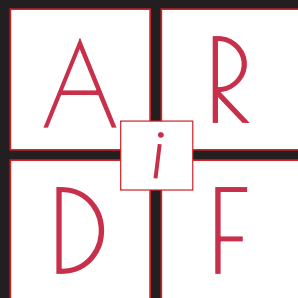


# LA LETTRE

de l'AIRDF

## DOSSIER

Traces et productions écrites  
au primaire



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

Numéro 73 / Juin 2024

## 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

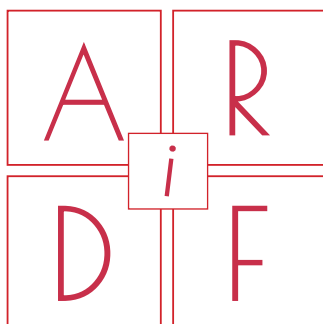
Pour adhérer à l'association, vous pouvez vous adresser aux président-e-s des sections :

Belgique	Séverine De Croix – severine.decroix@duclouvain.be
Suisse	Véronique Marmy – MarmyV@eduf.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	Nathalie Denizot
Équipe éditoriale	Séverine De Croix, Anass El Gousairi, Marie-Hélène Giguère et Anne Sardier
Composition	Abdelghani Elbaidi
Conception graphique	Emilie Hamoir / Abdelghani Elbaidi
Impression	Numéro disponible en pdf uniquement
Siège social de l'Association AIRDF	
Université de Lille - Site Pont de Bois	
UFR DECCID - Département Sciences de l'éducation	
B.P. 149 - F - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex	

# SOMMAIRE

## /Éditorial/

3

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

Quand la politique s'invite dans l'agenda des chercheuses et chercheurs en didactique du français – 2<sup>e</sup> partie

5

2023, une année riche en événements scientifiques pour la section française

7

Conseil d'administration de l'AIRDF, Bruxelles, 26 janvier 2024

9

Préparation du colloque 2025 de l'AIRDF, Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant.e en classe de français : Où en sommes-nous en 2025 ?

11

De belles journées d'étude hivernales à Bruxelles et Namur

12

Une journée d'étude à Rabat, À la recherche des savoirs qui circulent entre recherche et formation en didactique(s)

13

## DOSSIER

### Traces et productions écrites au primaire

Traces et productions écrites au primaire : introduction au dossier

*Vincent Capt et Christine Riat* 17

Les représentations initiales d'enseignants engagés dans un projet de recherche sur l'enseignement de l'orthographe et de la langue écrite

*Marie Dumont, Véronique Leroy et Marielle Wyns* 20

De la conception à la révision du texte : s'appuyer sur un déjà-là ?

*Véronique Bourhis* 27

Analyse conjointe de brouillons d'élèves et d'explications métagraphiques : comment renouveler la production d'écrits au primaire ?

*Jacques David* 32

Des régulations interactives externes aux régulations internes

*Catherine Tobola Couchepin* 39

Quand les élèves du primaire écrivent : quels gestes pédagogiques et didactiques de l'enseignant.e ? Quelques analyses et réflexions exploratoires au service de la formation

*Christine Riat* 47

Enseigner la production écrite au primaire à partir des nouveaux moyens d'enseignement romands

*Claire Detcheverry* 52

La dictée à l'adulte, une fenêtre ouverte sur les processus d'apprentissage langagier

*Sandrine Aeby Daghé et Glaís Sales Cordeiro* 58

La dictée à l'adulte ? Témoignage d'un enseignant

*Dylan Vermot* 62

Quels apports et bénéfiques, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? Témoignage d'une enseignante

*Ludivine Sauget* 64

Quels apports et bénéfiques, points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif de dictée à l'adulte ? Réflexion d'un chercheur

*Gilles Tabourdeau* 68

## /Échos des recherches et des pratiques/

Les erreurs de ponctuation chez les adultes de niveau universitaire : le cas de la virgule

*Daniel Bain* 75

Enseigner la compréhension de l'écrit.  
Retour sur trois expérimentations menées  
dans des classes du secondaire en France  
*Laetitia Agut, Hélène Gicquiaud-Pajolec,  
Céline Saluzzo et Solenn Petrucci* 77

Modélisation des contributions  
d'habiletés cognitives et linguistiques  
à la compréhension en lecture : enjeux  
méthodologiques et didactiques  
*Compte rendu de la thèse de Rosalie  
Bourdages* 91

