraient peu sur les œuvres, car les pratiques d'enseignement dominantes valoriseraient des activités héritées du formalisme, l'histoire littéraire étant l'axe organisateur des cours (Babin & Dezutter, 2014 ; Lecavalier & Richard, 2011 ; Sauvaire & Langlois, 2020). De plus, ces activités consisteraient en des exposés magistraux où le discours expert de l'enseignant sur les œuvres prévaut sur celui des cégépiens (Babin, 2016 ; Lecavalier & Richard, 2009), limités à la réalisation de tâches individuelles à l'écrit (Babin & Dezutter, 2017 ; Lecavalier & Richard, 2014 ; Sauvaire & Langlois, 2020). Que se passerait-il si les cégépiens prenaient la parole ? Développeraient-ils des aptitudes de lecteurs réflexifs, capables de mettre à distance leur subjectivité ? Les échanges oraux nourriront-ils leur réflexivité ? L'articulation oral-réflexivité se trouve au cœur de notre questionnement dans cet article.

## Cadre théorique

Bien qu'il existe plusieurs approches de la réflexivité, nous nous situons dans la perspective didactique de la réflexivité langagière de Crinon (2002) : « les activités langagières, orales et écrites [...] contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme "artéfact culturel" et "instrument médiateur" de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive » (p.124). À la lumière de cette approche, Sauvaire (2019) a problématisé la médiation du texte littéraire et de son enseignement. S'inspirant de l'herméneutique de Ricoeur, elle a proposé de dépasser l'acceptation du concept de distanciation comme mise à distance du texte pour l'élargir à la réflexivité, considérée à la fois comme mise à distance et retour sur soi. La réflexivité se trouve ainsi liée à l'émergence de la subjectivité et l'investissement subjectif du lecteur devient la condition de l'appropriation du texte (Sauvaire, 2015, 2017). Cette conception de la réflexivité revêt quatre dimensions : a) la mise à distance des pratiques langagières, c'est-à-dire les pratiques de (re)lecture, de (ré)écriture ainsi que les verbalisations métalinguistiques et les reformulations orales ; b) la mise à distance et l'appropriation des interprétations, soit l'aptitude du lecteur à produire, à confronter et à évaluer une diversité d'interprétations ; c) le retour sur soi-même comme lecteur, soit la prise de conscience par le lecteur de la dimension subjective de ses interprétations ; et d) la mise en relation des discours d'autrui, qui signale la prise de conscience par le lecteur de sa situation dans un espace dialogique intersubjectif et interdiscursif. Tout compte fait, l'approche didactique de la réflexivité relativement à la lecture des œuvres littéraires invite à « l'expression et à la compréhension de la pluralité, de la mobilité et de la diversité du sujet » (Sauvaire, 2019, p. 120). C'est à la lumière de cette approche que nous interpréterons les résultats.

## Méthodologie

Les données analysées dans cet article proviennent de notre recherche doctorale qui visait à comprendre les compétences lectorales (appréciation, compréhension, interprétation) de cégépiens selon les activités vécues (Alexandre, 2022). Nous avons élaboré, validé didactiquement puis expérimenté deux séquences didactiques de quatre cours chacune sur la nouvelle « Le K » de Buzzati : une séquence historicoformelle inscrite en continuité des pratiques ordinaires d'enseignement de la littérature au cégep et une séquence subjective, tournée vers des pratiques émergentes. Après chaque cours (100 minutes chacun), les participants ont rédigé des rétroactions en réponse à cette double question : « Est-ce que les activités que tu as réalisées t'ont aidé à mieux comprendre/interpréter/apprécier le texte ? Pourquoi ? » La longueur des réponses pour chacune des compétences variait de quelques mots à une dizaine de phrases. Nous avons effectué une analyse systématique des réponses. Nous avons codé les énoncés en fonction des quatre dimensions de la réflexivité présentées ci-dessus et réalisé une analyse de contenu (Bardin, 2013). Étant donné l'objectif de cet article, seulement les rétroactions des participants (n=34) à la séquence subjective, qui alternait activités orales collaboratives et écrits individuels, ont été analysées. Les 34 cégépiens étaient issus de programmes techniques et préuniversitaires, ce qui correspond aux règles de formation des groupes au cégep.

## Résultats

La présentation des résultats met en relief des faits saillants liés aux quatre dimensions de la réflexivité.

### La réflexivité comme mise à distance de pratiques langagières

En général, la mise à distance des pratiques langagières est soulignée surtout par la remise en question des habitudes de lecture : « Cela [le fait de vivre les activités] me poussait à m'attarder sur certaines caractéristiques du texte sur lesquelles je ne me serais pas spécialement penché en temps normal » (Salomon) ; « J'ai aussi réalisé que ma méthode de lecture n'était pas très fonctionnelle. D'habitude, je lis le texte en survol sans vraiment comprendre ce que le texte signifie » (Séverine). Ces énoncés mettent en lumière le recul des cégépiens par rapport à leurs habitudes de lecture en classe de littérature. Dans les deux cas, la réflexivité sert à permettre aux cégépiens de mieux comprendre ce qui est sujet à l'amélioration dans leur pratique de lecture. Ainsi, Sabine décrit son expérience de lecture en ces termes : « Par le fait de se faire encore plus de réflexions, de se poser des questions et ensuite d'essayer de trouver des réponses. De savoir que le texte ne s'arrête pas seulement à une lecture et de considérer les réponses des autres. Ce qui a changé est ma perception de la représentation du K ainsi que du texte. Il y a beaucoup plus d'informations que je n'avais pas prises en considération. Ça ne parle pas juste d'une légende, mais bien du sens de la vie » (Sabine). La réflexivité de l'étudiante se déploie relativement à son expérience de (re)lecture, qu'elle systématise à travers différentes étapes. Celles-ci font du texte un véritable objet d'investigation.

### La réflexivité comme mise à distance et l'appropriation des interprétations

La plupart des cégépiens se sont montrés ouverts à la diversité interprétative. Leur discours révèle que la construction des interprétations est un processus itératif : « Nous devons discuter avec nos collègues pour partager notre interprétation du texte. Nous remettons en question toutes les hypothèses » (Sheerazade). Dans cet énoncé, l'étudiante évoque la formulation, la confrontation et la validation des interprétations. Elle souligne le processus de négociation auquel elle a participé avec ses pairs pour construire le sens du texte. Le fait de mettre « en question toutes les hypothèses » témoigne d'une volonté d'éprouver les interprétations afin de valider leur acceptabilité. L'ouverture à la diversité interprétative se signale aussi dans le travail individuel des cégépiens ainsi que nous pouvons le constater dans cet énoncé : « En fait, j'avais pris pour acquis que les hypothèses que je m'étais faites durant la lecture de celui-ci [du texte] étaient assurément vérité absolue. Le fait de ressortir des questionnements individuels m'a fait m'ouvrir à d'autres perceptions » (Sammy). Sammy met à distance ses propres interprétations, écartant ainsi toute dérive parémiologique. Par ailleurs, il se montre conscient de son aptitude à produire une diversité d'interprétations. Nous avons observé de nombreuses occurrences du mot « hypothèse » dans les rétroactions. Son usage souligne le caractère subjectif des interprétations et montre une prise de distance par rapport à l'habitus scolaire de la bonne réponse. Il reflète enfin un questionnement sur l'exploitation du pluriel du texte.

### La réflexivité comme retour sur soi

Notre analyse a mis en relief une réflexion subjectivée dans la construction du discours interprétatif. Des procédés énonciatifs et des modalisateurs du discours signalent la prise de conscience par les cégépiens de la dimension subjective de leurs interprétations. Par ailleurs, la construction du discours interprétatif révèle un tissage expérientiel (Chabanne et *al.*, 2008) caractérisé par l'ancrage des significations du texte dans l'intime. Certains participants ont établi des liens entre le texte et leur vécu à l'instar de Salomon : « Je crois que le texte signifie qu'il faut tenter d'affronter ses peurs afin d'atteindre nos objectifs, car sinon la pensée de ne pas avoir accompli notre rêve nous rongera toute notre vie. Cela m'a permis de faire un parallèle avec mon objectif personnel de devenir pharmacien, qui demande beaucoup d'efforts, puisque cela demande de très bonnes notes sans arrêt. Ce texte m'a donné espoir qu'en continuant de travailler et qu'en affrontant mes peurs, je pourrais sans doute y arriver » (Salomon). Salomon semble donner au texte une dimension parémiologique, renforcée par le modal « il faut ». Mais il substitue très vite son expérience personnelle à cette première signification en parlant de ses propres peurs. Le retour sur soi comme lecteur se manifeste aussi dans des parcours de lecture : « Au départ, je voyais le texte

comme une nouvelle littéraire anodine, mais après lecture, réflexions et questionnement, ce « K » est un puits sans fond de nouvelles questions et de mises en doute de notre existence même. Ce qui fut l'obsession de Stefano est maintenant mienne. Le texte à l'allure fantastique regorge en fait de profondeur et d'humanité. Avant tout quel est mon K ? » (Sayan). Avec le repère temporel *au départ*, Sayan situe l'expérience qu'il veut mettre à distance. L'usage du coordonnant « mais » opère une rupture dans l'ordre temporel pour marquer son processus réflexif. Ainsi, Sayan analyse son parcours de lecture et construit une représentation de lui-même. Sa lecture lui révèle sa propre subjectivité et la réflexivité par laquelle il interroge son identité de lecteur et de sujet. Sa réflexivité se place à la base de sa construction de sens, devenant ainsi un mode d'appropriation du texte. Sayan cherche donc à « se comprendre devant le texte » (Ricœur, 1986, p. 60).

### La réflexivité comme mise en relation du discours d'autrui

Les cégépiens ont généralement adopté une démarche réflexive en s'inscrivant dans la classe comme espace dialogique et intersubjectif. La dimension intersubjective semble avoir nourri leur activité lectorale ainsi que le suggère cet énoncé : « Avec les activités, j'ai réussi à mieux interpréter le texte, puisque je me faisais mes propres interprétations et après, je pouvais entendre les interprétations des autres personnes qui m'entouraient. Certaines personnes avaient des interprétations qui ressemblaient aux miennes et d'autres qui n'étaient pas comme les miennes, mais qui m'ont poussée à me poser plus de questions sur mes interprétations » (Sarafina). Sarafina décrit une rencontre de subjectivités favorable à l'approfondissement et à l'enrichissement de son interprétation du texte. Dans cette perspective, le dissentiment semble souhaitable pour provoquer une mise à distance des interprétations propres à chacun dans cet espace dialogique que représente la classe. L'énoncé de Sarafina montre son décentrement afin de situer sa lecture personnelle en interaction avec celle de ses pairs. La classe devient donc un espace où la lecture est « le fruit d'une interaction entre les différents espaces culturels, socioaffectifs et cognitifs mis en jeu » (Hébert, 2009, p. 88).

### Discussion

Dans l'ensemble, les activités orales collaboratives pourraient avoir nourri la réflexivité des cégépiens et favorisé leur ouverture à la diversité interprétative, le retour sur eux-mêmes comme lecteurs, la prise de conscience de la dimension intersubjective de leurs interprétations et des pratiques de relecture. Ces résultats tendent à concorder avec ceux obtenus au primaire et au secondaire (Hébert, 2009 ; Hébert et *al.*, 2015). Par exemple, Hébert (2009) a montré que l'articulation lecture-écriture-oral dans une séquence reposant sur des stratégies d'enseignement variées améliorait les habiletés d'un élève en difficulté. Cependant, si nos résultats suggèrent que les interactions orales ont soutenu la réflexivité des cégépiens, notons que l'étude a été réalisée avec un petit échantillon dans un seul cégep. En outre, un seul texte a été utilisé. Quels auraient été les résultats avec une autre nouvelle ou un texte d'un autre genre littéraire ? Ces résultats présentent donc un intérêt heuristique et invitent à réfléchir sur les pratiques d'enseignement : comment prendre en compte la parole des cégépiens à la fois comme finalité, outil pédagogique et parole de lecteur (Louichon, 2020) ? Notre expérimentation a rencontré des défis : peu de cégépiens avaient le réflexe d'écrire pendant ou après les échanges oraux, ce qui nous a poussé à intervenir pour les encourager à le faire. Certains ont eu peur de tenir des propos non pertinents, ce qui pourrait s'expliquer par l'habitus scolaire de la bonne réponse.

### Conclusion

Au terme de cet article, un questionnement s'impose : quels lecteurs forme-t-on réellement au cégep ? Peut-on y former des lecteurs à la fois sensibles, créatifs, réflexifs et analytiques ? Quelles finalités poursuit-on en classe de littérature ? Ce questionnement nous paraît essentiel, car « ce sont les finalités sociales qui configurent les contenus d'apprentissage et définissent l'activité » (Ronveaux, 2014, p. 126).

## Références bibliographiques

- Alexandre, F. (2022). *Portrait de compétences en lecture de cégépiens selon deux approches contrastées d'enseignement de la littérature: l'approche historicoformelle et l'approche subjective* [Thèse de doctorat]. UQAM/UQAT.
- Babin, J. & Dezutter, O. (2014). Lecture d'œuvres littéraires complètes: pratiques d'enseignement actuelles, *Correspondance* 19(3), 1-8.
- Babin, J. & Dezutter, O. (2017). Des cas d'enseignement de la lecture d'une œuvre littéraire complète dans le premier cours de français au cégep. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & É. Falardeau (Ed.). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 273-295). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial: des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. & Aigon, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignement dans le débat interprétatif: problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton. (Ed.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 123-143). Paris: PUF.
- Hébert, M. (2009). Cercles de lecture et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature: étude de cas d'un élève de 8e en difficulté. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 83-117.
- Hébert, M., Guay, A. & Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral: différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and Literacy*, 17(4), 28-51.
- Lecavalier, J. & Richard, S. (2009). Une démarche stratégique pour enseigner la littérature. *Correspondance* 14 (3).
- Lecavalier, J. & Richard, S. (2011). L'évaluation contre la lecture – La résistance au changement en didactique de la littérature. *Diversité*, 166, 131-136.
- Lecavalier, J. & Richard, S. (2014). La didactique du français et l'enseignement de la littérature au collégial. In N. Bizier (Ed.). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial* (pp. 239-254). Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Louichon, B. (2020). Prendre en compte la parole de l'élève en séance de littérature en CM et en 6e: un geste professionnel commun? *Repères*, 62, 53-68. <https://doi.org/10.4000/reperes.3139>
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.
- Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. In B. Daunay et J.-L. Dufays (Ed.). *Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 123-138). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, (2), 107-117. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- Sauvaire, M. (2017). Entre errance et erreur: la diversité des lectures subjectives à l'épreuve de la communauté interprétative. In M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter & E. Falardeau (Ed.). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (pp. 296-329). Namur: Presses de l'Université de Namur.
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. In N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.). *Approches didactiques de la littérature* (pp. 117-124). Namur: Presses universitaires de Namur.

Sauvaire, M. & Langlois, M.-E. (2020). Quand l'analyse paralyse; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté. *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9092>

## UNE CLASSE-PUZZLE EN FACULTÉ DE DROIT: UN TISSAGE ÉCRIT-ORAL

Caroline Scheepers, UCLouvain Saint-Louis, Bruxelles

### Introduction

L'oral et l'écrit, sur le plan de la réception ou de la production, ont longtemps été envisagés sous la forme d'une tension et dans une perspective plutôt scriptocentrée (Scheepers, 2023 a). Pourtant, l'écrit et l'oral scolaires ne peuvent fonctionner indépendamment l'un de l'autre (Schneuwly, 2017). Le constat s'avère sans doute encore plus aigu à l'université. Les relations entre oralité et scripturalité constituent un objet de réflexion majeur pour la linguistique et les sciences humaines en général (Doquet et *al.*, 2022).

Cette contribution étudie de façon exploratoire des traces écrites et orales recueillies au fil d'un dispositif didactique organisé en 1<sup>re</sup> année de la Faculté de Droit à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. Ainsi, les primo-étudiants suivent un séminaire en sciences humaines, visant d'une part, à les initier à une discipline non juridique en sciences humaines et, d'autre part, à les acculturer aux pratiques langagières écrites et orales universitaires. Les 600 étudiants sont répartis dans une vingtaine de séminaires (histoire, philosophie, sociologie, criminologie...), pris en charge par des assistants, pour la plupart des doctorants. À la rentrée 2022, m'ont été confiées la coordination de ces séminaires et la responsabilité du séminaire en linguistique, sur lequel je me centrerai plus particulièrement. Vingt-neuf étudiants sont notamment impliqués dans une classe-puzzle (Brown & Campione, 1987) : la classe est répartie en quatre groupes. Chacun d'eux est responsable d'une problématique spécifique et prend connaissance d'un portefeuille de lectures avant d'en rendre compte lors d'un exposé adressé à la classe. Cette intense phase de lecture s'accompagne d'un grand nombre d'écrits, plus ou moins socialisés, qui visent à préparer et/ou à soutenir l'exposé oral. La préparation et la mise en œuvre de celui-ci sont ensuite supposées étayer l'élaboration d'une synthèse écrite du portefeuille de textes. On le voit bien, le dispositif mobilise successivement ou simultanément des pratiques langagières lecturales, scripturales et orales.

Comment s'articulent concrètement écrit et oral ? Quelles pratiques scripturales et orales émergent ? Comment l'écrit, en mode de production et de réception, vient-il soutenir l'exposé oral, en amont et au cours de celui-ci ? Comment l'exposé étaye-t-il ensuite l'écriture d'une synthèse ?

### Cadre théorique

L'écrit et l'oral sont de toute évidence multidimensionnels (Bucheton, 2014 ; Plane 2019), l'écrit et l'oral comportant à la fois une dimension linguistique, affective, interactionnelle, sociale et cognitive-langagière. Autrement dit, amené à produire ou à recevoir un message écrit ou oral, le sujet mobilise toujours simultanément une activité qui est à la fois linguistique, cognitive, psychoaffective et sociolangagière. Si ces quatre dimensions sont distinguées pour l'analyse, dans les faits, elles sont en constante interaction. De surcroît, l'écrit et l'oral sont fortement interreliés.

Convoquant les travaux de Peter Koch et de Wulf Oesterreicher, Claire Doquet (2017) évoque une double tension oralité / scripturalité du point de vue du médium et des représentations. Sylvie Plane (2019) explique que l'oral repose sur une structure agrégative, tandis que l'écrit se fonde sur une structure analytique, tout en invitant à ne pas les opposer diamétralement, mais à les envisager dans une vision complémentaire. La chercheuse ajoute que l'usage fait de l'écrit ou de l'oral prime sur leur nature intrinsèque. Élisabeth Nonnon (1999) s'insurge contre la classique dichotomie du grand partage oralité / scripturalité. Rudolf Mahrer (2021) observe que les discours oraux préparés par l'écrit restent peu étudiés

dans le champ francophone, au contraire de l'oral dit spontané. Selon lui, il reste à entreprendre la description linguistique des écrits préparant l'oral et des oraux préparés par l'écrit, ce qui correspond à des enjeux fondamentaux, à l'intersection entre sémiologie, génétique textuelle, linguistique et, ajouterais-je, didactique. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002) parlent d'un « entretissage » oral/écrit, l'écrit pouvant appuyer l'oral ou lui être consécutif. Lizanne Lafontaine (2013, p. 9) va jusqu'à inclure l'oral dans la littérature, entendue comme une compétence « liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser ».

## Le dispositif didactique

Le séminaire conduit les étudiants à analyser d'un point de vue linguistique des extraits de films ou de séries mettant en scène un ou des juristes. Voici un descriptif général :

Séance	Date	Contenus
1	12 octobre 2022	- présentation du séminaire ; - consignes pour le résumé ; - recueil des connaissances initiales : analyse de la séquence inaugurale de <i>How to get away with murder</i> (Nowalk, 2014) ; - fiches réflexives 1 (le texte scientifique), 2 (lire un texte scientifique) et 3 (écrire un résumé)
2	25 octobre 2022	- retour réflexif sur les résumés des étudiants ; - analyse d'un extrait de <i>La tête haute</i> (Bercot, 2015)
3	9 novembre 2022	- consignes pour la synthèse d'un portefeuille de textes, visant à soutenir l'analyse de la séquence inaugurale de <i>Jusqu'à la garde</i> (Legrand, 2017) ; - fiche réflexive 4 (la synthèse)
4	23 novembre 2022	Retour sur les plans des synthèses élaborés par les étudiants
5	7 décembre 2022	- visionnement de <i>Saint Omer</i> (Diop, 2023) au Cinéma des Galeries ; - remise des synthèses
6	15 février 2023	- retour sur les synthèses ; - analyse de la séquence inaugurale de <i>Jusqu'à la garde</i> (Legrand, 2017) ; - consignes pour la classe-puzzle : par groupe, lecture d'un portefeuille de textes, préparation et mise en œuvre d'un exposé
7	1 <sup>er</sup> mars 2023	Réponses aux questions sur les portefeuilles de textes
8	15 mars 2023	- exposé 1 : le non-verbal ; - exposé 2 : l'argumentation
9	29 mars 2023	- exposé 3 : l'énonciation ; - exposé 4 : les genres et les types de discours - consignes pour la synthèse écrite finale, consacrée au portefeuille de textes travaillés dans le cadre de la classe-puzzle
10	26 avril 2023	Remise de la synthèse écrite finale.

Tableau 1 : les phases du séminaire de linguistique en 1<sup>re</sup> année du bachelier en Droit (2022-2023)

Le dispositif fait alterner écrits et oraux « préparants » / préparés (Mahrer, 2021). Nous nous centrerons sur les séances 6, 7 et 8 en réalisant une étude de cas consacrée à un étudiant, que nous appellerons Roméo. Comment articule-t-il concrètement écrit et oral ? Comment l'écrit, en mode de production et de réception, vient-il étayer l'exposé oral, en amont et au cours de celui-ci ? Comment l'exposé soutient-il ensuite l'écriture de sa synthèse ? Seront examinées diverses traces empiriques : les courriels que m'a adressés l'étudiant, quelques brouillons communiqués par l'étudiant, la vidéo de son exposé, la retranscription de son exposé, la grille d'analyse de l'extrait de film (*Douze hommes en colère*, Lumet, 1957) que Roméo a commentée lors de l'exposé et sa synthèse finale. L'analyse restera assez superficielle eu égard aux limites spatiales de cet article, mais des investigations ultérieures permettraient d'affiner la démarche. Par ailleurs, l'analyse s'apparente à une forme de mise en abyme, car nous analysons

notamment le langage non verbal d'un étudiant, lors d'un exposé où ce dernier analyse le non-verbal de protagonistes d'un film...

## Des écrits et des oraux préparants et préparés

Roméo est un excellent étudiant. Au fil du séminaire, il a obtenu de très bonnes notes: 14/20 pour le résumé, 18 pour la première synthèse, 19 pour l'exposé... Il a délibérément choisi de travailler sur le non-verbal, avec un groupe d'étudiants brillants et impliqués. Ils analysent le non-verbal dans un extrait *Douze hommes en colère* (Lumet, 1957). Aux États-Unis, douze hommes forment un jury d'un procès criminel: ils doivent statuer à l'unanimité sur le sort d'un jeune homme accusé de parricide, celui-ci risque la chaise électrique. Roméo présente plus spécifiquement la section sur la proxémie, donc l'étude scientifique des distances, par le biais du texte d'Edward T. Hall (1971).

Pour préparer l'exposé et la synthèse finale, Roméo m'envoie sept courriels, entre le 7 mars et le 24 avril. Il pose des questions (sur la structure de l'exposé, la grille d'analyse, la gestion des sources) ou communique des documents. Ces courriels montrent un intense travail de préparation. Ils semblent illustrer le concept vygotkien de zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997) et s'inscrivent dans une écriture dite communicative, en opposition à une écriture épistémique (Guibert, 1998), laquelle vise à réfléchir, via un écrit de travail pour soi, personnel.

Roméo accumule les brouillons épistémiques, pour soutenir la lecture des textes scientifiques, l'élaboration de l'exposé et des supports qui l'accompagnent (PowerPoint, grille d'analyse), ainsi que la préparation de la synthèse écrite finale. Il s'agit d'« écrits intermédiaires » (Chabanne & Bucheton, 2002), en lien avec la nature transitoire du document, mais aussi en lien avec une forme spécifique de médiation entre deux sujets, deux discours. Le brouillon institue un dialogue entre l'auteur et le lecteur virtuel, entre l'auteur et son double (Plane, 1996). Lev Vygotski (1934/1997: 473) écrit: « le cheminement du « au brouillon » au « mis au net » est précisément une opération complexe », ce brouillon s'apparentant à un instrument psychologique dans la mesure où il fait advenir des fonctions psychiques supérieures et ouvrant une fenêtre sur l'architecture mentale du scripteur (Alcorta, 1986/1998). Les brouillons communiqués par Roméo<sup>9</sup> sont instrumentaux (Alcorta, 1986/1998; 2001) (cf. l'illustration 1): un dialogue se crée de soi à soi, le scripteur et le lecteur sont confondus, il s'agit d'une première base écrite reprenant des listes ou des éléments iconiques, l'espace graphique est utilisé de façon bidimensionnelle et hiérarchique, l'écriture s'avère peu conventionnelle.

<sup>9</sup> Nous pouvons postuler qu'il y en a bien d'autres.



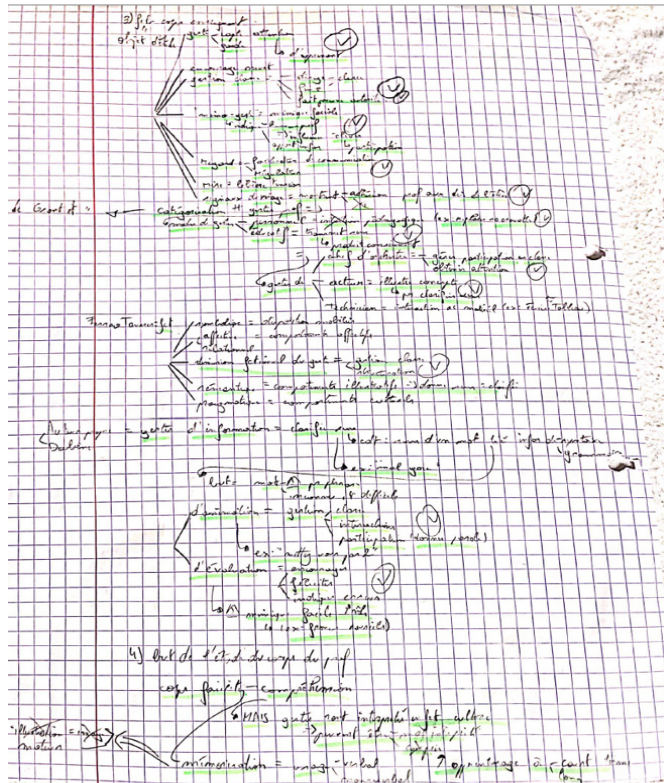


Illustration 1 : un exemple de brouillon instrumental produit par Roméo

En amont de ce type de brouillon instrumental, Roméo floute et annote les textes scientifiques qu'il est occupé à lire :

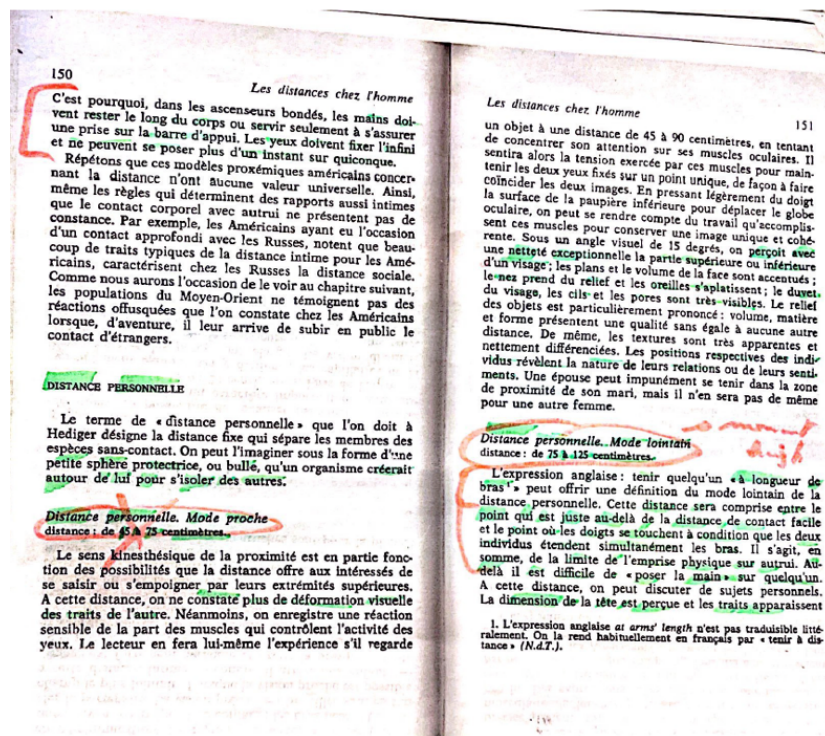


Illustration 2 : un extrait du texte d'Edward T. Hall flouté et annoté par Roméo

Cet intense travail lectural et scriptural débouche sur une grille d'analyse, qui sera distribuée et commentée lors de l'exposé. L'illustration n°3 montre la rubrique consacrée à la proxémie, dans sa version finale et socialisée :

* Azaoui 2014 ~ Hall 1971 ° Duvillard 2017 + Tellier 2014 = Kerbrat-Orrechioni 1996 Ω Sidibé 2019 ¥ Charaudeau 2005	Émetteur	Récepteur
---	----------	-----------

Proxémie	Distance intime ~	Mode proche ~		
		Mode éloigné ~		

	Distance sociale ~	Mode proche (Rapport de domination) ~		
		Mode éloigné ~		
	Distance publique ~	Mode proche ~		
		Mode éloigné ~		

Illustration 3 : un extrait de la grille d'analyse élaborée par Roméo et son équipe

Les concepts d'Edward T. Hall (1971) sont ensuite appliqués à quelques photogrammes emblématiques tirés du film de Sidney Lumet dans le PowerPoint qui soutient l'exposé de Roméo (cf. l'illustration n°4).



Illustration 4 : Roméo pointe son PowerPoint lors de son exposé

Analysant cette profonde intrication oral-écrit au cœur du cours magistral (analogue à un exposé étudiantin), Robert Bouchard et Chantal Parpette (2012) parlent d'« orolographisme ». Analysant l'oral tel qu'il s'incarne dans une communication en colloque, genre lui aussi voisin, Claire Doquet (2017) estime que cet oral relève en fait ontologiquement d'une production écrite, vu sa planification minutieuse. Se penchant sur ces genres oraux ritualisés, Claire Doquet (2017) questionne les effets de la juxtaposition et les formes d'interaction entre un écrit projeté et un oral prononcé, cette oralisation de ce qui est chronologiquement d'abord un écrit. La chercheuse parle d'« oraux écrits », tout à fait polyphoniques, mettant en coprésence les canaux écrits et oraux (Doquet, 2017), l'exposé oral n'élaborant pas ses contenus, mais reprenant des points conçus antérieurement par écrit et que la diapositive illustre. L'exposé de Roméo montre bien l'ambivalence décrite par Claire Doquet (2017) entre un discours qui n'est pas vraiment improvisé, mais n'est pas davantage la lecture extensive d'un écrit tout à fait abouti :

« Alors, un à un, les hommes se lèvent. Et au lieu de s'en prendre directement à l'émetteur, s'éloignent. Ils se mettent à une distance que Édouard Hall appelle « distance éloignée, distance publique, mode proche ». Et là, ils détournent le regard. Cette réponse, bien que muette, est très forte. Elle a pour effet de déstabiliser l'homme. En effet, à cette

distance, nul ne daigne l'écouter. Alors, il panique. Son regard passe frénétiquement d'un personnage à l'autre. Et il tente de reprendre le contrôle de la situation en augmentant le volume de sa voix, le nombre de ses gestes. Mais rien n'y fait. Il a perdu le contact avec ses interlocuteurs».

Opéré la veille d'une fracture, Roméo a posé son genou gauche sur une chaise. Il est sur une estrade légèrement surélevée, face à l'auditoire à la droite de l'écran blanc, qu'il désigne du doigt. Placé par rapport à l'assemblée à une distance sociale mode lointain (Hall, 1971), Roméo désigne du doigt les photogrammes illustrant les deux types de distances identifiés (Hall, 1971). Son regard couvre tout l'auditoire. Dans sa main droite, Roméo tient une feuille qu'il consulte ponctuellement, tandis que, de la main gauche, il harangue l'auditoire, scande et appuie son propos, montre et fait défiler son PowerPoint. Dès lors, si celui-ci relève d'un écrit communicatif (Guibert, 1998), la feuille tenue par Romain est bel et bien un écrit épistémique (Guibert, 1998), un écrit pour soi, pour soutenir son propos, mais tous deux font office de prothèse (Bruner, 1983). Le langage paraverbal de Romain n'est pas sans faire penser à celui de l'avocat. Cela étant, son discours n'est pas exempt d'hésitations, de reprises ou d'autocorrections, mais nous sommes clairement face à un oral préparé, non spontané (Mahrer, 2021), un oral préparé par de multiples textes, (re)lus et (ré)écrits, les siens et ceux d'autrui, dans un processus éminemment polyphonique. Dans un mouvement circulaire, l'exposé oral, qui fut préparé en amont par de nombreuses lectures et l'élaboration de plusieurs écrits de nature diverse, contribue ensuite à préparer la synthèse finale, écrite. Roméo reprend à nouveau le texte d'Edward T. Hall (1971) pour appuyer son analyse :

« Par ailleurs, il convient de remarquer qu'au début du monologue, un des joueurs ne se sent pas très concerné par celui-ci. En effet, il lève les yeux au ciel (voir 1. Le regard) et se tient à une distance (au temps 0.52) que Edward T. Hall (1971 : 155) qualifie de « distance publique [dans son] mode proche ». Cette distance est une distance qu'un interlocuteur impose dans une conversation, lorsque celui-ci se sent menacé, affirme Edward T. Hall (1971 : 155). En effet, cet écart permet à l'interlocuteur de fuir ou se défendre si cela s'avère nécessaire ».

Nous ne sommes plus ici dans une interaction entre un écrit projeté et un oral prononcé ou une double énonciation (Doquet, 2017), une coprésence de canaux écrits et oraux (Doquet, 2017) ou dans une substance acoustique qui est ensuite manipulable, déplaçable, et qui conduit à une élaboration *in situ*, en présence d'allocutaires, dont la participation est prise en compte (Mahrer, 2021). Nous sommes dans un écrit, fait de traces graphiques, inscrites dans un support pérenne, susceptible de reprises multiples (Mahrer, 2021) et adressé à un lecteur absent. Il s'agit d'un écrit universitaire prototypique : conduite argumentative maximale, gestion minutieuse de la polyphonie discursive, articulation théorie-empirie, registre langagier soutenu, discours structuré, explicitation des termes usités...

## Conclusion

Aussi superficielle soit-elle, centrée sur un seul cas, peu représentatif, l'analyse montre le brouillage quant à nos « imaginaires langagiers » traditionnels (Mahrer, 2021). Ainsi, l'écrit peut soutenir l'élaboration d'un oral et inversement. Un écrit peut être spontané et un oral peut être préparé, l'inverse étant également vrai. Écrit et oral peuvent s'avérer alternativement préparants et préparés. L'un peut étayer l'autre, successivement ou simultanément. Un écrit peut s'inscrire dans la proximité communicationnelle et un oral dans la distance communicationnelle (Mahrer, 2021). Un écrit universitaire peut prendre la forme d'une liste schématique et un oral universitaire peut s'avérer monologal, bien que polyphonique, dument préparé grâce à des écrits et des interactions orales heuristiques, axé sur un thème spécifique. Comme l'écrivent Claire Doquet et al. (2022), ce n'est pas le média qui conditionne le style discursif, mais sa position dans le continuum communicatif, autrement dit, le besoin social qui le commande. De nombreux travaux restent à entreprendre pour mieux cerner l'écrit et l'oral universitaires (Scheepers, 2023 b) en tant que tels, mais aussi les liens qui les unissent ou les tensions qui les traversent.

## Références bibliographiques

- Alcorta, M. (1986/1998). Une approche vygotkienne des capacités d'écrit. In M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.). *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkienne* (pp. 123-151). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- Bouchard, R. & Parpette, C. (2012). Littéracies universitaires et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1987). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (Ed.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Doquet C. (2017). L'oral en appui sur l'écrit : décalages (méta)énonciatifs, *Corela*, 15-2. DOI: <https://journals.openedition.org/corela/5061>
- Doquet, C. et al. (2022). L'oral et l'écrit : si proches, si loin. *Linguistique de l'écrit*, 3, 9-32.
- Guibert, R. (1998). Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire. In F. Cros (Ed.). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*. (pp. 99-128). Paris : L'Harmattan.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Lafontaine, L. (2013). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.
- Mahrer, R. (2021). De l'écrit préparatoire à l'oral préparé. *Linguistique de l'écrit*, 2.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques — Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-31.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Ed.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-78). Paris : PUF.
- Plane, S. (2019). *L'oral, un objet multidimensionnel*. Conférence prononcée à l'IFÉ.  
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane>
- Scheepers, C. (2023 b). L'oral à l'université : un point aveugle de la recherche ? *Le Français aujourd'hui*, 221, 95-109.
- Scheepers, C. (Ed.). (2023 a). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2017). Postface. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. (pp. 315-323). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Vygotski L. (1934-1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute.

## Filmographie

- Bercot, E. (2015). *La tête haute*.
- Diop, A. (2023). *Saint Omer*.
- Legrand, X. (2017). *Jusqu'à la garde*.

Lumet, S. (1957). *Douze hommes en colère*.

Nowalk, P. (2014). *How to get away with murder*.

## **DU RAPPORT À LA SOUTENANCE DE PROJET ÉTUDE DES EFFETS DE LA RECONTEXTUALISATION À TRAVERS LES VERBES À SUJETS PERSONNELS NOUS ET ON**

Loyal Kanaan-Caillol, Jacqueline Lafont-Terranova, Elizabeth Rowley-Jolivet,  
Université d'Orléans, Laboratoire Ligérien de Linguistique, UMR7270

### **Introduction**

Lors de leur formation universitaire, les étudiants rencontrent et doivent maîtriser une grande variété de genres discursifs académiques et préprofessionnels : selon la filière et le niveau d'étude, on peut citer, pour l'écrit, le rapport de projet ou de stage, le compte rendu, le mémoire, la thèse, et pour l'oral, la soutenance de projet, de stage, et de thèse, les exposés ou Ma Thèse en 180 secondes (MT180), etc. Ils devront ensuite, dans leur activité professionnelle, pratiquer d'autres genres pour communiquer avec les collègues, les clients ou la hiérarchie. Ces différentes situations requièrent une grande souplesse discursive pour naviguer entre différents genres et adapter le propos aux possibilités et aux contraintes de chaque contexte. Nous appellerons ici cette adaptation du discours au contexte de communication, la *recontextualisation*.

Dans cette étude, nous nous intéressons à un cas spécifique de recontextualisation : la présentation orale (la soutenance de projet) d'un discours écrit antérieur (le rapport de projet). L'étude s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), pris dans une acception large qui inclut, en plus de l'écrit, les situations d'oral académique, dans notre cas, les soutenances.

Nous avons choisi de focaliser l'analyse sur l'emploi des pronoms sujets *on* et *nous* et les verbes qui leur sont associés dans les rapports et dans les exposés. Deux axes principaux ont été retenus : d'une part, les emplois *on+verbe* et *nous+verbe* dans les deux sous-corpus et d'autre part les temps verbaux utilisés dans le cadre de ces séquences, avec une attention aux effets de la recontextualisation sur le discours, lors du passage de l'écrit à l'oral.

Notre corpus d'étude est constitué i) des enregistrements audio et des transcriptions de quatre soutenances de projet ; ii) des quatre rapports de projet remis avant la soutenance. Les projets ont été réalisés et présentés par groupes de six ou sept étudiants chacun, inscrits en 1<sup>re</sup> année du Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) en Informatique à l'IUT d'Orléans. Le projet de 2018-2019 consistait à développer une application de vente aux enchères en ligne (voir Kanaan-Caillol et al., 2023, pour une présentation plus détaillée du dispositif pédagogique et du corpus).

Nous avons utilisé le concordancier AntConc<sup>10</sup> pour relever les occurrences des deux pronoms. Avant de procéder aux analyses, les listings ont été corrigés manuellement pour ne retenir qu'une seule occurrence dans les cas suivants : répétitions involontaires (*on on on affiche*), doublement de *nous* dans les verbes pronominaux (*nous nous sommes rendu compte*), cas de *nous, on* (*nous on a décidé* : seul *on* est compté). Les occurrences retenues ont ensuite été reportées dans un fichier Excel afin de permettre l'ajout de diverses catégorisations et annotations et de faire des tris sélectifs.

### **La recontextualisation vue sous l'angle des pronoms sujets *on* et *nous***

Le glissement référentiel de *on*, qui a évolué d'une valeur initiale indéfinie (un ensemble indéterminé d'individus) vers une valeur définie (*moi + autres*), concurrençant ainsi fortement *nous* en français parlé

<sup>10</sup> AntConc 4.0.3 : <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl>

contemporain, a été constaté par de nombreuses études (Boutet 1986, 1994; Coveney 2000; Peeters 2006; Pires, 2019). Alors que *nous* reste la norme à l'écrit (voir son emploi dans les articles de recherche), il est réduit au statut de « vestiges » (Coveney, 2000) dans le registre oral informel, le pourcentage variant selon les études de 0% (Boutet 1994) à 4% (Coveney 2000). Cependant, en dehors d'une brève observation de Blanche-Benveniste (1997) signalant que *nous* est employé comme « variante de prestige » dans l'expression orale formelle, à notre connaissance, on ne dispose pas de données sur son emploi dans les différents genres de l'oral académique. Il nous a donc semblé intéressant de caractériser nos exposés sur ce plan. La figure 1 présente la répartition respective de *on* et de *nous* dans les rapports et les exposés :

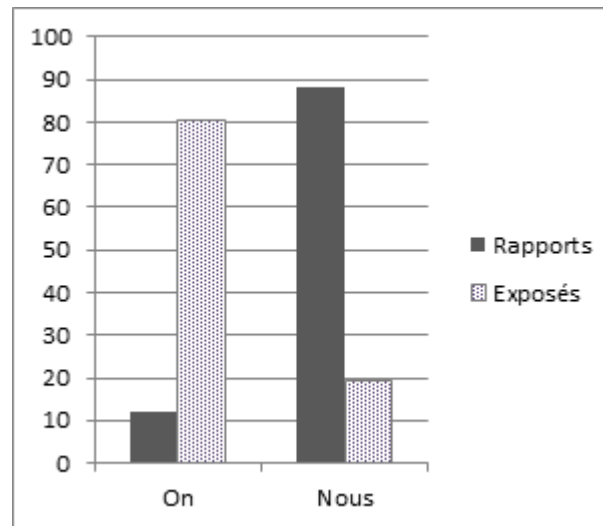


Figure 1 : Répartition de *on* et de *nous* en % dans les rapports et les exposés

On observe, de manière frappante, des proportions inversées, ou images miroirs, *nous* étant très largement dominant dans les rapports, et *on* dans les exposés, indiquant que le changement de mode (écrit/oral) exerce ici aussi une influence déterminante dans le choix des pronoms. Le pourcentage de *nous* dans les exposés (19,5%), plus élevé que celui de la conversation spontanée (cf. supra), peut être attribué à des facteurs contextuels : d'une part, s'agissant d'un oral préparé et qui fait suite à la rédaction du rapport, l'écrit préalable a peut-être exercé une certaine influence sur la formulation orale ; d'autre part, les exposés ne sont pas interactifs et se déroulent dans le contexte relativement convenu d'une soutenance universitaire.

Si, au-delà de la fréquence, on considère les fonctions que remplit *nous* dans les rapports et les exposés, des différences intéressantes apparaissent. Alors que *nous* dans les rapports sert à mettre en évidence la conceptualisation inhérente au travail à accomplir (Ex.1) :

- (1) Pour implémenter cette base de données, nous avons d'abord réfléchi à un Modèle Logique de Données (MLD) qui nous a permis d'identifier les interactions entre chaque table (R2)

le *nous* des exposés s'avère fortement conditionné par le contexte de la présentation orale, car il a, dans un tiers des cas, des fonctions métadiscursives : présenter le plan de l'exposé et assurer les transitions entre les différentes parties de la présentation (Fig. 2).

camarades NPERS NPERS NPERS NPERS NPERS et NPERS nous vous présentons notre soutenance de projet système de vente aux enchères alors premièrement nous allons vous présenter une petite petite introduction de notre projet en second nous allons vous montrer les différentes étapes s forme d'une frise chronologique en troisième nous allons vous montrer comment on s'est tion des tâches de plein de de paramètres puis nous allons vous présenter un travail d'analyse ons vous présenter un travail d'analyse ensuite nous allons vous montrer les différents choix à nos interfaces et à notre application et enfin nous allons conclure du coup pour introduire la

Figure 2 : Fonctions métadiscursives de *nous* dans les exposés : occurrences successives extraites du concordancier

Si on considère maintenant les occurrences de *on*, on constate là aussi des différences significatives à la fois entre les valeurs et les fonctions remplies par ce pronom dans les rapports et les exposés. Dans le contexte de cette étude, « on défini » caractérise les occurrences du pronom qui renvoient aux acteurs concernés par la situation de communication (principalement les étudiants, occasionnellement incluant les enseignants). La figure 3 montre la distribution des valeurs de *on* dans les deux sous-corpus.

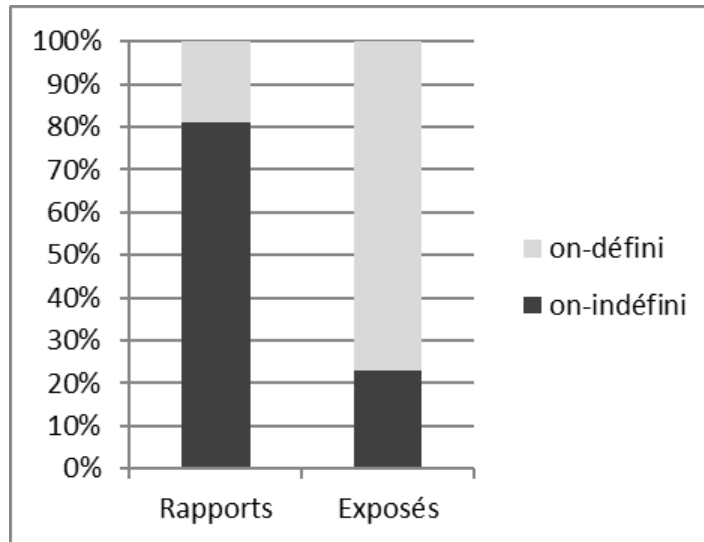


Figure 3 : Distribution des valeurs de *on* dans les rapports et exposés

Sur les rares occurrences de *on* dans les rapports, la quasi-totalité (25 sur 31, soit 81%) a une valeur d'indéfini (Ex. 2), alors que c'est la valeur définie (*on* = *nous*) qui prévaut très largement (77%) dans les exposés, où il renvoie aux acteurs de l'équipe projet (Ex. 3) :

- (2) *On peut également consulter* l'ensemble de ses ventes par la méthode (R3)
- (3) au fur et à mesure des réunions on s'est mis *on s'est tous mis* d'accord (E1)

Dans un deuxième temps, nous avons retenu uniquement les occurrences à valeur personnelle (*nous* et *on* = *nous*), en excluant les cas de *on*-indéfini. L'analyse révèle que la fréquence des verbes à sujet personnel est presque deux fois plus élevée dans les exposés que dans les rapports, avec un verbe à sujet personnel tous les 36 mots dans les exposés, contre un verbe tous les 60 mots dans les rapports. Dans les rapports, on observe ainsi une prise de distance marquée vis-à-vis du travail accompli et de sa restitution, favorisée par l'utilisation de l'écrit (Vygotski, [1934]/1997), avec des structures impersonnelles et l'effacement des acteurs, indices d'une secondarisation du discours. Dans les exposés, en revanche, les acteurs sont au premier plan et leur agentivité est mise en exergue. Pour illustrer ce positionnement très contrasté, nous reproduisons dans la figure 4 un extrait du rapport 4 et le passage correspondant de l'exposé 4 :

R4	E4
<p>3.5 Diagramme de Gantt</p> <p>Le diagramme de Gantt permet de représenter sous forme de frise les tâches à faire tout au long d'un projet. Il donne une idée du temps de travail pour chacune de ces tâches et permet d'en assigner le travail aux membres de l'équipe.</p> <p>Dans le cadre de notre projet, <b>nous avons déterminé</b> des temps de travail sur chaque élément de rendu à travailler pour optimiser au maximum le temps que nous avons.</p>	<p>pour le diagramme prévisionnel euh <b>on a utilisé</b> Gantt <u>Gantt</u> Project euh donc voici un extrait du premier rendu qu'<b>on avait à faire</b> euh donc <b>on peut voir</b> que sur <u>euh</u> sur la gauche y a toutes euh les tâches qu'<b>on avait prévues de faire</b> et sur la droite la plage euh la plage horaire <b>on va dire</b> euh de chaque tâche euh on <b>on on peut voir</b> que y a y a certaines tâches qui sont beaucoup plus longues euh à faire ou en tout cas qui demandent beaucoup plus de temps euh à prévoir par exemple les deux premières le dictionnaire de données et le MCD le modèle conceptuel de données et euh les requêtes qui sont un contre-exemple euh ou là <b>on avait juste prévu</b> une journée pour les faire pour les faire</p>

Figure 4 : Extraits portant sur le diagramme de Gantt dans le rapport et l'exposé 4

On observe dans ces extraits les différences d'encodage majeures analysées par Halliday (1989, 1998) entre un discours premier oral et le discours second de l'écrit scientifique et technique. Le rapport est caractérisé par :

- une densité verbale faible : 5 propositions (contre 12 à l'oral) dont 3 avec un objet inanimé pour sujet (l'outil de gestion Diagramme de Gantt) ;
- une forte expansion du groupe nominal grâce à la postmodification prépositionnelle: Il [Le diagramme de Gantt] donne *une idée du temps de travail pour chacune de ces tâches*; nous avons *déterminé des temps de travail sur chaque élément de rendu à travailler*.

En revanche, dans l'extrait de l'exposé on remarque :

- la place donnée aux acteurs du projet, qui sont au premier plan et dont l'agentivité est mise en exergue par des pronoms personnels sujets (6 propositions sur 12 avec sujet *on*-défini)
- l'emploi de verbes à l'actif ;
- de nombreuses relatives (5) au lieu de modifications nominales (rapport : *tâches à faire* vs exposé : *les tâches qu'on avait prévu de faire*) ;
- un discours articulé autour d'exemples concrets (dictionnaire des données, MCD, requêtes), avec des renvois au contexte d'énonciation qui incluent le public (*on peut voir*, 2 fois) ;
- des paraphrases et des répétitions (*beaucoup plus longues à faire / demandent beaucoup de temps*) vs une concision et une précision lexicales dans le rapport (*optimiser le temps*).

## La recontextualisation vue sous l'angle des temps verbaux

L'annotation des temps verbaux dans les rapports et dans les exposés a permis à la fois d'obtenir une cartographie des temps employés dans chacune des situations et de les comparer. Le tableau 1 en montre la distribution.



	Rapports	Exposés
Présent	20,3%	26,7%
Futur simple et périphrastique	2,7%	13%
Passé composé	56,6%	44,7%
Imparfait	9%	9,4%
Plus-que-parfait	8,5%	3,1%
Futur périphrastique dans le passé, subjonctif présent et passé, conditionnel présent et passé	2,7%	3,1%

Tableau 1 : Distribution des temps verbaux dans les rapports et les exposés

Le passé composé se révèle caractéristique des deux exercices qui, indépendamment de leurs conditions de production, visent à rendre compte du projet déjà réalisé. L'emploi du présent est lui aussi important dans les deux sous-corpus. Il concerne en grande partie des verbes que nous avons catégorisés comme « présentatifs » (*on a un bouton, ici nous avons un autre menu déroulant*), des verbes d'action (*lorsqu'on appuie sur le bouton, lorsque nous lançons l'application*) et quelques verbes « métalinguistiques » relevés dans R3 (*on parle donc de flexibilité, on parle d'apprenabilité*).

Le regroupement des verbes du passé (passé composé, imparfait et plus-que-parfait) d'un côté et ceux du présent-futur (présent, futur simple et futur périphrastique) de l'autre, nous permet d'observer la prédominance du passé dans les rapports et l'ancrage de l'exposé dans le présent (Fig. 5).

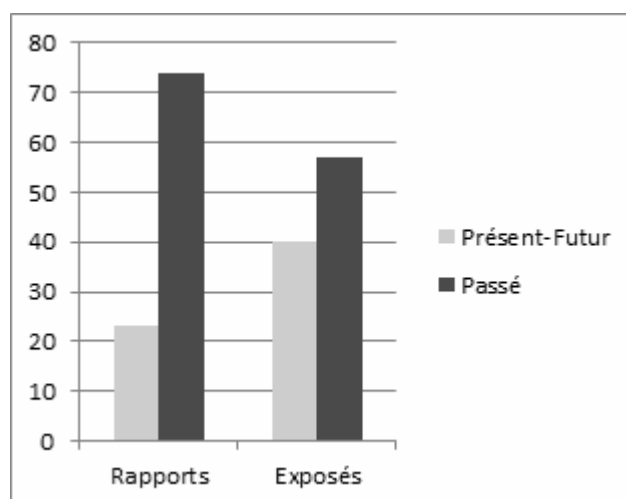


Figure 5 : Pourcentages des verbes au passé et au présent-futur dans les rapports et les exposés

Avec notamment un emploi élevé du passé composé et du plus-que-parfait, les rapports sont résolument tournés vers le passé. Dans les exposés, et du fait de la recontextualisation, on observe un fort ancrage dans le *ici-et-maintenant* grâce à l'emploi important du présent induit par l'immédiateté énonciative inhérente à l'exercice. On relève par ailleurs, toujours en comparaison avec les rapports, une fréquence nettement plus élevée du futur et surtout du futur périphrastique<sup>11</sup>, trace de la projection dans le futur immédiat.

Le futur périphrastique apparaît dans des moments stratégiques des exposés : les occurrences verbales concernées se trouvent en grande majorité regroupées en début d'exposé, en clusters, et répondent à la nécessité en contexte de fournir au public une « carte » pour le guider, en annonçant le plan (cf. Fig. 2). Elles s'inscrivent ainsi dans des séquences métadiscursives liées à l'activité même de présentation (voir dans la section précédente, l'emploi de *nous* dans les exposés).

<sup>11</sup> Sur l'augmentation générale de la fréquence des emplois périphrastiques du futur versus futur simple en français parlé contemporain, nous renvoyons aux études menées par Abouda & Skrovec (2017) sur ces deux temps verbaux à travers une approche microdiachronique dans le corpus des Enquêtes sociolinguistiques à Orléans menées à 40 ans d'intervalle.

Toujours sur le plan métadiscursif, et assurant une fonction de gestion du discours, le futur périphrastique est employé dans les transitions entre les différentes parties de la soutenance, en annonçant le point suivant de l'exposé (*on va revenir un petit peu sur, on va maintenant aborder, nous allons vous montrer, nous allons conclure, nous allons passer, nous allons décrire*).

Enfin, et plus occasionnellement, l'emploi du futur remplit une autre fonction, celle de projeter les actions permises par l'application, comme le montre l'exemple 4 :

- (4) *on va d'abord demander* la suppression de l'utilisateur et *on va vérifier* avant de le supprimer que l'utilisateur est bien inactif et si c'est le cas *on va le supprimer* (E3)

Les actions possibles sont présentées par l'étudiant tout en mettant en évidence les précautions qui ont été prises afin d'éviter des manipulations irréversibles.

La figure 6, comparative de l'introduction du rapport 3 et de celle de l'exposé 3, illustre ces différences dans l'emploi des verbes.

R3	E3
<p>En premier lieu, nous devons réaliser une première partie d'analyse du projet dans sa généralité pour nous guider dans le développement futur de l'application. Cette partie d'analyse était divisée en trois points.</p> <p>Le premier était principalement axé sur la base de données.</p> <p>Le deuxième point était une analyse des différentes méthodes dont nous pourrions avoir besoin par la suite.</p> <p>Le dernier point de cette analyse était de réaliser les maquettes et de vérifier une dernière fois les méthodes.</p> <p>Dans un deuxième temps, nous avons dû réaliser l'application en elle-même dans une phase de programmation, en nous aidant des différentes analyses que nous avons réalisés par le passé.</p>	<p><u>bon</u> bonjour aujourd'hui <b>on va vous présenter</b> moi et mon groupe donc composé de <u>XX XX XX</u> et moi-même donc <u>XX XX XX</u> et <u>XX</u></p> <p><b>nous allons vous présenter</b> donc aujourd'hui notre <u>notre</u> projet le projet tuteuré qu'on a réalisé lors de ce second semestre de l'IUT informatique d'Orléans donc ce projet c'était une c'était un projet dans lequel nous devons réaliser une plateforme de vente aux enchères donc maintenant <b>on va vous présenter</b> le <u>le</u> sommaire donc tout d'abord <u>on va vous introduire</u> pourquoi on a on a fait cette application ensuite <b>nous allons vous vous décrire</b> ce qui est ce qui est possible de de faire dans cette application puis ensuite son fonctionnement <b>nous allons vous expliquer</b> nos <u>nos</u> choix techniques en termes d'ergonomie et nos perspectives d'amélioration puis comment nous avons organisé notre travail <b>nous allons présenter</b> les difficultés que nous avons rencontrées ainsi que les solutions que nous avons pu proposer puis <b>nous terminerons</b> par un bilan et enfin une démonstration</p>

Figure 6 : Extraits de l'Introduction du rapport 3 et de l'exposé correspondant

Dans l'introduction de l'exposé, on observe des choix linguistiques correspondant aux nécessités de la recontextualisation : emploi d'un temps verbal (futur, surtout périphrastique) et de verbes « présentatifs » peu sollicités dans les rapports (*présenter, exposer, introduire, parler de, évoquer...*). On observe en outre l'emploi des temps du passé dans l'extrait du rapport (imparfait et plus-que-parfait).

Relevons par ailleurs la forte structuration du discours dans le rapport (Kanaan-Caillol et al., sous presse), avec une hiérarchisation à deux niveaux (*en premier lieu / dans un deuxième temps*) et en trois sous-points pour le premier niveau. Cette structuration n'est pas absente de l'exposé, mais elle est articulée à la temporalité de l'exercice de présentation (*maintenant, tout d'abord, ensuite, puis ensuite, puis*) et non pas à l'organisation logique des étapes du travail.

## Conclusion

Cette contribution s'inscrit dans un projet plus global : dresser un portrait linguistique d'un oral académique, celui des soutenances de projet d'étudiants commençant leur parcours universitaire dans une filière technologique. Elle a permis d'enrichir les résultats obtenus lors d'un précédent travail (Kanaan-Caillol et al., 2023) et de compléter ainsi le portrait qui y était esquissé.

En effet, dans la précédente étude, nous avons caractérisé les exposés en analysant la densité lexicale, l'emploi des marqueurs discursifs, la gestion du discours et le registre de langue qui ont révélé un discours très proche de l'oral spontané.

Notre approche ici intègre davantage l'écrit préalable et met au centre du propos le travail de recontextualisation avec une comparaison plus systématique des rapports et des exposés. Ainsi, sous l'angle de l'étude des verbes à sujets personnels *nous* et *on*, nous avons obtenu des résultats qui vont dans le même sens que les précédents. La forte présence des acteurs dans les exposés et l'ancrage temporel présent-futur proche ont montré un oral qui met au premier plan les acteurs et l'activité de présentation.

Les étudiants semblent bien conscients de la nécessité de recontextualiser le discours écrit pour l'adapter à l'interactivité accrue et du besoin de gérer la multimodalité en temps réel de l'exposé en présentiel. Cependant, les analyses montrent que cette recontextualisation se fait au détriment de la secondarisation, davantage caractéristique du discours dans le rapport.

Si le passage à l'oral suite à un écrit préalable ne peut se faire sans recontextualisation, dans le cas qui nous occupe, celle-ci semble fragiliser le recul réflexif pris par les étudiants dans le rapport et rapprocher leur discours de son niveau premier.

Cette tension entre recontextualisation et secondarisation amène à la nécessité d'élaborer des dispositifs didactiques permettant d'améliorer la qualité de l'oral sur le plan formel en lien avec la situation académique et de s'appuyer davantage sur les rapports pour ne pas perdre, au moment de la recontextualisation exigée par le passage à l'oral, le bénéfice de la secondarisation apportée par l'écrit.

En somme, il s'agit de sensibiliser les étudiants aux exigences d'une recontextualisation qui soit en adéquation avec le contexte académique.

## Références bibliographiques

- Abouda, L., Skrovec, M. (2017). Grammaticalisation du futur périphrastique en français contemporain : une résistance normative? In M. Velinova (Ed.), *Normes et grammaticalisation : le cas des langues romanes* (pp. 211-232). Sofia, CU Romanistika,
- Blanche-Benveniste, C. (1997). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue française*, 115, 19-29.
- Boutet, J. (1986). La référence à la personne en français parlé : le cas de «on». *Langage et Société*, 38, 198-49.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Berlin : Peter Lang.
- Coveney, A. (2000). Vestiges of *nous* and the 1st person plural verb in informal spoken French. *Language Sciences*, 22, 447-481.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : Présentation. *Pratiques*, 153/154, 3-19.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1998). Regrammaticising experience as technical knowledge. In J. Martin & R. Veel (Ed.), *Reading Science* (pp. 185-235). Londres: Routledge.
- Kanaan-Caillol, L., Lafont-Terranova, J. & Rowley-Jolivet, E., (2023). Portrait d'un oral académique à partir d'un corpus de soutenances de projets : de l'analyse linguistique à l'étude d'indices de secondarisation. In C. Scheepers (Ed.) *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 53-68). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Peeters, B. (2006). «Nous on vous tu(e)». La guerre (pacifique) des pronoms personnels. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 122/2, 201-220.
- Pires, M. (2019). *Nous* et *on* définis dans les corpus de français parlé et dans les manuels d'apprentissage à destination d'apprenants novices. In A.-S. Calinon et al. (Ed.) *Linguistique interactionnelle, grammairie et didactique du français* (pp. 191-208). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Vygotski, L. S. ([1934]/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

# HYBRIDATION ENTRE ÉCRIT ET ORAL EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE: LE FORUM POSTER

Pascal Dupont, Université Toulouse Jean Jaurès

## 1. Un évènement littéraire majeur

L'entrée à l'université constitue, selon Jaffré (2004), un évènement littéraire majeur. Les étudiants y sont confrontés à de nouvelles pratiques langagières dans différents espaces de cette institution, la formation, la formation à et par la recherche, ou encore les activités de recherche elles-mêmes (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010). Ils sont ainsi amenés, notamment en master, à lire des articles de recherche, à écrire un mémoire, des fiches synthèses de cours ou d'articles, à produire des diaporamas pour présenter leurs travaux, etc. Ces activités langagières de lecture écriture en contexte universitaire, souvent associées au langage oral, formatent les savoirs pour faciliter leur appropriation et peuvent être considérées comme autant de genres (Bakhtine, 1984) sous l'angle de leur processus de production et en tant que produits. L'espace littéraire, à condition qu'il ne soit pas réduit à la seule sphère écrite mais élargi à un ensemble de pratiques langagières orales et écrites inscrites dans une institution, a une portée euristique pour reconsidérer la dichotomie oral/écrit et les envisager dans un continuum à l'université (Dupont, 2021).

## 2. L'hybridation entre écrit et oral : médium et conception

En effet, si les moments de littératie sont constitués d'activités dans lesquelles les textes écrits sont des éléments essentiels de la nature de l'interaction et de ses processus d'interaction (Heat : 50), lors de celles-ci, le langage écrit est très souvent associé au langage oral (Barton & Hamilton, 2010, p. 47). Dans le dernier chapitre de *La raison graphique* (1979) et dans son ouvrage *Entre l'oralité et l'écriture* (1994), Goody insiste sur le fait qu'il ne faut pas s'enfermer dans une théorie du « Grand Partage » entre l'oral et l'écrit. Dans les sociétés actuelles, le langage a à la fois une forme orale et une forme écrite et les connaissances écrites peuvent être communiquées oralement, ce qui est le plus souvent le cas dans l'enseignement (Goody, 1979 : 253). De même, l'écrit influence voire gouverne les formes orales (Lahire, 1993). Il convient donc d'admettre le spectre un peu large des significations et la plasticité sémantique que l'on peut accorder à l'espace conceptuel de la littératie à partir desquelles parler de littératie ce n'est pas exactement parler seulement de la seule maîtrise de la lecture-écriture, mais également de la place de l'oral et de ses rapports avec l'écrit (Dupont, 2020). Ainsi, pour Privat (2006 : 126), la plupart des usages langagiers comportent des taux de littératie convertibles à l'oral ou se combinent avec des pratiques orales, ces modes de communication formant un continuum et s'hybridant mutuellement très fréquemment. Les étudiants de master sont souvent confrontés à ces formes d'hybridation au cours de leur cursus universitaire, il s'agit de la soutenance d'un mémoire, du compte rendu d'un rapport de stage, de la présentation orale d'un article ou d'un dossier thématique, de débats sur des orientations conceptuelles, etc. C'est en cela que Cappeau (2016) parle de frontières poreuses entre écrit et oral, de nombreux entrecroisements pouvant être observés. Citant Koch et OEsterreicher (2001), Cappeau (2016) propose de dissocier deux paramètres : le médium – le canal de la communication – et la conception - structure, organisation et contenu du texte - qui dépend du rapport de proximité entre les interactants plus ou moins distancés. Ces deux paramètres donnent forme à des pratiques langagières dessinant les contours de genres universitaires que les étudiants ont à appréhender. Ce dernier point conduit à s'interroger sur les moments de formation mis en place dans les cursus universitaires pour aborder ces genres de communication comme celui du forum poster dans le master MEEF IDAISI12 que nous allons présenter.

<sup>12</sup> Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours Ingénierie d'accompagnement et d'intervention pour une Société Inclusive (IDAISI).

### 3. Le forum poster du master MEEF IDAISI

Le master MEEF IDAISI du site INSPE de Toulouse est une formation initiale pour les étudiants issus des licences de psychologie ou des sciences de l'éducation et de la formation souhaitant s'orienter vers les métiers de l'intervention avec des publics à besoins éducatifs particuliers ou vulnérables en tant qu'enseignant ou coordonnateur dans des structures médicosociales, formateur ou médiateur. Pendant leur future vie professionnelle, ils devront produire des supports écrits et mettre en œuvre leur compétence à communiquer oralement dans diverses situations et avec différents publics. C'est pourquoi le parcours de formation de ce master comprend une unité d'enseignement spécifiquement dédiée à la communication professionnelle « *communication et professionnalité* » au cours de laquelle les étudiants sont amenés à communiquer oralement à partir de divers supports écrits (rapports de synthèse de différentes institutions, réseaux sociaux, posters, etc.) dans différents contextes formels ou informels au plus près de possibles pratiques professionnelles. L'un des modules de cette unité d'enseignement comprend une situation de communication orale informelle – le forum poster<sup>13</sup> – qui n'est pas régie par des règles prédéterminées et un caractère officiel (Quilliou-Rioual & Quilliou-Rioual, 2020). Ce module comprend des cours abordant la réalisation de poster (d'un point de vue technique : organisation de l'espace, typographie, écriture, production de capsules vidéos, génération de QR code, etc.) et la communication (argumentation, stratégies de communication, corps et voix, contexte de la communication, etc.). Le contenu thématique du poster est issu d'une problématique provenant d'un des cours d'autres UE du master ou du mémoire de fin d'études. Par binôme de deux étudiants, il s'agit à partir de la réalisation de supports écrits, poster et flyer, de présenter plusieurs fois une thématique de travail à un public hétérogène qui débute (enseignants spécialisés, étudiants d'autres formations, personnels de l'université, associations, etc.). L'hétérogénéité du public et le cadre informel (Babou & La Marec, 2008) conduisent les étudiants, pour adapter leur communication orale, à mobiliser des compétences interactionnelles. Cette situation combine des écrits avec deux genres oraux universitaires, la présentation de poster (Dias-Chiaruttini, 2023) qui s'apparente à un exposé et le débat comme dialogue avec la pensée de l'autre (Dolz, Rey & Surian, 2004) puisque la présentation est polygérée et a vocation à susciter des échanges.

### 4. Réalisation du poster et communication orale

Deux questionnaires ont été administrés à une cohorte de 25 étudiants lors des cours, le premier suite à la réalisation du poster sur la construction du médium et l'anticipation de la communication orale ; le second après la déambulation sur le rôle du médium et la présentation orale elle-même. L'ensemble des étudiants a répondu aux questionnaires par écrit individuellement ou en binôme. Il s'agit de déterminer des modalités d'hybridation entre écrit et oral déclarées par les étudiants. De brefs verbatims prélevés dans les questionnaires ont été choisis en fonction de leur caractère synthétique. Sans être complètement généralisables, les propos tenus reflètent la façon dont les étudiants de la cohorte ont envisagé la création de leur support, son utilisation en contexte, et témoignent de leur expérience de cette utilisation.

#### 4.1 La préparation du forum

##### Un médium composite

Les sources d'informations que les étudiants disent avoir utilisées sont en grande partie identiques à celles qui seraient utilisées dans une présentation dans un colloque ou dans l'écriture d'un mémoire universitaire : articles scientifiques, rapports gouvernementaux, lois. Les étudiants notent l'importance des apports théoriques, de la fiabilité des sources, de la méthodologie de leurs recherches. À ces informations, dont le recueil est commun avec les autres écrits qu'ils sont amenés à produire dans leur cursus de formation, viennent s'ajouter des ressources pédagogiques et des textes d'opinion plus engagés de mouvements associatifs :

*Nous avons utilisé des textes législatifs et juridiques, ainsi que des rapports gouvernementaux trouvés sur les sites web du gouvernement (Ministère de l'Éducation Nationale, HCE). Nous*

<sup>13</sup> <https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/pratiques-et-ingenierie-de-la-formation/forum-poster-du-master-idaisi>

*nous sommes aussi appuyés sur des articles scientifiques universitaires et des ressources pédagogiques (Eduscol). Nous nous sommes en outre intéressées aux sites d'associations pour avoir des exemples d'actions, d'outils et d'autres chiffres permettant de faire un état des lieux.* (Éléna<sup>14</sup> et Marianne).

Les posters combinent ainsi d'une part des informations scientifiques et d'autre part des informations qui renvoient davantage au monde social, plus subjectives et militantes. Le plus souvent, ces informations sont visuelles ou orales. Leur accès n'est pas direct et nécessite de scanner un QR code qui renvoie à des infographies, des podcasts ou des vidéos. Ces dernières constituent une autre modalité d'étayage de l'argumentation susceptible de susciter un dialogue avec le public. L'écrit du poster est également complété par la réalisation de flyers qui comprennent deux types d'expansions : des informations factuelles complémentaires (contact d'associations, sites d'information, diverses ressources, etc.) et le développement des phrases clés du poster accompagné de verbatims qui viennent les exemplifier<sup>15</sup>.

### Une conception orientée vers les interactions

Pour concevoir leur argumentation, les étudiants se réfèrent à la démarche qu'ils mettent en œuvre dans l'écriture de la partie théorique de leur mémoire de recherche : structuration en entonnoir, passage du général à l'étude de cas, définition des notions, problématisation de la thématique abordée. Des zones du poster sont clairement identifiées avec des fonctions précises comme : poser des questions vives, indiquer des causes, fournir un cadre législatif, se faire l'écho des paroles des acteurs, etc. Les étudiants affirment que l'écrit structure les lignes directrices de la planification de l'exposition orale de la thématique :

*Notre cheminement de pensée consiste d'abord à adopter une démarche compréhensive et théorique de la situation actuelle concernant les violences fondées sur le genre en s'appuyant sur des chiffres clés présents sur le poster comme sur le flyer, pour en venir ensuite à l'exploration de moyens d'action réels, dans les différents espaces sociaux (famille, travail, école...).* (Florian et Blanche).

Par contre, pour susciter les échanges, les étudiants écrivent ne pas s'en remettre uniquement à leur support écrit et à sa présentation orale qui serait suivie de questions de la part du public. Ils proposent de mettre leurs interlocuteurs en situation au moyen de différentes activités pour les enrôler : questionnaire, quizz, recueil de représentations, constitution d'un mur de post-it, visionnage d'une courte vidéo, lecture de témoignages, réaction à un nuage de mots. Ces activités sont évoquées dans les questionnaires comme des préalables aux prises de parole polygérées pour contextualiser les contenus thématiques et permettre, en amont, d'interpeller l'auditoire qui, selon son statut, n'a pas forcément de connaissances ou d'intérêts pour le sujet du poster.

## 4.2 Après la déambulation

### Le rôle du médium

Les étudiants indiquent que la structure du poster a été un fil directeur pour organiser leur présentation orale. Selon leurs dires, il leur a permis d'introduire le sujet et des clés de compréhension, de lister les idées principales et de les exemplifier, de fournir des cadres de réflexion, de donner des références. Ils remarquent aussi que, pour les auditeurs, le poster a pu avoir un rôle de guidage qui les a aidés à appréhender ce qui était dit. Ils évoquent par ailleurs les gestes de pointage vers le support qu'ils ont effectués au cours de leur prestation :

*Notre support écrit nous a permis de suivre une ligne directrice pour notre présentation en nous appuyant sur la mise en espace de notre poster.* (Camille et Mathilde).

De façon générale, ils notent que la réalisation du poster a été l'occasion d'anticiper des problématiques possibles, d'anticiper certaines questions possibles de leurs auditeurs et de recenser des sources qu'ils ont

<sup>14</sup> Les prénoms des étudiants ont été modifiés.

<sup>15</sup> Voir un exemple en annexe.

mobilisées. S'ils devaient retravailler leur poster les propos des étudiants sont concordants. Dans leur presque totalité, ils mentionnent que leurs modifications seraient de l'ordre d'ajouts (plus d'informations, d'exemples concrets, de chiffres, de propositions de solutions, réalisation d'une frise chronologique) ce qui semble en partie en contradiction avec les principes d'économie liés à ce type de médium.

## La conception du texte

La conception du texte est conditionnée par le contexte de communication et s'éloigne d'un oral scriptural. Les étudiants déclarent avoir ajusté leur propos en fonction des personnes, laissé de la place aux interlocuteurs, ce qui s'est manifesté par des interactions et des questions posées au fur et à mesure de la présentation :

*Par rapport aux différentes questions, on était plus dans un échange, une discussion, que dans un exposé (Élisa).*

Invités à s'exprimer dans le second questionnaire sur la caractérisation de leur oral à partir de mots clés, les étudiants renvoient à l'apport et à la transmission d'informations sur les contenus thématiques, mais insistent surtout sur les aspects interactionnels. Ils parlent d'interaction, d'échange, de participation, d'écoute, de partage d'expériences, de discussion, d'enrichissement mutuel voire de convivialité. De plus, ils considèrent que le forum requiert un certain engagement et nécessite de la créativité de leur part.

## Conclusion



Bien que les étudiants aient déjà réalisé des exposés et des débats pendant leur cursus scolaire ou de formation, le forum poster en renouvelle la pratique. D'une part, le support écrit est composite dans la mesure où il donne accès à des vidéos ou podcasts, dans la mesure où sa mise en espace est significative et dans la mesure où il est contextualisé par la situation. D'autre part, au cours de sa mise en œuvre les étudiants sont amenés à hybrider écrit et oral selon diverses modalités. Le forum poster est-il caractérisable en tant que genre universitaire? Les propos des étudiants permettent de relever que si la configuration du poster est une forme de planification a priori de la prise de parole à laquelle il sert d'appui, ce déroulé est cependant réorganisé à travers leur activité inventive en cours de présentation pour laisser place au débat. Entre exposé et débat, le forum poster semble bien avoir un rôle prescriptif pour formater texte écrit et texte oral. Au-delà, la mise en œuvre de ce type de module de formation est un levier pour développer la réflexivité des étudiants sur les formes, enjeux et stratégie de communication orale qui sont rarement abordés en contexte universitaire.

## Bibliographie

- Babou, I. & Le Marec, J. (2008). Les pratiques de communication professionnelle dans les institutions scientifiques: Processus d'autonomisation. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2,1, 115-142. <https://doi.org/10.3917/rac.003.0115>
- Bakhtine, M. (1984) [1952-1953]. « Les genres du discours ». Esthétique de la création verbale. Trad. du russe par A. Aucouturier. Paris: Gallimard, p. 263-308.
- Barton, D., & Hamilton, Mary. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral: médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, 195, 23-36.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42.
- Dias-Chiaruttini, A. (2023). Circulation et configuration des genres oraux de l'école à l'université. La présentation de poster un genre oral universitaire. In C. Scheepers (Ed.), *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur* (pp. 85-104). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Dolz, J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat: un dialogue avec l'autre. *Le Français Aujourd'hui*, 3, 146, 5-15.
- Dupont, P. (2021). La migration du champ de la littératie en didactique du français: un nouvel espace conceptuel? *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9799>
- Dupont, P. (2020). La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 7-29.
- Goody J. (1977, trad.1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Édition de Minuit.
- Goody. J. (1993, trad. 1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: PUF.
- Heat, S-B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, Vol. 1, 1, 49-76.
- Jaffré, J-P (2004). La littéracie, histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispail (Ed.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. (pp. 21-41). Paris: l'Harmattan.
- Koch, P. & OEsterreicher, W (2001). Langage parlé et langage écrit. In G. Holtus et al. (Ed.). *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, I (2) (pp. 584-627). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Privat, J-M (2006). Un habitus littératien? *Pratiques*, 131/132, 125-130.
- Quilliou-Rioual, M. & Quilliou-Rioual, M. (2020). Les différentes formes de communication. Dans M. Quilliou-Rioual & M. Quilliou-Rioual (Ed.), *Communication professionnelle et travail en équipe pluridisciplinaire en ESSMS: En 29 notions* (pp. 145-158). Paris: Dunod.

## Annexe 1 – Poster FALC

**Facile à Lire et à Comprendre**  **LE FALC COMME OUTIL D'INCLUSION** 

Le FALC pour m'accompagner sur mes projets administratifs

Le FALC pour me repérer dans la vie quotidienne

Le FALC pour comprendre ma santé

Le FALC pour rendre accessible ma scolarité

Le FALC pour accéder à mes loisirs, me cultiver

Existe-t-il des supports écrits en FALC ?

**Des supports possibles en FALC :**

- La carte bancaire
- Livres et BD
- Covid-19
- La charte des droits et des libertés
- Tourisme et Handicap
- La Poste
- Loisirs

**Un exemple de consigne d'école adaptée en FALC :**



Consigne d'origine : Lire le texte et distinguer les verbes des autres mots.

Souligne les verbes

**Un exemple de document de loisir adapté en FALC :**

Le rugby est un sport.  
Le rugby se joue avec un ballon.  
Le ballon est ovale.  
Le ballon de rugby est différent du ballon de football.

Il y a 15 joueurs dans une équipe de rugby.

Mistral IDAISI 2022-2024  



## Annexe 2. Flyer FALC

**Règles du FALC**

**Les mots**

- Utiliser des mots faciles et des exemples
- Éviter la langue étrangère, les initiales, les pourcentages, les grands nombres et les synonymes

**Les phrases**

- Phrases courtes
- Éviter les phrases passives et la négation

**La structure du document**

- Ordre des informations facile à suivre et pas trop d'informations
- Titre facile et clair, pas de sous-titre

**La mise en page**

- A4/A5, Arial/Tahoma, taille 14
- Texte aéré
- Éviter l'italique et les majuscules
- Informations importantes en gras

**L'illustration**

- Placer des images claires à côté du texte
- La même idée représentée par la même image

**Sources**

- Les règles européennes du FALC
- Site du gouvernement du FALC
- Qu'est-ce que la méthode Facile à Lire et à Comprendre ?

**Le FALC**

**Facile à Lire et à Comprendre**

**C'est quoi le FALC ?**

C'est un outil d'accessibilité pouvant être utile dans n'importe quels domaines.

L'outil permet d'aménager des documents par le biais de règles et d'une typographie facilitant la compréhension.

**Une ambition européenne**

Grâce à son projet Pathways en 2009 porté par l'association "Inclusion Europe", 8 pays européens se sont engagés dans la création méthodologique du FALC.

L'objectif étant de réduire la fracture sociale liée au langage.

**Une ambition française**

En France se sont les associations "Unapei" et "Nous aussi" qui sont les vecteurs du projet.

En 2021 le gouvernement annonce rendre accessible en FALC les documents publics.

**Public cible**

Personnes en situation de handicap

Enfants

Personnes âgées

Personnes étrangères ou en situation précaire

**Son histoire ...**

Le « langage facile à lire et à comprendre » est né suite à un mouvement mené aux États-Unis dans les années 1972 par des personnes en situation de handicap. Ainsi, d'autres pays et groupes de personnes se sont inspirés de ce mouvement pour créer le FALC.

Logos: inclusion europe, NOUS AUSSI, Unapei

## LA DICTÉE À L'EXPERT: « IL FAUT SAVOIR TOURNER LA PHRASE QUI FAUT »

Valérie Langbach, Université de Lorraine

Dans cette contribution, nous montrons pourquoi et comment la pratique de *la dictée à l'adulte* (Lentin, 1977), que nous requalifions ici de *dictée à l'expert*, car il s'agit d'adultes (Canut & Del Olmo, 2018), facilite le développement des compétences langagières de locuteurs natifs en situation d'insécurité langagière, c'est-à-dire des personnes qui ont des difficultés « à gérer de façon efficace les interactions verbales dans lesquelles elles sont engagées, d'un point de vue linguistique, interactionnel, pragmatique et social » (Adami & André, 2014, p. 77).

Aujourd'hui plusieurs études (Eme et al., 2011 ; Langbach, 2014, 2020, 2023) tendent à corroborer le fait [que] « les difficultés de lecture trouvent dans l'oral sinon leur source, du moins leur écho » (Bentolila, 1996, p.35). Pour Lentin (1985, p.5) « le problème de l'illettrisme ne peut se traiter en dehors du problème de l'acquisition et du fonctionnement du langage », que le « parler juste » est une condition nécessaire d'un « lire-écrire juste ».

À partir du corpus oral recueilli lors d'une recherche-action réalisée auprès de locuteurs faiblement scolarisés en situation d'insécurité langagière, salariées dans une association d'insertion<sup>16</sup>, nous montrons comment un locuteur expert (dorénavant loc E) contribue à la prise de conscience par ces locuteurs de leurs difficultés à opérer un transfert satisfaisant du discours oral à l'écrit.

### Contexte de l'étude

L'objectif de cette recherche-action intitulée « *Mémoire sociale et écriture* »<sup>17</sup> était double. D'une part, proposer une méthodologie aux professionnels qui travaillent avec des personnes présentant des difficultés de maîtrise du français à l'écrit. D'autre part, mettre en œuvre une activité pédagogique qui faciliterait l'entrée dans l'écrit en proposant à ces personnes la rédaction d'un texte en lien avec un sujet culturel ou de société sur le principe de la dictée à l'expert. Pour cette recherche, notre choix s'est porté sur la mémoire ouvrière. C'est pourquoi, pour la première phase de notre recherche, nous avons recueilli le témoignage de deux anciens salariés d'une usine de fabrication de tuiles qui n'est plus en exercice aujourd'hui. Lors de la seconde phase, nous avons présenté la vidéo de ce témoignage à une dizaine

<sup>16</sup> Présentation générale du projet accessible à : <https://reseaultf.atilf.fr/?p=803>

<sup>17</sup> Ce projet est présenté de façon détaillée sur le site Langage, Travail et Formation <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2016/11/Guide-pratique-2-Violet.pdf>

de salariés faiblement scolarisés d'une association d'insertion lorraine.<sup>18</sup> À la suite de cette projection, une discussion a mis en exergue un certain nombre de thèmes relatifs à la vie professionnelle des deux témoins. Dans la dernière phase du projet, les salariés du chantier d'insertion devaient, à partir des thèmes retenus lors de la phase précédente, écrire une lettre aux deux témoins d'un passé révolu.

## La dictée à l'expert : un outil pour provoquer une prise de conscience

Il n'est pas simple de proposer des activités génératrices de véritables apprentissages langagiers pour les adultes en situation d'insécurité langagière (Langbach, 2020). Prendre la parole oblige le locuteur à utiliser le « déjà là », pour paraphraser Bautier (2016, p.117), mais c'est aussi être parfois acculé à construire et à convoquer de nouveaux énoncés pour exprimer sa pensée. Et, comme nous le rappelle Combettes (2013), nous ne pouvons apprendre en discutant qu'à certaines conditions, notamment en s'appuyant sur les connaissances du loc E.

La dictée à l'expert est un outil qui semble répondre à ce double enjeu didactique c'est-à-dire de permettre aux locuteurs en insécurité langagière (désormais loc IL) d'oser mobiliser des ressources linguistiques maîtrisées pour s'exprimer, mais aussi de découvrir, d'explorer d'autres formes d'expression plus adaptées à l'écrit. Libéré de l'exercice de transcription écrite et de la charge cognitive inhérente à cette tâche (geste graphique, syntaxe, orthographe), il peut se concentrer sur les attentes du genre textuel à produire. Le loc IL prend conscience que parler pour échanger à l'oral et parler pour écrire sont deux activités verbales différentes. Ainsi, la dictée à l'expert devient un miroir de ses difficultés, mais également un tremplin pour répondre à celles-ci. Le loc IL prend conscience des différents obstacles à surmonter pour produire un texte qui répond aux normes du genre textuel visé. Il est confronté au fait que reprendre les propos d'un autre ou transmettre ce que l'on pense à un lecteur, etc. n'est pas seulement une question de vocabulaire ou la simple production d'une succession de phrases isolées. Il prend conscience qu'écrire nécessite la mise en place de processus dynamiques (organiser ses idées) et la maîtrise d'outils linguistiques (trouver le bon mot, la bonne expression). Il implique aussi d'entrer dans le temps de l'écriture, c'est-à-dire de réfléchir, d'essayer, de recommencer, etc.

## Du parler au parler qui s'écrit

Si la dictée à l'expert est facteur de prise de conscience pour le loc IL de ses difficultés à rédiger un texte, il faut noter également le rôle essentiel que tient le locuteur expert (désormais loc E) dans cette conscientisation. En effet, le loc E est bien plus qu'un transcritteur : il est le chef d'orchestre de cette *chorale rédactionnelle*.

À partir de l'enregistrement intégral<sup>19</sup> de la dictée à l'expert réalisée lors de cette recherche-action, nous avons relevé les productions verbales des locs IL et du loc E qui révèlent le travail linguistique mis en œuvre lors de cette activité. Nous souhaitons, dans cette étude, à la fois comprendre les difficultés rencontrées par les loc IL et lister les stratégies mises en œuvre par le loc E pour mener à bien cette activité.

En préambule, nous souhaitons revenir sur la réception de cette activité par les salariés de l'association d'insertion. L'ensemble de ceux-ci a montré un réel intérêt pour cet exercice. Les différents échanges se sont déroulés dans la bonne humeur et le respect de chacun et agrémentés de fréquents souvenirs de pratiques scolaires : « *point d'exclamation à la ligne!* » ; « *T'auras un bon point* » [rires] ; « *ah oui, il y a des répétitions* ». La durée de l'expérience témoigne également des difficultés rencontrées par ces locuteurs. En effet, de nombreux silences verbalisés ou non : « *il y a un blanc ...* [rires] » ; une concentration qui s'amenuise assez rapidement : Loc E « *Vous commencez à fatiguer* » ; la nécessité de relancer, de reprendre les thèmes abordés lors de l'analyse du témoignage proposé dans la phase 1 de la recherche : Loc E « *est-ce*

<sup>18</sup> Depuis 1997, l'association Culture et Partages (CEP), **atelier et chantier d'insertion** en Meurthe et Moselle, favorise l'insertion par le travail d'adultes et de jeunes majeurs en situation d'illettrisme, de précarité sociale et professionnelle.

<sup>19</sup> L'intégralité de l'enregistrement de la dictée à l'expert avec le groupe se trouve sur le site Langage Travail et Formation dans la partie « annexe du guide ». Nous recommandons fortement aux lecteurs de cet article d'écouter l'intégralité de cette séance. <https://reseaultf.atilf.fr/?p=803>

*qu'on a quelque chose à dire là-dessus?»* pour parvenir à rédiger un texte final d'une quinzaine de lignes (soit environ 200 mots en un peu plus de 53 minutes).

## Une conscientisation des difficultés rencontrées

Nous allons maintenant décrire et analyser comment les locs IL manifestent et/ou verbalisent la conscientisation de leurs difficultés. Celle-ci peut être perçue, mais non argumentée :

«Y'a un truc qui va pas là».

Le locuteur peut également pratiquer l'autocensure associée à une demande d'évaluation/validation de son énoncé :

« [il] prenait du plaisir à travailler dans son boulot [...] Non ? Ça va pas ça ? ».

Nous pouvons aussi remarquer que la grande majorité des propositions se soldent par une prise de conscience de la difficulté rencontrée sans qu'aucune solution ne soit avancée :

Loc E : « comment je l'écris ? »

Loc en IL : « Ouais c'est ça, c'est pas évident ! Il faut tourner la phrase qui faut ! »

Loc E : « Alors, comment j'écris ça ? »

Loc IL : « bonne question ! » [rires]

Cette conscientisation peut s'afficher à travers une demande d'aide à un tiers :

« comment on pourrait dire à la place de travail ? »

« tu veux dire comment ? »

La prise de conscience peut se marquer aussi par la validation d'énoncés produits par d'autres locuteurs :

« Ah oui voilà exact ! »

« Oui, ça passe mieux ! »

Enfin, quelques rares formes de conscientisation accompagnées d'une solution ont pu être rencontrées. Cependant, celles-ci se présentaient sous la forme :

– d'autocorrections erronées,

« À l'époque, il y avait du boulot ... Ben non ! On ne peut pas dire à l'époque parce que c'est eux qui bossaient ».

– de propositions avortées :

« *Malgré tout que [...] je sais pas il faut que je tourne ma phrase* »

Le dernier type de conscientisation relevé émane du loc E. À partir de constructions problématiques ou d'énoncés non liés par un connecteur, celui-ci sollicite l'aide d'un tiers qui, à sa connaissance, maîtrise des structures linguistiques plus complexes que les autres membres du groupe :

Loc IL « François, vous avez été courageux d'avoir travaillé au four et qu'auparavant vous étiez boulanger pendant 4 ans »

Loc E « qu'est-ce qu'on pourrait mettre à la place de « et » ? »

Par cette question, le loc E indique aux locs IL que la liaison entre ces deux phrases n'est pas satisfaisante. Après un long travail de réflexion collective sans proposition, un locuteur du groupe plus longuement scolarisé est interpellé par le loc E et il propose: «*alors que*». Cette proposition est commentée par un loc IL «*t'as fait des hautes études toi*» qui lie le fait de savoir utiliser cet outil linguistique à un savoir académique, à la nécessité d'avoir fait des études.

## Les stratégies du locuteur expert

Nous allons à présent montrer le rôle moteur du loc E dans la réflexion et la rédaction du texte. Tout au long de l'activité, celui-ci use de stratégies qui lui permettent de faire comprendre aux locuteurs IL qu'ils doivent se concentrer sur une version écrite de leur propos, c'est-à-dire de prendre conscience du travail à effectuer pour passer d'une idée verbalisée à l'oral à une mise en mot qui pourra être transcrite à l'écrit. Dès le début de l'activité, le loc E fixe la règle du « jeu » et implicitement, il rappelle la spécificité de l'écrit. Par ces différentes interventions, il montre que l'activité d'écriture se réfléchit, se construit et n'est pas une simple transcription d'un oral spontané, que cela nécessite un travail de reconstitution de la parole (Garcia Debanc, 1990): «*c'est normal personne ne fait [n'écrit] du premier coup un truc qui passe bien*»; «*mais on peut réfléchir avant de faire des formulations hein [...]*».

Pour étayer notre propos, nous avons choisi un extrait (17'14 à 21'08) de la dictée à l'expert<sup>20</sup>, Celui-ci retrace le travail de mise en lien, de recadrage thématique ou encore de proposition d'indices émis par le loc E pour obtenir, à partir d'une idée émise à l'oral par un des locuteurs IL, une version finale écrite de celle-ci:

Phrase intégrée dans le texte final écrit collectivement

*« Nous pensons que le métier de boulanger était plus agréable car l'odeur du pain est plus appétissante que l'odeur des tuiles. »*

De plus le loc E rappelle aux locs IL que l'auteur d'un texte doit le questionner pour comprendre quels sont les éléments essentiels à signifier pour une bonne compréhension de celui-ci par le lecteur. Dans l'extrait de corpus ci-dessous, le loc E engage les locuteurs à sortir de la relation de connivence instaurée par le visionnage de la vidéo des témoins et des échanges tenus lors de la discussion qui a suivi:

*« En fait, il faut toujours qu'on se souviene que les personnes qui vont lire le texte ... nous on sait de quoi on parle, parce qu'on discute avec vous, mais François et Janine, ils vont recevoir le texte comme ça donc il faut vraiment qu'on soit assez précis [...]*

De manière plus pragmatique, le loc E effectue des rappels plus réguliers et plus ou moins implicites de la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral. Il propose ce que nous pouvons qualifier de « rappels à l'écrit » lorsque les locs IL proposent des énoncés oraux qui ne sont pas adaptés à une forme écrite: «*J'écris ça comme ça?*»; «*J'écris quoi?*»; «*D'accord alors comment je l'écris?*». Il relève également l'importance de la ponctuation dans le cadre d'un énoncé écrit: «*je mets un point?*»

Le loc E joue également un rôle primordial dans l'élaboration et la progression du texte. Cela se traduit notamment par des relances régulières: «*Qu'est-ce que vous avez envie d'exprimer après?*»; «*Est-ce qu'on a encore quelque chose à écrire?*», mais aussi par une relecture constante à haute voix du texte en construction. Cette relecture a plusieurs objectifs. Elle permet de présenter une progression, de souligner le « déjà dit », et de pointer le potentiel « reste à dire » pour proposer un texte cohérent tant sur la forme que sur le fond (respect du genre textuel, adéquation des propos avec l'intention de communication, etc.), et enfin de pointer les « difficultés » du loc IL.

Prenons cette phrase relue par le loc E: «*Tout en étant dans son métier, il avait travaillé en dehors de votre métier*». Elle présente plusieurs points linguistiques à travailler. Nous comprenons ce que souhaite dire le locuteur, mais la concordance des temps est inexacte, son énoncé manque de précision, et enfin il y a

<sup>20</sup> Cet extrait nécessiterait une analyse langagière plus fine pour relever les différentes phases de réflexion proposées par le loc E ou les locs IL. Cependant, nous ne pouvons proposer dans cet article une transcription intégrale du cheminement collectif réalisé pour produire cette phrase.

un problème de coréférence et d'antécédent (son métier/votre métier). À la suite de cette relecture, les locs IL n'ont pas été en mesure de proposer un énoncé plus satisfaisant. Cependant, ils ont remarqué d'une manière intuitive que cette proposition ne pouvait pas être retenue ainsi :

« ouais, ça va pas ça ! » ;  
« ça colle pas ».

Ce qui a évidemment permis au loc E de questionner de manière plus fine ce qui « n'allait pas » dans cette phrase.

Enfin, c'est l'engagement permanent à déconstruire puis à reconstruire les énoncés produits par les locs IL qui caractérise le rôle du loc E. Celui-ci est le garant de la transcription du sens des idées proposées par les locs IL :

Le loc E reprend un énoncé qui n'est pas complètement satisfaisant pour une transcription à l'écrit :

Loc E « *il suffit d'améliorer la phrase de N. [...] alors je relis la phrase* ».

Le loc E relie ensuite la phrase écrite collectivement et revient vers N. pour vérifier l'adéquation de la nouvelle proposition à l'idée originale proposée par celle-ci :

Loc E « *C'était ça votre idée Nathalie ?* »

Le loc E est aussi un producteur d'indices qui visent à faciliter la compréhension des relations de cause, de conséquence, de concession ou encore d'opposition, etc., compréhension qui est essentielle dans l'élaboration d'un texte, mais totalement absentes dans les énoncés produits par les locs en IL. Dans l'exemple ci-dessous, le loc E essaye d'amener les locs IL à comprendre et à utiliser l'outil linguistique qui leur permettrait de faire le lien avec les trois idées émises : le métier de boulanger/le caractère plus agréable de ce métier/les odeurs.

« Est-ce qu'on peut essayer de trouver un lien avec les odeurs avant ? » « [silence] »

Le loc E relit le début de la proposition :

« Nous pensons que le métier de boulanger était plus agréable [silence] odeurs [Long silence]. »

La solution sera proposée et expliquée par le loc E.

Dans ces deux exemples, nous percevons le rôle moteur du loc E. Celui-ci reprend les propositions, amène les locs IL à les reformuler, à les compléter pour produire un énoncé plus adapté.

## Conclusion

L'objectif de cet article n'est pas de fournir une liste exhaustive des points problématiques repérés et à travailler avec les locuteurs en insécurité langagière, mais de proposer de nouvelles pistes pédagogiques pour développer leurs compétences à l'oral pour ainsi faciliter leur capacité à passer de l'oral à l'écrit. Le processus de conscientisation mis en œuvre à travers la dictée à l'expert nous semble être un levier important pour amener ces locuteurs à prendre de la distance par rapport à leurs propres productions langagières, pour les engager à produire d'autres variantes que celles déjà maîtrisées, pour en rencontrer d'autres qu'ils ne maîtrisent pas encore mais qu'ils pourraient être en mesure de s'approprier.

## Références bibliographiques

- Adami, H. & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX, 71-83.
- Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.

- Canut, E. & Del Olmo, C. (2018). Accès à la littérature par l'activité de « dictée à l'adulte/à l'expert » avec des apprenants allophones : le cas de migrants en situation irrégulière en France. *Forumlecture*, 2, 1-17.
- Combette, B. (2013) Quelle « grammaire » pour un travail sur la langue orale? In *Les enjeux de l'oral dans nos classes, de la maternelle à la fin du collège*. Compte-rendu du colloque académique 29 novembre 2013 Lycée Saint-Exupéry, Marseille.
- Eme, E., Nantes, N. & Delliaux, C. (2011). Analyse cognitive et linguistique de l'illettrisme : bilan des études et implications pour la formation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/3, 42-65
- Garcia Debanc, C. (1990). *L'élève et la production écrite*. Metz : CASUM.
- Langbach, V. (2023). Caractériser les insécurités langagières à l'oral. In H. Adami, V. André, et Langbach, V. (Ed.), *Les adultes en insécurité langagière. Enjeux sociaux et didactique*, 115-151. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Langbach, V. (2020). Didactique du Français Langue Maternelle pour adultes : comment améliorer les compétences à l'oral des personnes en situation d'insécurité langagière. *Revue TDFLE*, 75.
- Langbach, V. (2014). Communication verbale et insertion professionnelle : analyse de la construction collaborative du discours chez les locuteurs natifs faiblement qualifiés. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX (2), 85-95.
- Lentin, L. (1985). Combattre l'illettrisme. *Bulletin d'information de l'Asforel*, 14.
- Lentin, L. (1977). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant* (tome 3). Paris: E.S.F
- Lentin, L., Clesse, C., Hebrard, J. & Jan, I. (1977). *Du parler au lire* (tome 3). Paris : ESF.



# ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

## **POROSITÉ ET DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE AU SECONDAIRE: DIDACTISATION D'UNE OEUVRE THÉÂTRALE ET DE SON ADAPTATION FILMIQUE POUR UN RÉINVESTISSEMENT POÉTIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS**

Amélie Lemieux  
Professeure adjointe,  
Université de Montréal

Les travaux en didactique de la poésie ont fait l'objet de transformations importantes, tant dans l'exploration des genres que dans les utilisations didactiques (Brillant Rannou, Boutevin & Plissoneau, 2018; Émery-Bruneau, 2018). Plusieurs s'entendent sur la pertinence de la mobilisation des expériences esthétiques des élèves à cet effet. Pour ce faire, un engagement peut être déclenché grâce au passage d'une plate-forme médiatique à une autre en réponse à différentes itérations d'un même univers narratif (Lacelle & Lebrun, 2017; Louichon, 2015). Dans cette visée intégrative, nous nous penchons sur la notion de *porosité* en didactique de la littérature lors d'un réinvestissement poétique effectué par des lecteurs adolescents dans le cadre d'une étude effectuée dans la grande région de Montréal. Cette étude analyse les expériences esthétiques des élèves à la suite de la lecture de la pièce de théâtre *Incendies* et à son adaptation filmique, ainsi que leur réinvestissement lors l'écriture poétique en vers libre. Les poèmes de lecteurs permettent aux élèves de manifester leurs postures cognitivo-affectives en réponse à des textes littéraires, lesquels permettent un travail sur la langue et une appréciation de la culture en classe de littérature (Émery-Bruneau, 2018).

### **Objectifs de la recherche**

Subventionnée par le CRSH, notre étude menée auprès d'élèves de cinquième secondaire s'appuie sur un dispositif d'enseignement et de recherche qui emploie une carte visuelle sémantique appelée *esthétigramme*, à partir de laquelle les élèves rédigent leur poème. L'esthétigramme combine les

termes « esthétique » et « diagramme » (White, 1998) et recense les expériences esthétiques des sujets lecteurs-spectateurs. Ces expériences sont catégorisées selon un guide de réactions adapté à partir d'un protocole de recherche spécifique aux expériences esthétiques (White, 1998; White & Lemieux, 2017). Dans notre étude, la production poétique s'avère une continuité de l'œuvre première (pièce de théâtre lue, monomodale) et de l'œuvre seconde (œuvre cinématographique vue, multimodale). En élaborant un esthétigramme, le sujet lecteur-spectateur évalue l'intensité de ses expériences esthétiques en réponse aux œuvres et les catégorise selon un guide de réactions (White & Lemieux, 2017). En tenant compte du *Programme de formation à l'école québécoise*, le dispositif mettant à l'œuvre l'esthétigramme valorise la maîtrise de compétences transversales, dont :

- « Exercer son jugement critique » par la mobilisation de réactions affectives et cognitives;
- « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », par la production poétique en réponse à un texte et à son adaptation filmique;
- « Se donner des méthodes de travail efficaces », par la production séquentielle et organisée des esthétigrammes de la part des élèves; et
- « Actualiser son potentiel », par la prise de conscience qu'occasionne la reconnaissance de la valeur des réactions aux textes.

Ces compétences transversales recoupent les trois compétences disciplinaires du programme de français, langue d'enseignement (2<sup>e</sup> cycle), soit « lire et apprécier des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon des modalités variées ». Au-delà de ces visées ministérielles, notre dispositif est ancré dans une tradition épistémologique cognitivo-affective (Mazauric, Fournier & Langlade, 2011) axée sur l'activité fictionnalisante (Langlade, 2007) en contexte de lecture-spectature d'œuvres littéraires (Lacelle, 2012).

Dans notre problématique, les liens entre l'utilisation de l'esthétigramme et la mobilisation d'expériences esthétiques nous amène à répondre à cette question : en quoi l'utilisation de l'esthétigramme met-elle en valeur la porosité des expériences esthétiques des élèves de cinquième secondaire dans l'exploration d'un univers narratif à caractère transmédial?

## Ancrage théorique

Nous posons d'abord les jalons d'une définition de la porosité dans le contexte de son application en salle de classe. Prise littéralement, la porosité renvoie à ce qui contient des pores, soit de minuscules orifices permettant le passage de substances d'un milieu à un autre. Dans son sens figuré, la porosité peut faire référence à un va-et-vient entre deux domaines, facilité par une délimitation permissive qui multiplie les zones de contact entre deux entités. À la lumière de ces définitions, notre usage du terme *porosité* fait référence à la nature plurivoque des expériences esthétiques des élèves. Parallèlement, nous définissons la notion d'univers narratif en contexte transmédiatique comme l'ensemble des éléments (personnages, intrigue, péripéties, situations, époque, lieux, prose) qui existent dans une œuvre littéraire. L'univers narratif a également cette particularité qu'il n'est pas nécessairement confiné à une seule plateforme sémiotique. Par exemple, l'univers narratif des *Fables* de La Fontaine peut être lu sur support papier, mais aussi au moyen d'un livre audio ou d'un enregistrement diffusé sur YouTube. L'univers narratif se rapporte à l'usage didactique de la notion de multitexte qui consiste en « une évolution du contexte de texte multimodal qui vient combler les problèmes épistémologiques associés au terme 'texte' qui renvoie à l'écrit. Le 'multitexte' met en jeu divers modes d'expression, dont les rapports prennent diverses figures » (Lacelle & Lebrun, 2017, p. 238). L'articulation entre image, texte et son fait partie intégrante de cette notion. Ainsi, un lecteur peut vivre une expérience esthétique en réponse à un univers narratif à caractère transmédiatique. Lorsqu'un jeune s'engage dans la découverte d'un univers narratif à caractère transmédiatique et qu'il documente ses expériences esthétiques avec l'esthétigramme, il prend le temps de s'arrêter sur ce qu'il vit et ressent au cours de cet exercice; un processus de réflexion qui n'est pas toujours explicite ni conscient.

## Porosité des expériences esthétiques

Plusieurs enquêtes ont démontré les bienfaits des processus d'appropriation d'univers narratifs par la création de multitextes et les connaissances multisémiotiques des jeunes en contexte de coproduction transmodale (Lacelle & Lebrun, 2017). Les chercheurs se sont notamment penchés sur la réception d'« objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015, p. 24). L'exploration d'univers narratifs créés sur diverses plates-formes donne lieu à des reconfigurations métatextuelles de la part du sujet lecteur. Dans ce contexte, celui-ci puise dans ses ressources

subjectives pour mobiliser ses expériences esthétiques. Notre dispositif de recherche s'appuie sur un cadre théorique phénoménologique pour mettre l'accent sur les différents moments de réception en lecture des adolescents qui réagissent à des multitextes. En situation de lecture-spectature (Lacelle, 2012), l'élève actualise l'univers narratif en complétant les blancs du texte, ces espaces poreux qui constituent des lieux interprétatifs.

## Dispositif de recherche

Dans le but d'exposer la notion de porosité des expériences esthétiques en réponse à un univers narratif à caractère transmédiatique, nous avons mené une enquête récemment réalisée auprès de trois groupes-classes de cinquième secondaire de la grande région de Montréal. Nous avons demandé aux participants de lire la pièce de théâtre *Incendies* (2003) de Wajdi Mouawad et, par la suite, de visionner l'adaptation filmique (2010) de Denis Villeneuve en classe. Les élèves ont rempli un portfolio comprenant deux esthétigrammes. La séquence d'enseignement-apprentissage comportait les étapes suivantes : 1) remplir un prétest portant sur leurs perceptions de l'engagement en lecture et un questionnaire visant à élucider les postures interprétatives des élèves; 2) après avoir reçu des consignes en classe, procéder à l'élaboration de deux esthétigrammes (l'un en réponse à une scène de la pièce et l'autre à la scène correspondante du film); 3) écrire deux poèmes à partir de leurs esthétigrammes; et 4) compléter un post-test permettant de révéler l'impact des esthétigrammes et de l'écriture poétique sur l'engagement envers la lecture. Trente-deux adolescents de sexe masculin inscrits dans des classes mixtes ont reçu le consentement écrit de leurs parents pour remettre leurs esthétigrammes, poèmes et questionnaires. Cette étude s'inscrit dans une séquence d'enseignement-apprentissage codéveloppée avec l'enseignante du secondaire, laquelle a fait l'objet d'une première mise à l'essai auprès de quarante-sept participants âgés de 18 à 20 ans à l'occasion d'un projet-pilote dans une institution postsecondaire de Montréal (White & Lemieux, 2017). Dans un premier temps, les élèves ont effectué une lecture individuelle de la version papier de cette pièce de théâtre à la maison et ont rempli un questionnaire préliminaire sur leurs perceptions de leurs pratiques de lecture. Dans la démarche méthodologique du dispositif, les élèves doivent d'abord dresser la liste de leurs réactions (par exemple, le goût, les émotions, les sentiments, l'explication ou la découverte, l'imagination) en réponse à une scène



et les numéroter par ordre chronologique. Ensuite, ils catégorisent leurs réactions en s'appuyant sur un guide élaboré d'après celui de White (1998). La catégorisation sert de repère aux élèves en situation de réception. Les élèves ont l'occasion de comparer leurs réponses et de les vérifier entre eux et avec leur enseignante en classe (faisant appel même ici à la Compétence 3, qui est de communiquer oralement selon des modalités variées). Une fois cette étape réalisée, les élèves classent leurs catégories avec un code de couleur, pour ensuite les organiser sémantiquement sur un plan de travail. La taille de chaque cercle tracé par les élèves correspond au degré d'intensité de chacune des réactions. Une fois l'activité terminée, les élèves peuvent repérer la prépondérance de certaines catégories afin de réfléchir à leurs tendances d'engagement. Pour sa part, l'enseignante a accès à ces traces d'engagement qui offrent une compréhension plus holistique du cheminement du côté évaluatif. Enfin, les chercheurs peuvent suivre les traces d'engagement des élèves afin d'en préciser la nature. En s'appuyant sur leurs esthétigrammes, les élèves ont rédigé une lettre à un des personnages fictifs dans une activité qui les incitait à s'inspirer des moments poreux mobilisés dans leurs esthétigrammes. Dans la séquence didactique, nous avons demandé aux élèves de produire un esthétigramme en contexte de lecture-spectature, soit après leur lecture de la pièce de théâtre. Ils ont lu la scène 37, soit le texte premier. En situation de spectature, dans ce cas-ci, l'élève est dans une situation davantage comparative et imaginative que dans la découverte de contenu. L'élève peut organiser son esthétigramme en blocs sémantiques afin de véhiculer des moments précis dans sa réception de la deuxième œuvre.

## Retombées

Une des contributions de cette étude a été de présenter sept indicateurs permettant aux chercheurs-enseignants de cerner le niveau d'engagement des élèves du secondaire en classe de littérature (White & Lemieux, 2017). Grâce à l'esthétigramme et au moyen de ces gestes didactiques valorisant le concept de porosité, les élèves peuvent mieux comprendre leurs postures cognitivo-affectives lors de l'exploration d'un univers narratif. À leur tour, les enseignants ont un outil pédagogique servant à guider les élèves dans leurs expériences esthétiques et peuvent créer une atmosphère propice à la production de réflexions critiques, à l'enrichissement des valeurs personnelles et à l'optimisation des compétences interprétatives des sujets lecteurs.

## Références

- Brillant Rannou, N., Boutevin, C. & Plissoneau, G. (2018). *À l'écoute des poèmes : Enseigner des lectures créatives*. Bruxelles : Peter Lang.
- Émery-Bruneau, J. (2018). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, 179-180.
- Lacelle, N. (2012). Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale. In : M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (Ed.), *La littératie médiatique multimodale* (pp. 171-188). Québec : PUQ.
- Lacelle, N. & Lebrun, M. (2017). L'écriture transmédiate dans le processus d'appropriation d'univers narratifs. In : F. LeGoff & M.-J. Fourtanier (Ed.), *Les formes plurielles des écritures de la réception* (pp. 239-260). Namur : PUN.
- Langlade, G. (2007). L'activité «fictionnalisante» du lecteur. In : B. Laville & B. Louichon (Ed.), *Les enseignements de la fiction* (pp. 163-176). Bordeaux : PUB.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : Un enjeu de formation. *Tréma*, 43, 22-31.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (dir.). (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- White, B. (1998). Aesthetigrams: Mapping aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 39 (40), 321-335.
- White, B. & Lemieux, A. (2017). *Mapping holistic learning: An introductory guide to aesthetigrams*. New York : Peter Lang.

## LE PROJET FIDF, UNE RECHERCHE POUR MIEUX COMPRENDRE LES SAVOIRS DIDACTIQUES MOBILISÉS PAR LES ENSEIGNANT·E·S NOVICES

Solenn Petrucci, Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud)

Le projet de recherche FIDF (Formation initiale en didactique du français) est mené depuis 2021 par une équipe de didacticiens et didacticiennes du français de la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Suisse) impliqué·e·s dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s. Ce projet est centré sur un aspect essentiel de l'entrée dans la profession, celui de l'intégration des savoirs didactiques acquis en formation initiale: les savoirs pour enseigner, les savoirs à enseigner, les savoirs d'expérience et les savoirs de référence (Forget, 2020; Mialaret, 2011). Les questions à l'origine de cette recherche sont les suivantes: comment les enseignant·e·s novices se saisissent-ils-elles des objets de savoir de la discipline «français» travaillés en formation initiale? Quels savoirs didactiques les enseignant·e·s novices mobilisent-ils-elles dans l'enseignement de la lecture et de l'orthographe? De quelles autres sources de savoir disposent-ils-elles? La littérature scientifique sur le sujet montre que cet aspect n'est que peu étudié par la recherche en didactique et qu'il s'agit de le considérer au sein d'une situation complexe, intégrant des caractéristiques liées à une expérience novice.

Plus précisément, le projet poursuit deux finalités :

- Spéculative (Cardinet, 1977) ou théorique (Sprengrer-Charolles & al., 1987): le but est d'accroître le niveau de connaissances sur un sujet, de comprendre la réalité dans sa globalité ;
- Praxéologique: le but est d'agir, de transformer positivement l'enseignement, de fonder une action qui tienne compte des divers aspects de la réalité identifiés, de proposer une intervention didactique raisonnée (Dufays, 2006).

Ce projet prévu sur trois ans recourt à un questionnaire, puis à une enquête par entretien à usage complémentaire (Blanchet & Gotman, 2007, p. 43). L'entretien sert à «contextualiser» les données récoltées précédemment au moyen du questionnaire et à les interpréter (Blanchet & Gotman, 2007). Ici, d'autres visées encore sont assignées à l'entretien :

l'interviewer peut sélectionner les réponses apportées au questionnaire qui méritent des explications et interroger l'interviewé·e pour qu'il-elle développe certains aspects.

Durant l'année 2021-2022, une revue de la littérature a été effectuée sur les thématiques de la formation initiale et de l'entrée dans la profession afin de déterminer le cadre théorique. Un questionnaire en ligne et un canevas d'entretien semi-directif ont été élaborés, puis testés sur un petit groupe d'enseignant·e·s afin d'être améliorés. Le questionnaire porte sur les savoirs et dispositifs didactiques mobilisés en classe et les éventuelles modifications de ces derniers; la provenance des savoirs mobilisés en classe de français (enseignement de l'orthographe, enseignement de la lecture); les manques identifiés de la formation initiale et la manière de combler ces manques.

Durant l'année 2022-2023, une invitation à répondre au questionnaire en ligne a été envoyée par mail à deux cohortes d'ancien·ne·s étudiant·e·s ayant achevé leur cursus en 2018 et 2019 dans les différentes filières de la HEP: enseignement primaire, enseignement secondaire (1 et 2) et enseignement spécialisé. À la fin de ce questionnaire, les répondants pouvaient donner leur accord pour que l'équipe de recherche les contacte en vue d'organiser une rencontre. Des entretiens ont alors été menés avec chacun·e des 18 enseignant·e·s novices ayant répondu favorablement. Une fois transcrits, ces entretiens ont été analysés au moyen d'une grille élaborée par les membres de l'équipe. Durant la dernière année de la recherche (2023-2024), l'analyse des données recueillies sera approfondie et les résultats seront diffusés. Ce sera aussi le moment pour avoir une réflexion sur les ajustements à effectuer sur la formation initiale dispensée à la HEP en didactique du français.

Les données complémentaires collectées grâce au questionnaire et aux entretiens devraient nous aider à déterminer quelles sources de savoirs sont mobilisées par les enseignant·e·s novices s'agissant de l'enseignement de l'orthographe et de la lecture en langue première; à identifier quels dispositifs sont expérimentés en classe et, éventuellement, quels dispositifs ont fait l'objet d'une évolution et pourquoi; à interroger les contenus de la formation initiale sous l'angle des besoins des enseignant·e·s dans le but de les faire évoluer. La triangulation des données nous permettra d'identifier les contenus de la formation initiale qui sont considérés comme des freins ou des leviers à l'appropriation de savoirs et de savoir-faire didactiques, aux yeux des enseignant·e·s novices, pour à terme rendre la formation initiale en didactique du français plus efficiente.

## Bibliographie

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, 2<sup>e</sup> éd. refondue. Paris: Nathan Armand Colin.
- Cardinet, J. (1977). La coordination de l'information dans le système éducatif, Document R.77.13. Neuchâtel. IRDP.
- Dufays, J.-L. (2006). Au carrefour de trois méthodologies: une recherche en didactique de la lecture littéraire. In: L. Paquay et al. (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation* (143-164). Bruxelles: De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement »
- Forget, M.-H. (2020). Sur quels savoirs des stagiaires en enseignement du français au secondaire appuient-ils leurs choix didactiques? *Formation et profession*, 28(2), 35-50.
- Mialaret, G. (2011). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In: J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 161-187). Paris: PUF « Éducation et formation ».
- Sprenger-Charolles, L., Lazure, R., Gagné, G., Ropé, F. (1987). Proposition pour une typologie de recherches. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 11. [En ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP011-5.pdf>

## SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT LANGAGIER À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE 4 ANS

Myriam Villeneuve-Lapointe  
Professeure, Université de  
Sherbrooke

Marie-Claude Pilette  
Enseignante, Centre de services  
scolaire Marguerite-Bourgeoys

Au Québec, les classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé ont vu le jour à l'automne 2013 après la mise en place d'un projet pilote du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouv. du Québec, 2013). Ce projet a mené à une modification de la Loi sur l'instruction publique en 2019 pour propager cette offre de services éducatifs à tous les enfants de 4 ans du Québec, et ce, peu importe leur milieu socioéconomique.

Les personnes enseignantes de ces classes ont ainsi été amenées à adapter leurs pratiques pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants de quatre ans tout en respectant les cinq domaines de développement présents dans le *Programme-cycle à l'éducation préscolaire* (Gouv. du Québec, 2021). L'un de ces domaines est associé au développement langagier tant à l'oral qu'à l'écrit. Toutefois, les résultats de recherches menées au Québec et aux États-Unis tendent à montrer que la qualité des pratiques soutenant le développement langagier est généralement faible dans les classes de maternelle 4 ans (Drainville & Charron, 2021 ; Japel et al., 2017 ; Pelatti et al., 2014).

À la lumière de ces constats, une recherche-action visant à documenter les pratiques enseignantes soutenant le développement langagier des enfants à l'éducation préscolaire 4 ans a été élaborée en collaboration avec le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) à Montréal. Neuf enseignantes à la maternelle 4 ans à temps plein ont participé à la recherche.

Un dispositif de formation et d'accompagnement pour soutenir les enseignantes dans l'appropriation et la mise en place de pratiques favorisant le développement langagier d'enfants à l'éducation préscolaire 4 ans a été développé par les chercheuses universitaires et les chercheuses du milieu de la pratique soit les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire du CSSMB. Pour développer ce dispositif, les chercheuses ont pris en compte les besoins énoncés par les participantes en début de projet et ceux émergents lors des accompagnements. Le climat de classe favorisant le développement langagier et les pratiques le soutenant ont été abordés. L'enseignement direct, l'observation, la réflexion et le temps de partage entre collègues ont été privilégiés comme modalités de formation et d'accompagnement. Des observations avec l'outil *Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO) (Smith, Brady & Anastasopoulos, 2008), des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés ont permis de documenter le changement de pratiques de ces enseignantes.



Les résultats montrent que la participation au dispositif de formation et d'accompagnement a eu des effets sur les pratiques soutenant le développement langagier des enfants. En effet, la qualité des pratiques a augmenté entre les différentes observations, de nouvelles pratiques ont été déclarées dans les journaux de bord et les enseignantes participantes ont affirmé dans les entrevues que leur participation au projet de recherche a eu un impact sur leurs pratiques.

L'une des participantes, Marie-Claude Pilette qui corédige cet article, souligne d'ailleurs les impacts de sa participation au projet de recherche. Elle affirme d'abord que sa participation à la recherche lui a permis de prendre le temps de réfléchir à ses pratiques, au soutien qu'elle souhaite offrir aux enfants de sa classe ainsi qu'au développement langagier des enfants de quatre ans. Ce temps de réflexion lui a permis de modifier ses pratiques afin de soutenir tous les enfants de sa classe tout en respectant le rythme de chacun.

Elle a, notamment, modifié l'aménagement physique de sa classe. Elle a ajouté du matériel soutenant le développement langagier des enfants : crayons, papier, lettres, tableaux effaçables, blocs-notes, livres. Ces ajouts ont eu lieu dans toutes les aires de sa classe et non seulement dans celles dédiées à la langue comme l'aire d'écriture ou de lecture. Les élèves peuvent ainsi avoir accès à l'écrit lors des jeux libres et l'utiliser dans différents contextes (construction d'une lettre avec des blocs, des Lego, de la pâte à modeler ou dans un bac sensoriel de type sable ou riz, etc.).

Depuis sa participation à la recherche, elle affiche le vocabulaire associé au thème abordé dans différentes aires de la classe. Ces ajouts lui permettent de soutenir le développement langagier des enfants, entre autres, lors des périodes de jeux en les encourageant à utiliser le matériel mis à leur disposition. Par exemple, des mots étiquettes sont à la disposition des enfants dans les différents coins symboliques comme le coin construction (garage, voiture, avions et camion) ainsi que dans le coin thématique (monde polaire, épicerie, maison, etc.). L'aire de lecture a aussi été agrandie afin que les élèves puissent y être tous ensemble.

Marie-Claude a aussi adapté ses pratiques auprès des enfants. Elle a intégré le message du jour dans sa routine quotidienne en ciblant des messages adaptés aux enfants de 4 ans. Elle avait abandonné cette pratique lorsqu'elle avait quitté les classes de maternelle de 5 ans, car elle pensait qu'un message du jour était trop complexe pour les enfants de 4 ans. Elle propose maintenant des messages adaptés aux enfants comme le montre les messages suivants :

Bonjour les amis !  Qui porte la couleur bleue ? 
Bonjour mes petits manchots ! Qui a la lettre M comme manchot ? Madame Marie-Claude

Ses interventions pour soutenir le développement du langage oral ont aussi été modifiées. En plus d'écouter et d'observer le développement langagier à l'oral des enfants, elle se sent plus à l'aise d'offrir du soutien tout en respectant l'interaction. Elle opte pour des questions plus ouvertes, elle favorise les liens entre le vécu des enfants et leurs connaissances et elle commente ce que disent les enfants en ajoutant des idées.

Sa participation l'a menée à bonifier ses interventions en utilisant, par exemple, des questions amenant l'enfant vers une réponse plus ouverte, plutôt que des questions fermées. Aussi, lorsqu'elle se joint activement aux jeux des enfants pour leur montrer un modèle langagier, elle prend plus souvent des pauses dans la conversation pour leur laisser le temps de prendre des initiatives dans leurs interactions et ainsi accroître l'engagement dans leur propre jeu. Marie-Claude réalise que ses interventions étaient souvent trop dirigées avant sa participation à la recherche et que cette pratique ne maximisait pas toujours le développement langagier de l'enfant.

Enfin, dans le cadre de sa participation au projet de recherche, elle a particulièrement apprécié le fait qu'elle pouvait adapter certaines interventions déjà mises en place dans sa classe, proposer de courtes activités à certains moments dans son horaire et s'adapter aux besoins spécifiques des élèves de son groupe. Ainsi, elle n'avait pas à s'approprier une démarche complexe qui nécessitait une procédure précise.

## Bibliographie

- Drainville, R. & Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201.
- Japel, C., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. & Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Montréal : Rapport de recherche programme actions concertées.
- Gouvernement du Québec (2021). *Programme-cycle à l'éducation préscolaire*. Québec : ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Québec : ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.

Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & O'Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456.

## **CO-CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE ARTICULANT LA LECTURE ET LA GRAMMAIRE AUTOUR D'UNE ŒUVRE DE LITTÉRATURE JEUNESSE**

François Vincent, Université du Québec en Outaouais

Florent Biao, Université du Québec à Chicoutimi

Johnni Samson, Université du Québec à Trois-Rivières

Élodie Cardinal, Université du Québec à Chicoutimi

La discipline *français*, de par son évolution historique, s'orchestre autour de deux grandes finalités, soit l'enseignement du discours, et plus spécifiquement du discours oral et du discours écrit, et celui de la langue (Bronckart, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Bien qu'il soit possible et nécessaire d'envisager l'enseignement de ces sous-disciplines de manière cloisonnée, ne serait-ce que pour leur autonomie, les prescriptions officielles préconisent un enseignement articulé visant à rendre efficaces les différents apprentissages réalisés dans chacune de ces composantes (Bishop, 2021; Ministère de l'Éducation, 2011).

Les recherches portant sur l'articulation entre la grammaire et le texte ont permis, au cours des dernières années, de conceptualiser des modèles d'articulation (Boivin & Pinsonneault, 2016; Chartrand & Boivin, 2004 ; Myhill, Jones, Watson & Lines, 2013), et d'observer les effets de dispositifs articulés, dont la conception est réfléchiée selon l'apport potentiel d'une notion grammaticale sur la production de texte, et sur l'intérêt de celui-ci pour l'appropriation du système langagier (Boivin et Pinsonneault, 2018;

Vincent, 2014). La plupart de ces dispositifs s'intéressent à une composante importante, mais spécifique du discours, soit l'écriture, mais peu exploitent son intérêt pour la lecture (Biao, 2020), et encore moins à partir d'œuvres longues de littérature jeunesse.

Cette recherche en cours (FRQSC-AC, 2021-2025)<sup>1</sup> vise la co-conception avec des enseignantes du premier cycle du secondaire de dispositifs didactiques exploitant des œuvres de littérature jeunesse pour articuler l'enseignement de la lecture et de la grammaire, d'expérimenter ces dispositifs et d'en évaluer les retombées sur l'apprentissage de notions et de concepts par les élèves, ainsi que sur le développement de la compétence à lire et apprécier des œuvres littéraires.

Pour y arriver, nous mettons en place un modèle d'ingénierie didactique de seconde génération (Biao, 2020 ; Dolz & Lacelle, 2017). Nous accompagnons donc quatre équipes enseignantes, deux de 1<sup>re</sup> secondaire et deux de 2<sup>e</sup> secondaire, chacune coconstruisant un dispositif didactique et l'ayant mis à l'essai (hiver 2023). Une seconde mise à l'essai, par une équipe n'ayant pas coconstruit le dispositif, aura lieu à l'automne 2023.

### **Des dispositifs variés**

L'étape de la conception, où nous avons pris en compte le contexte authentique d'enseignement, a mené à la construction de dispositifs variés. Nous avons procédé à une conceptualisation en 6 étapes (Vincent & Biao, 2022), débutant par la détermination du point nodal, ici l'œuvre, en considérant dans son choix le potentiel articulatoire avec un enseignement grammatical. L'originalité de cette approche réside en la prise en considération de la réalité des enseignantes participantes, notamment les caractéristiques du milieu scolaire, celles des classes concernées, de même que la macroplanification. Les choix faits au cours des séances de co-conception ont donc été effectués avec authenticité, visant chaque fois à s'inscrire dans un écosystème, à répondre aux besoins des élèves dans leur progression et à correspondre aux attentes des programmes.

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier le FRQSC et le ministère de l'Éducation du Québec pour son soutien à la recherche par le biais d'une action concertée.

## Exemple de naissance d'un dispositif

Au sein d'une équipe de première secondaire, dans un Centre de services scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean, fut choisie l'exploitation d'un roman d'aventures à forte teneur psychologique: *Je ne suis pas une outarde* (Gagnon, 2021). Le roman a été sélectionné dans un premier temps selon le plaisir de lire escompté, critère le plus fréquent chez les enseignants du secondaire (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012). Ce dernier a été soutenu notamment par la thématique (relation père-fille), mais aussi par l'appartenance de l'auteur à la même région que les élèves. Il en résulte l'exploitation d'une réalité régionale (les séjours de chasse et de pêche en chalet) et l'utilisation par l'auteur de nombreux régionalismes, qui promettaient, selon les enseignantes, de résonner chez ces élèves. Nous avons retenu l'idée d'exploiter le riche matériau lexical, mais, comme nous avons établi que l'articulation devait impliquer minimalement une notion grammaticale, il fut établi de retenir la reprise d'information par un groupe nominal ou par un groupe pronominal. La notion générique de groupe syntaxique avait déjà été abordée, mais sans qu'elle n'ait été envisagée selon son apport aux compétences langagières, encore moins en lecture. Nous avons donc repéré au sein de l'œuvre des tournures syntaxiques pouvant mener à des bris de compréhension, notamment par l'utilisation de groupe nominaux synonymes métaphoriques, ou par une possible confusion quant au référent d'un pronom de reprise.

La séquence ainsi construite s'échelonne sur 10 cours de 75 minutes et alterne des activités de lecture en grand groupe, d'enseignement explicite, de lecture réciproque, d'écriture, et cherchait à développer – et à recueillir des traces – relativement à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et à l'appréciation de l'œuvre. Nous avons également conçu un cahier d'accompagnement, qui permettait de mieux structurer le déroulement des cours et leur progression. De plus, elles ont conclu la séquence par une activité d'écriture (genre narratif), où la notion grammaticale était réinvestie.

La collaboration mettait à profit les atouts de chaque participant. Premièrement, l'expérience pratique des enseignantes, leur connaissance des élèves et du milieu, permettait de concevoir à partir de leurs expériences antérieures. Aussi, nous pouvions plus facilement tenir compte de la transposition didactique interne effective. La conseillère pédagogique permettait non seulement de faire le pont entre l'équipe de chercheurs et les enseignantes, mais collaborait

en proposant des idées innovantes, en rappelant les réalités, priorités, exigences du Centre de services scolaire, et en participant à la production des outils pédagogiques. Quant à l'équipe de chercheurs, leur rôle consistait en grande partie à arrimer les activités proposées aux objectifs de la recherche. En effet, l'articulation grammaire-texte doit impliquer une relation bidirectionnelle – la lecture n'est pas au service du développement de la théorie grammaticale, et vice-versa – et chaque activité était évaluée en ce sens. C'est pourquoi nous demandions fréquemment de justifier les choix didactiques selon son adéquation à un enseignement articulé.

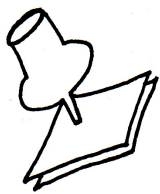
## Prochaines étapes de la recherche

Nous avons été heureux de constater que les quatre dispositifs didactiques conçus ont fait appel à des genres littéraires différents et exploité des notions grammaticales distinctes. Toutefois, il est à noter que, lors des séances de co-conception, les enseignantes ont souvent fait appel aux caractéristiques particulières de leurs classes, de leur milieu, pour justifier les choix didactiques. C'est donc avec intérêt que nous documenterons une deuxième mise à l'essai, à l'automne 2023, mais cette fois-ci par des enseignantes n'ayant pas participé à la co-conception. Nous pourrions alors vérifier si les séquences articulées peuvent être transférées, et dans quelle mesure elles contribuent aux apprentissages des élèves.

## Références

- Biao, F. (2020). *Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse* [Thèse de doctorat, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:134752>]
- Bishop, M.-F. (2021). Quelle place pour l'étude de la langue dans l'école primaire française du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle au début du XXI<sup>e</sup>? In: E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (Ed.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations?* (pp. 45-64). Namur: Presses universitaires de Namur.

- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2016, 29, 30 et 31 aout 2013). Un modèle théorique pour l'articulation de la grammaire et de l'écriture. [pp. 108-120]. Actes du colloque «L'enseignement du français à l'ère du numérique» (12<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français). Lausanne, Suisse: Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 21, 43-70.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une «re-configuration» de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(137-138), 97-116.
- Chartrand, S.-G. & Boivin, M.-C. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec. <https://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Chartrand-Boivin%20MC.pdf>
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. & Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(61), 111-120.
- Dolz, J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 5-9. [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2017\\_num\\_62\\_1\\_2129](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2129)
- Gagnon, S. (2021). *Je ne suis pas une outarde*. Bayard Canada.
- Ministère de l'Éducation. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire - Français, langue d'enseignement*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-secondaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-secondaire_2011.pdf)
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103-111.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). La langue. In: C. Simard, J.-L. Dufays, J. Dolz, & C. Garcia-Debanc (Ed.), *Didactique du français langue première* (pp. 301-325). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Vincent, F. (2014). Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1<sup>re</sup> secondaire: le cas du complément du nom [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Vincent, F. & Biao, F. (2022). Six étapes pour articuler les savoirs grammaticaux et les compétences de l'écrit [Chronique]. *Formation et profession*, 30(2), 1-4. <https://doi.org/https://doi.org/10.18162/fp.2022.a261>



# ÉPINGLÉ POUR VOUS

## LIRE DES ROMANS DU 19<sup>E</sup> SIÈCLE À LA FIN DU SECONDAIRE. ENTRE CONTEXTUALISATION ET ACTUALISATION,

Waszak, Cendrine (2022) : Louvain : Presses universitaires de Louvain



Issu de sa recherche doctorale, l'ouvrage de Cendrine Waszak s'intéresse à la lecture d'œuvres patrimoniales à la fin du secondaire. L'originalité de ce travail est de se centrer exclusivement sur la lecture intégrale et de s'intéresser non pas à l'exploitation de l'œuvre *après* la lecture, mais bien aux pratiques d'accompagnement *avant* et *pendant* la lecture.

L'ouvrage s'ouvre sur une histoire de la scolarisation des romans du 19<sup>e</sup> siècle dans l'enseignement français et belge, et montre que non seulement « l'obligation de lire des romans du 19<sup>e</sup> siècle est située dans le temps, elle a une histoire, un début, et par conséquent, elle aura une fin » (p. 32), mais que la croyance en un âge d'or d'avant la massification scolaire, où cette lecture aurait été facile, est un mythe. La perspective historique donne ainsi une assise solide pour poser sereinement la question qui traverse tout l'ouvrage (et qui sans doute traverse aussi la tête de pas mal d'enseignants et de formateurs) : mais pourquoi faire (encore) lire des romans du 19<sup>e</sup> à des adolescents du 21<sup>e</sup> siècle, quand on ne méconnaît ni le caractère « historiquement situé » (p. 19) de cette obligation, ni les difficultés des élèves (mises en évidence brièvement dans le chapitre 3, qui rend compte d'entretiens avec des élèves français et

belges, et qui évoque de manière très pertinente le sujet de la « non lecture » de certains élèves) ?

La réponse à cette question n'est pas simple, et occupe l'un des plus longs chapitres du livre. Cendrine Waszak convoque ici à la fois les théories littéraires et les travaux des didacticiens, notamment autour de la question de la valeur éducatrice de la littérature, et des objectifs que lui fixent les programmes ou les didacticiens. Elle explore également les hypothèses d'un enseignement « diffus » ou d'un enseignement « caché » par la littérature, ainsi que la question du plaisir de lire, dont elle rappelle qu'elle ne va pas de soi, surtout pour les romans du 19<sup>e</sup>. C'est finalement en tant que « discours constituant » (Maingueneau) qu'il lui semble possible de justifier l'enseignement de la littérature patrimoniale – et non parce qu'elle aurait une valeur intrinsèque. Mais pour que ce corpus reste « constituant » et permette aux élèves d'entrer dans leur mode de communication et leur système de références, il faut donc qu'ils puissent se l'approprier, et en faire une expérience personnelle.

C'est à cette appropriation et à cette expérience qu'est consacrée la deuxième moitié de l'ouvrage, qui rend compte d'une recherche en plusieurs temps et menée sur deux années dans plusieurs classes, autour d'un dispositif didactique proposée par la chercheuse à quatre enseignantes chevronnées. Ce dispositif s'appuie sur une modélisation de la lecture littéraire inspirée des travaux de Jean-Louis Dufays, avec comme hypothèse l'importance du « précadrage » de la lecture, notion empruntée à Jauss et à son « horizon d'attente » : il s'agit dans la recherche de combiner la contextualisation jaussienne avec l'actualisation de Citton.

Plusieurs expériences sont relatées et analysées : une première expérimentation, menée par la même enseignante dans deux classes différentes, concernait exclusivement la « démarche jaussienne », à savoir le précadrage de la lecture d'un roman du 19<sup>e</sup>. Cette première expérimentation, dont Cendrine Waszak analyse précisément et très honnêtement la méthodologie, le déroulé et les résultats, a été « un échec fertile en informations » (p. 173), la séance « jaussienne » expérimentale imaginée ayant même eu visiblement des effets de démotivation des élèves, contrairement aux résultats espérés. Pour le deuxième temps de la recherche, qui a concerné cette fois trois classes et trois enseignantes différentes, Cendrine Waszak a fait évoluer son expérimentation vers un dispositif plus « écologique », coconstruit



avec les enseignantes, et comportant des étayages spécifiques, incluant le précadrage jaussien mais ne s'y réduisant pas. Le contexte et les données de la recherche (enregistrements de cours, entretiens avec les élèves, questionnaires, productions orales et écrites d'élèves) sont présentés là aussi de manière très claire et très précise, et analysés selon deux focales : côté enseignant et côté élèves, en tenant compte des contraintes d'enseignement et des variantes apportées par telle ou telle enseignante.

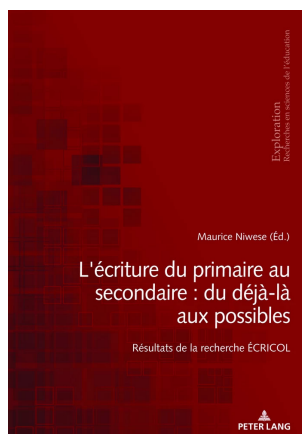
Comme le souligne Cendrine Waszak, la prudence est de mise quant aux résultats – et ce n'est pas là la moindre des qualités de cet ouvrage que de rappeler combien il est difficile de généraliser des recherches de cet ordre. Si la plupart des élèves plébiscitent le séquençage du roman, les écritures de soutien, qui pouvaient être des écrits de réception plutôt créatifs (journal de personnage, article de presse et lettre à l'éditeur) ou des écrits plus classiques (tableaux et relevé), ont donné des résultats contrastés, positifs pour l'écriture immersive du journal de personnage, moins convaincants pour les autres écrits créatifs, et sans utilité pour les tableaux et relevés. Certains résultats montrent tout l'intérêt également des échanges en classe et des interactions autour de ces écrits.

C'est donc sur une incertitude que se conclut l'ouvrage, qui ne peut démontrer l'efficacité du « précadrage de la lecture par une mise en tension de la contextualisation jaussienne et de l'actualisation de l'œuvre » (p. 262). Mais loin d'invalider le travail, c'est cette incertitude qui lui donne une grande partie de sa valeur, en ce qu'elle laisse une place aux doutes, aux hésitations, aux précautions, à tout ce qui distingue la recherche en didactique de certaines propositions institutionnelles modélisantes censées résoudre par miracle tous les problèmes des enseignants. Pas de réponses toutes faites ici, mais une série de questions et de données discutées et analysées avec beaucoup de finesse et de pertinence, qui rend l'ouvrage de Cendrine Waszak – par ailleurs remarquablement écrit – tout à fait passionnant !

Nathalie Denizot,  
Sorbonne Université – Inspé de Paris. CELLF (UMR  
8599), équipe Prascoll

## L'ÉCRITURE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE : DU DÉJÀ-LÀ AUX POSSIBLES, RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ÉCRICOL

Niwese, Maurice (éd.) (2022).  
Bern : Peter-Lang



Un projet ANR, soutenu par la Région Nouvelle Aquitaine et l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux, a réuni des chercheurs francophones, didacticiens du français et des sciences, sociolinguistes et psychologues, avec l'appui d'une équipe technique pour les données numériques. Il repose sur un partenariat avec 20 classes de 19 collèges, contrastés sur le plan de leur recrutement socioéconomique, urbains et ruraux. Il s'agit pour les auteurs d'établir un bilan de la compétence scripturale des élèves à l'entrée au collège, en analysant et comparant des textes produits dans deux disciplines, un conte en français et un texte explicatif en sciences de la vie et de la terre (SVT), selon un protocole inspiré des ateliers d'écriture (Lafont-Terranova, 2009). Les élèves ont produit individuellement une première version (VE) et, après différents apports des enseignants et une relecture par les pairs, réécrit une version définitive (VD) considérée comme « un autre texte de référence qui permet, en comparaison avec la VE, d'identifier des compétences qui peuvent être considérées comme manquantes pour que les élèves produisent des textes acceptables » (p. 25). Après une formation proposée par les chercheurs, 48 enseignants volontaires de français et de SVT ont participé à la mise en œuvre de ces séquences. Ils ont tenu un cahier de bord dont l'exploitation reste à faire, et qui fera sans doute apparaître des différences dans l'appropriation du protocole selon les contextes d'enseignement, le genre professionnel de chaque discipline et le style de chacun.

L'ouvrage s'organise en trois parties. La première s'attache à dégager les savoirs et savoirs-faire mobilisés par les élèves et à analyser les effets de la réécriture ; la seconde présente les résultats d'enquêtes sur le rapport à l'écriture des élèves et des enseignants ; la troisième étudie les relations entre facteurs socio-contextuels et performance scripturale et procède à une comparaison des textes produits dans les deux disciplines, français et SVT. Les analyses présentées concernent des échantillons de taille variable, socialement contrastés.

Le projet d'établir un bilan de la compétence scripturale se réfère à une lignée de travaux initiés par Michel Dabène (1991) qui définit ce sous-ensemble de la compétence langagière par les composantes hétérogènes qui la constituent : «elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoirs-faire, potentiels ou actualisés, et à des représentations motivantes ou dissuasives et ne sauraient être confondues avec les performances de l'apprenant telles qu'elles peuvent être évaluées au moyen des exercices scolaires habituels (dictées, rédactions, etc.)». Empruntée à Frédéric François (2003), la notion de *déjà-là*, choisie comme point de départ de la recherche, est interprétée différemment dans les approches quantitatives et qualitatives. C'est dans le sens général de pré-acquis que le terme est utilisé pour établir une grille d'analyse à partir de dénombrements d'occurrences et d'évaluations normatives dont les principes gagneraient à être explicités. C'est dans le sens de «substrat pré-existant à l'écriture» et «à partir duquel s'opère la production textuelle» (Plane et Rondelli, 2017) que le *déjà-là* est convoqué pour étudier la visée communicative et littéraire des opérations de réécriture et la mobilisation des «prêts à écrire» (Sardier, 2020), ces unités phraséologiques mémorisées qui concourent à l'avancée du texte. En sciences, la notion de *déjà-là* permet d'appréhender comment l'élève réorganise ses connaissances en écrivant un texte explicatif. Les enjeux cognitifs des pratiques rédactionnelles en SVT sont élargis à l'ensemble des disciplines selon le modèle de la communauté disciplinaire discursive scolaire (Jaubert et Rebière, 2021), ce qui ouvre sur un horizon de possibles.

Il est souhaitable que la communauté des chercheurs puisse accéder à ce corpus qui n'a fait l'objet d'une exploitation textométrique que ponctuelle, pour engager de nouvelles recherches, susceptibles notamment de répondre aux questions didactiques posées par la mise en œuvre du dispositif dans des contextes différenciés.

Marie-Laure Elalouf  
ÉMA, ÉA CY Cergy Paris Université

- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères* 4, 9-22.
- François, Fr. (2003). Qu'apprend-on ? La « langue » ou « des façons de mettre en mots ». *Le Français aujourd'hui* 141, 21-35.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires », *Pratiques*, 189-190.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet -écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.
- Plane, S. & Rondelli, F. (2017). *Le déjà-là dans l'écriture*. *Pratiques* 173-174.
- Sardier, A. (2020). *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis*. Presses universitaires Blaise Pascal

# DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE CARIBÉENNE DANS LE SECONDAIRE EN GUADELOUPE. DE LA CONTEXTUALISATION À UNE POÉTIQUE DU DIVERS

Compte rendu de la thèse de Marlène Boudhau

Marlène Boudhau a soutenu sa thèse le 9 décembre 2022 à l'Université de Antilles devant un jury composé de J.-C. Chali (directeur), Laura Carvigan-Cassin (co-directrice), Nathalie Denizot, Samuel Fonkua, Brigitte Louichon et Marie-Paule Poggi.

L'introduction pose d'entrée l'auteurice de la thèse comme formatrice d'enseignant-es, s'interrogeant sur la difficile mission qui est la sienne. Les questionnements soulevés sont d'abord communs à tou-ttes les formateur-rices d'enseignant-es français-es : comment apprendre à enseigner la littérature dans toutes ses dimensions, y compris et peut-être surtout comme une expérience participant d'une formation personnelle plutôt que de la réduire à des savoirs desséchés et à des questionnaires stériles ? Mais ce questionnement se spécifie ensuite au contexte caribéen puisque M. Boudhau est PRAG à l'INSPE de l'Académie de Guadeloupe. Et c'est bien l'originalité de cette thèse que de poser et de problématiser une recherche inscrite dans une communauté scientifique – celle des didacticien-nes de la littérature – s'ouvrant à des questionnements nouveaux, liés au contexte social, historique, littéraire et scolaire des Caraïbes. La première partie contextualise la recherche et pose le cadre théorique multi-référencé<sup>2</sup> à partir duquel sont menées les analyses constituant l'objet de la thèse. La deuxième partie porte sur les corpus scolaires francophones caribéens dans les manuels scolaires. L'enquête se déploie de manière originale selon trois volets. Le premier mesure quantitativement la place des extraits littéraires caribéens francophones au sein de 122 manuels de collège et lycée parus entre 2004 et 2019. Le deuxième analyse qualitativement les extraits proposés au regard des entrées choisies en référence aux programmes. Le dernier propose une comparaison de trois traitements du roman *L'esclave vieil homme et le molosse* de Chamoiseau dans trois manuels différents. Ces trois chapitres, mettant en

œuvre trois méthodologies différentes, permettent de mesurer et d'apprécier la place et les enjeux du corpus littéraire étudié. Malgré sa place mineure, Marlène Boudhau constate une évolution plutôt positive dans les dernières années, « une semi-reconnaissance » (p. 191).

La troisième partie traite du « rapport à la lecture littéraire francophone caribéenne » à partir de 158 réponses d'enseignant-es à un riche questionnaire sur leurs pratiques déclarées de lectures personnelles et leurs usages didactiques du corpus étudié. Elle donne aussi, de manière tout à fait intéressante, la parole à des écrivain-es afin de recueillir leur point de vue sur la question étudiée. Ceux-ci semblent heureusement majoritairement considérer que cette question ne les regarde pas, que ce n'est pas à eux de dire ce que l'école doit étudier ou transmettre !

On sent dans ce travail un véritable engagement de la part de son auteurice, avide de changement, de prise en compte des potentialités de la littérature caribéenne. On la sent déterminée à faire bouger les lignes et on perçoit une certaine tension entre une recherche à visée descriptive et compréhensive et ce désir d'évolution.

En conclusion, l'auteurice affirme : « Il reste aux concepteurs des manuels scolaires à proposer davantage de corpus d'œuvres francophones caribéennes dans leur sélection ». Cette thèse entre ainsi en convergence avec des problématiques de recherche ou même plus largement sociales autour de ce que l'on appelle « l'élargissement des corpus ». Faire une place à la littérature caribéenne *mais aussi* à la littérature contemporaine *mais aussi* à la littérature de jeunesse, *mais aussi* à la poésie, au théâtre, aux mauvais genres, à la *fantasy*, à la littérature dessinée, à la littérature écrite par les femmes, à la littérature étrangère, et tout récemment aux littératures en langues régionales... Ce sont des demandes régulièrement formulées avec des arguments souvent convaincants. Et ces demandes s'appuient souvent sur la faible représentation de ces littératures dans les manuels scolaires. Mais peut-on mettre tout cela dans un manuel qui par nature est un outil à diffusion nationale ? Est-ce que la prise en compte du contexte (culturel, géographique mais aussi social voire médiatique) ne relève pas des responsabilités de l'enseignant-e plutôt que de celle des éditeur-rices ?

Brigitte Louichon,  
Université de Montpellier

<sup>2</sup> La bibliographie témoigne d'un triple ancrage théorique (didactique, littérature, éducation).

# L'ENSEIGNEMENT DES HUMANITÉS DANS LE COURS DE FRANÇAIS AU XX<sup>E</sup> SIÈCLE : PLACE, ENJEUX, MODALITÉS

Compte rendu de la thèse de Cécile Couteaux

Thèse de doctorat soutenue le 18 novembre 2022 devant un jury composé de Sylviane Ahr, Université Toulouse II Jean Jaurès (co-directrice); Nathalie Denizot, Sorbonne Université; Marie-Laure Elalouf, CY Cergy Paris Université (co-directrice); Pierre-Louis Fort, CY Cergy Paris Université; François Le Goff, Université Toulouse II Jean Jaurès; Pierre Moïnard, Université de Poitiers.

La thèse de Cécile Couteaux poursuit le passionnant projet de « s'attacher à redéfinir les humanités à l'aune des enjeux de la didactique de la littérature » (p. 16). Se situant au carrefour des approches didactiques et didactico-historiques de la littérature, elle témoigne d'une grande érudition et d'une ambition quasi encyclopédique, puisqu'elle fait appel également à des approches disciplinaires très variées, de l'histoire aux didactiques en passant notamment par la philosophie et la sociologie.

La première partie propose une copieuse approche diachronique qui retrace l'histoire des humanités, depuis l'Antiquité et la Renaissance jusqu'aux remises en cause du XX<sup>e</sup> siècle. Si cette histoire est dans l'ensemble bien connue désormais, la synthèse proposée est très claire, très pertinente et très bien informée et permet de montrer – comme le rappelle fort justement la conclusion de cette partie – les tensions inhérentes à la notion, entre dimension morale, formation culturelle intellectuelle mais aussi « instrument de domination sociale et de perpétuation de l'ordre établi » (p. 191).

La deuxième partie poursuit cette exploration en proposant cette fois une approche plus contemporaine et synchronique, puisqu'il s'agit de faire le point sur la question des humanités et sur certaines notions qui lui sont corrélées (« culture humaniste » dans le socle commun; « humanités numériques » à l'université) et qui sont apparues ces dernières décennies dans le système éducatif français. Plusieurs corpus sont ici explorés : textes officiels récents, Plan de formation de l'académie de Versailles entre 2000 et 2018 et sites des établissements d'enseignement supérieur. La suite de cette partie interroge plus particulièrement la notion d'humanités numériques, en postulant que l'apparition de nouvelles pratiques

numériques, corrélées à de nouveaux rapports au monde et aux textes, reconfigure conceptuellement les « humanités », et que ces nouvelles humanités numériques peuvent contribuer sinon à refonder l'enseignement du français, du moins à en « reconfigurer les finalités » (p. 287).

La troisième et dernière partie a une dimension plus praxéologique et vise à interroger des mises en œuvre possible des humanités dans le cours de français. Cécile Couteaux rend compte tout d'abord d'une enquête par questionnaire qu'elle a menée auprès d'enseignants sur les humanités classiques ainsi que d'une enquête dans les forums et listes de discussion. Elle analyse ensuite plusieurs corpus issus de la recherche PELAS (discours d'enseignants, entretiens semi-directifs, séances filmées), et termine ses investigations du côté des ouvrages scolaires et parascolaires, à travers une analyse du traitement que les manuels font au corpus des textes antiques et une étude de 12 éditions scolaires de *l'Odyssée*, complétées par une enquête auprès de 34 enseignants de collège.

La thèse rend enfin compte de trois expérimentations menées par Cécile Couteaux elle-même dans ses classes de collège : un travail pour des 5<sup>e</sup> latinistes mettant en parallèle mythologie et presse à scandale; un travail en 6<sup>e</sup> d'une sélection d'extraits de *l'Odyssée* pour les cahiers de lecture, accompagnée de consignes invitant les élèves à justifier leurs choix, à formuler des évaluations éthiques sur les personnages et à établir des analogies (sportives, musicales et picturales), et suivi d'un débat interprétatif; un travail en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> latin autour des *Métamorphoses* d'Ovide (avec un dispositif mêlant cette fois encore cahiers de lecture et débat interprétatif, ainsi qu'un travail sur un blog). Les analyses des dispositifs sont souvent fines et intéressantes (intérêt des analogies, colinguisme, focus sur les élèves en difficulté, etc.), et de nombreuses annexes concernant ces démarches donnent à voir les documents proposés, et fournissent même des transcriptions de séances.

Il s'agit donc d'une thèse foisonnante et passionnante, riche de corpus variés et pertinents et d'analyses à la fois diachroniques, synchroniques, et praxéologiques. On peut juste interroger des formes de glissement, de l'« enseignement humaniste » à l'« enseignement des humanités », des humanités comme corpus (antique) aux nouvelles humanités notamment numériques, de l'acceptation française des « humanités » à l'acceptation anglo-saxonne des « humanities », qui brouillent parfois la saisie conceptuelle de l'objet. Et sans doute la thèse ne règle-t-elle pas complètement la question de savoir

ce qu'apporterait la notion d'« humanités » à l'appareil conceptuel des didactiques, et ce que pourrait être son apport spécifique à une théorie de l'interprétation. Mais ces quelques remarques sont davantage des questions à discuter que des réserves sur le travail effectué et n'enlèvent rien au mérite de cette thèse, qui constitue une contribution importante dans le champ des approches didactiques de la littérature et contribue à son dialogue fécond avec d'autres disciplines.

Nathalie Denizot,  
Sorbonne Université – Inspé de Paris.  
CELLF (UMR 8599), équipe Prascoll

## **L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ MAROCAINE À L'ÉPREUVE DE L'APPROCHE ACTIONNELLE : ANALYSE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AUPRÈS DES ÉTUDIANTS DE SCIENCES SOCIALES**

Compte rendu de la thèse de  
Bouchra Ouchnid

Thèse de doctorat soutenue le 14 juillet 2023 devant un jury composé de Mohammed Bouchekourte, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat (directeur); Ahmed Zehaf, Université Hassan Premier; Leila Belhaj, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat; Hafida Mderssi, Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat.

La thèse de Bouchra Ouchnid aborde un objet particulièrement intéressant, inscrit dans un champ de recherche en pleine ébullition scientifique, à savoir l'oral pratiqué, enseigné et appris à l'université, souvent en interaction avec l'écrit. Le titre de la thèse en révèle déjà l'ambition. Situé dans une perspective résolument didactique, ce travail de recherche s'appuie également sur quelques travaux en sociolinguistique pour décrire la diversité des usages du français comme langue de travail et d'enseignement dans le contexte universitaire, selon la perspective actionnelle, avant de se recentrer progressivement sur le genre de l'exposé, un objet dont Ouchnid aborde les spécificités discursives, les enjeux cognitifs, les dispositifs et les difficultés qu'il pose particulièrement aux étudiants de la filière « Sciences Sociales » à l'Université Hassan Premier de Settat.

C'est précisément ce à quoi est consacré le cadrage contextuel et théorique de la thèse.

L'auteure commence par faire un état des lieux de l'évolution de l'enseignement du français, puis de celui de l'oral dans les institutions universitaires au Maroc, et ne manque pas de souligner, chemin faisant, les apports du domaine foisonnant de la didactique de l'oral. L'un des points saillants de cette première partie du travail est l'analyse des particularités du module « Langue et terminologie », dont les contenus, trop normatifs et standardisés à l'échelle nationale, semblent se centrer sur l'écrit et marginaliser, sinon invisibiliser, les pratiques de l'oral, tout aussi nécessaires pourtant, comme le défend Ouchnid avec habileté, à la réussite des études et à l'entrée dans les disciplines de formation. L'auteure s'intéresse de ce fait aux dérives de cette « logique scripto-centrée », notamment la centration excessive sur les dimensions simplement instrumentales et fonctionnelles des pratiques langagières, l'approche des difficultés des étudiants selon un modèle de remédiation ou de compensation, et la prégnance de discours alarmistes pointant la fracture linguistique entre le secondaire et le supérieur et, partant, la nécessité, pour les étudiants, de maîtriser des « français » de spécialité ou des « technoclectes » dont sont mis en avant les seuls paramètres lexicaux ou terminologiques. Tout le travail d'Ouchnid consiste donc à mettre en question les dispositifs existants et à faire valoir, dans une visée praxéologique, des démarches innovantes pour ce qui est de l'enseignement *de* l'oral et *par* l'oral. De nombreuses questions de recherche fondent la réflexion de l'auteure et en structurent la progression : quel oral enseigner à l'université ? Comment l'enseigner ? Comment l'évaluer ? Quelle articulation oral-écrit mettre en place pour favoriser l'entrée dans la discipline ? Plus largement, quels dispositifs construire pour une meilleure appropriation des littéracies universitaires ?

En vue de collecter les données de cette recherche qualitative à visée descriptive, il s'agissait, pour l'auteure, d'interroger les représentations des enseignants, par un entretien semi-directif, mais aussi de confronter ces premières données à la description de pratiques réelles. Très astucieux et étroitement corrélés, ces choix méthodologiquement ont permis d'aboutir à des résultats bien intéressants, malgré leur caractère local, non exhaustif et peu généralisable. En effet, Ouchnid a visé l'analyse des pratiques d'enseignement de l'oral, des compétences que privilégient les enseignants dans le module « langue et terminologie juridique », des difficultés qu'ils rencontrent, de la progression qu'ils mettent en place pour surmonter ces difficultés, de la place

de la compétence orale dans les dispositifs observés et de son évaluation, et enfin de la perception que les enseignants se font de l'appropriation de cette compétence et des savoirs à la fois langagiers et disciplinaires dont elle relève. De l'analyse des verbatims, l'auteure retient que l'oral existe, qu'il est présent sous des statuts différents, mais s'il est considéré comme moyen pour enseigner le français juridique, il n'est jamais enseigné en tant qu'objet autonome. Les résultats montrent aussi la difficulté des enseignants à inscrire l'enseignement de l'oral dans une progression didactique spécifique. Pour corroborer ces premiers résultats, l'auteure se penche sur la description de la place de l'oral dans le cours de langue, à partir de l'analyse de séquences d'enseignement disponibles sur une plateforme Moodle gérée par la Faculté des Sciences juridiques, économiques et sociales (FSJES). En tenant compte des écarts observés entre les pratiques déclarées des enseignants et les contenus prescrits sur le plan institutionnel, Ouchnid conclut qu'il est difficile d'assurer une progression de l'oral par la simple construction de dispositifs et de séquences d'enseignement, et qu'il faut donc penser à construire une véritable didactique de l'oral, notamment dans le cadre de l'enseignement universitaire.

Disposant ainsi de résultats probants et multidimensionnels, l'auteure a mis en œuvre et a expérimenté, auprès d'une cohorte d'étudiants de la FSJES, une séquence d'enseignement centrée sur le genre de l'exposé oral qu'elle considère comme un « genre routinisé », se rapprochant plus d'une forme d' « écrit oralisé », qui reste peu explicité en tant que tel. Enregistrée et transcrite, la séquence fait donc l'objet d'une analyse didactique, pointant les limites de l'approche actionnelle qui marque l'enseignement du français à l'université, et permettant à l'auteure de proposer en fin de thèse des pistes bien prometteuses de formation et de recherche. Il s'agit, finalement, au-delà des spécificités contextuelles de la thèse, de (faire) réfléchir à la place que pourrait occuper l'oral dans la didactique du français au supérieur, un peu à la manière de Caroline Scheepers (UCLouvain Saint-Louis Bruxelles) dont les travaux récents<sup>3</sup> ouvrent un champ immense et fécond. Le travail d'Ouchnid est, nous semble-t-il, une façon de donner à l'oral une certaine légitimité comme objet de recherche (du moins dans le contexte didactique au Maroc), tout en envisageant par là comme objet de formation à part entière, à l'instar de l'écrit.

Mohammed Bouchekourte,  
Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat

<sup>3</sup> Scheepers, C. (2023). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. De Boeck Supérieur : Bruxelles.

## QUAND DES ÉLÈVES DE CE2, CM1, CM2 LISENT ET ÉCRIVENT DES POÈMES: SUBJECTIVITÉ, CRÉATIVITÉ ET EXPÉRIENCES ESTHÉTIQUES

Compte rendu de la thèse de  
Laurence Schneider Bertonnier

Thèse de doctorat soutenue le 9 décembre 2022 à l'université Grenoble-Alpes, dirigée par Jean-François Massol et Bénédicte Shawky-Milcent, devant un jury composé d'Isabelle Krzywkowski (UGA, présidente), de Magali Brunel (Nice, rapporteure), François Le Goff (Toulouse, rapporteur).

Laurence Schneider Bertonnier interroge dans sa thèse le bénéfice d'une articulation entre la notion de sujet-lecteur et le poème considéré comme objet de langage artistique, dans des classes de primaire. Le questionnement, clairement posé dans le chapitre introductif, privilégie la pratique scolaire du poème comme un partage d'expérience esthétique, fondé sur une relation singulière et sensible. Dans une démarche collaborative d'expérimentation et de recueil de données en concertation avec des professeurs de classes de premier degré, un large matériau empirique de productions d'élèves est exposé et analysé tout au long de 300 pages distribuées en 4 chapitres. Les analyses de corpus récolté au cours des années de thèse sont précédées de trois autres chapitres qui remplissent la fonction de cadrage historique, théorique et institutionnel; la qualité et la richesse des références didactiques présentes dans les synthèses sont notables, et permettent de situer les horizons épistémologiques dont l'auteure se réclame pour construire sa démonstration. Le premier chapitre est ainsi l'occasion d'un exposé théorique de la notion de poésie et d'un positionnement du poème dans une trajectoire entre concret et abstrait formulé en ces termes: « le poème est une transformation du monde sensible en forme concrète puisqu'on peut la lire ou la regarder et il est aussi une transformation du monde en forme abstraite, celle d'un ensemble de gestes liés à l'art, qui peut faire résonner chez le lecteur un certain nombre de trajectoires sensibles qui ne vibrent que pour lui, et ne donnent, possiblement, du sens que pour lui » (p. 47).

Le chapitre 2, volontiers composite, dresse un panorama de l'enseignement de la poésie à l'école. Curieusement, l'examen du poème à l'école est étendu à sa place dans la société française et à sa

condition peu enviable dans le paysage médiatique et éditorial. L'auteure insiste sur le statut problématique de la poésie et sa faible visibilité. Selon elle, le poème doit être valorisé dans sa relation avec le lecteur-scripteur. Cette attention à ce que fait le poème au lecteur constitue le cœur de la réflexion du chapitre 3. Les notions de sujet-lecteur, de subjectivité, de lecteur réel lecteur modèle, de relation esthétique sont successivement exposées pour en montrer la valeur didactique dans un projet d'enseignement renouvelé de la poésie à l'école

Les chapitres 4, 5, 6, 7 forment la matière première essentielle de la thèse ; les expérimentations et l'analyse des données doivent être approchées dans leur unité d'ensemble. Ils constituent un parcours original dans la conception d'un terrain de recherches, la conception des dispositifs didactiques comme mise à l'épreuve de la thèse et examen critique et outillé d'un corpus de productions d'élèves.

Le chapitre 4 décrit avec minutie l'élaboration et la mise en commun de deux dispositifs de lecture/écriture, auprès de deux publics distincts, dans deux établissements et à deux moments différents. Les dispositifs très rapprochés dans leurs déroulements, leur conception d'ensemble sont bien motivés et font l'objet d'intéressantes variations ; les corpus poétiques sont exposés et brièvement analysés, les environnements pédagogiques sont explicités (séance de lexique, temps de lecture, lectures des poèmes enregistrés, publication des productions) ce qui permet de saisir les écrits comme étant des écrits authentiques et situés, scolairement inscrits dans un apprentissage en contexte.

Les chapitres 5, 6, 7 forment à eux seuls une belle unité d'analyse d'un corpus restreint soumis à une étude qualitative. Ils constituent la section la plus originale, la plus personnelle de la thèse. S'il conviendrait de mieux expliciter la sélection limitée à la réception du poème de Paul Fort, on reste cependant sensible à la finesse mobilisée par la chercheuse pour étayer ses hypothèses à partir d'un cadre analytique pertinent. L'identification et le commentaire des traces de réception, s'appuyant sur une prise sensorielle ou émotionnelle, sur le rythme du poème, la qualité lexicale des mots, sur la valeur réflexive du langage donnent lieu à des interprétations qui, parce qu'elles sont des interprétations, sont sujettes à discussion à certains moments de l'analyse. Les lectures de la chercheuse accompagnent très favorablement l'émergence de textes de lecteurs tout à fait passionnants, traités sur un parcours de la variation, sur une trajectoire de l'écriture de la réception à l'écriture créative. Le mouvement de transformation des écritures marginales de

nature métatextuelle à l'élaboration d'un hypertexte poétique offre de belles réflexions sur la manière dont l'identité du lecteur-scripteur de poésie peut se former dans une pratique de l'emprunt. En favorisant dans le temps de la classe, une temporalité authentiquement créative, le texte de création poétique de l'élève révèle non seulement la relation esthétique avec le corpus littéraire mobilisé mais fait aussi une place à une intention artistique qui se nourrit également des savoirs expérientiels de l'auteur débutant. Laurence Schneider Bertonnier propose ainsi aux lecteurs une étude d'envergure qui plaide en faveur des écritures poétiques et créatives en contexte scolaire, et qui devrait connaître de beaux prolongements.

François Le Goff,  
Université Toulouse – Jean Jaurès





## 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°71 Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s)
- N°70 La question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues
- N°69 Pratiques et compétences langagières en contexte d'enseignement supérieur : évolutions, actualités et perspectives composites
- N°68 Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites
- N°67 Les concepts dans la recherche en didactique du français (2020). Les échos du 14<sup>e</sup> 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)

## 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

- 2022 *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*, sous la direction de Bernadette Kervyn, Marlène Lebrun, Véronique Marmy-Cusin et Caroline Scheepers
- 2021 *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?*, sous la direction d'Ecaterina Bulea Bronckart et Claudine Garcia-Debanc
- 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 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-Debanc, 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

Depuis trente ans, la réflexion autour des liens complexes et pluriels entre l'oral et l'écrit s'est densifiée. Au-delà des premiers travaux en sociolinguistique, en anthropologie et en psychologie, elle a mené, en didactique du français, à d'importantes ouvertures, en ce qui concerne la nature de ces articulations, leurs fonctionnements en classe, les genres dans lesquels elles s'illustrent, les contenus disciplinaires qui les spécifient et les compétences qu'elles permettent de développer. Cette évolution va dans le sens d'une rupture radicale avec la théorie du « grand partage » entre oralité et scripturalité, que ce soit dans le champ scolaire ou en contexte d'enseignement supérieur. Le dossier de ce 72<sup>e</sup> numéro de *La Lettre* est l'occasion de faire le point sur cette réflexion. Les huit contributions qui le constituent abordent, selon différents positionnements épistémologiques et méthodologiques, des dispositifs didactiques articulant l'écriture et la parole, au fil de différents niveaux de scolarité (de la maternelle à l'université) et, largement, auprès d'adultes en situation d'insécurité langagière.