## **/Épinglé pour vous/**

La préparation de cours dans le domaine  
de l'écriture à destination d'élèves de cycle  
3 (fin de primaire, début de secondaire)  
en France métropolitaine et en Nouvelle-  
Calédonie  
*Compte rendu de la thèse d'Aurélie  
Doelarsad* 81

Cerner et faire évoluer la compétence  
scripturale du sujet-écrivain  
*Compte rendu de la soutenance  
d'habilitation à diriger des recherches de  
Maurice Niwese* 82

Conception et usage par les enseignants  
des supports de classe, entre contraintes  
et ressources. Les pratiques des maîtres  
de cours moyen en histoire et étude  
de la langue : quels potentiels effets  
inégalitaires ?  
*Compte rendu de la thèse de Céline  
Camusson* 85

Élaboration d'un répertoire de ressources  
pour soutenir la planification de  
l'enseignement lexical au primaire : une  
recherche-développement  
*Compte rendu de la thèse de Caroline  
Proulx* 87

La lecture rapprochée au coin lecture  
d'une classe de cours préparatoire. Des  
gestes de médiation pour les élèves en  
retrait des livres.  
*Compte rendu de la thèse de Lucile  
Berthod.* 88

L'oral réflexif entre pairs pour favoriser  
la consolidation du vocabulaire rencontré  
en lecture chez les élèves à risque du 1er  
cycle du primaire  
*Compte rendu de la thèse de Claudine  
Sauvageau* 90

---

# ÉDITORIAL

---

Ce nouveau numéro de la *Lettre* s'ouvre traditionnellement sur les « **Questions vives** » qui témoignent à la fois de la vitalité de notre association, et en même temps des inquiétudes qui traversent le champ des recherches en didactique. Côté vitalité, de nombreuses manifestations scientifiques sont organisées par les différentes sections, et la diversité des questions soulevées montre également la richesse de notre champ : la section belge vient d'organiser une belle journée d'étude à l'université de Namur autour du français langue de scolarisation ; la section française, après le succès de sa précédente journée d'étude annuelle en juin 2023 à Gennevilliers (voir le compte rendu dans la *Lettre* n° 72), prépare déjà activement la prochaine, qui aura lieu cette fois à Toulouse (avec une possibilité de participer à distance) en juin prochain, autour de la question de l'écriture ; la section marocaine organise en avril 2024, dans la continuité des deux colloques qui se sont tenus à Rabat en 2022 et 2023 (voir les numéros 71 et 72 de la *Lettre*), une journée d'étude consacrée aux liens entre résultats de recherche et formation. Quant à la section suisse, elle poursuit son passionnant projet de préparer bien en amont, par un cycle de conférences en ligne, le prochain colloque trisannuel de l'association, qui aura lieu à Fribourg l'année prochaine autour des articulations entre pratiques enseignantes et activité des apprenants. Après deux éditions en 2023, le prochain rendez-vous est fixé en mars : rappelons aussi que ces conférences sont enregistrées et disponibles en ligne, pour des séances de rattrapage ! D'autres manifestations scientifiques, portées par des membres de l'AIRDF et soutenues par l'association, viennent compléter l'ensemble, et il faut dire un mot ici de la journée scientifique organisée à Bruxelles par Caroline Scheepers sur la question de la lecture dans le supérieur, à laquelle ont participé de nombreux membres venus de Belgique, de France, de Suisse ou du Maroc.

Ce beau bilan ne doit pas masquer des réalités plus sombres, et les discussions à l'intérieur de l'association font également état d'inquiétudes communes, du Québec au Maroc en passant notamment par la France, sur des changements ou des projets de réforme de la formation des enseignants, qui questionnent la place et le statut des recherches en didactique de français – et souvent d'ailleurs de la recherche en général, tant le fantasme d'une formation professionnelle qui pourrait se passer des recherches en éducation reste fort dans certains milieux conservateurs. Sans doute n'est-il pas inutile de rappeler que l'AIRDF est historiquement une association engagée, qui milite depuis sa création pour que la didactique du français soit reconnue comme une discipline essentielle dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s. Cet engagement scientifique s'accompagne si besoin de prises de position politiques ou idéologiques, comme le fait de manière exemplaire le texte de la section québécoise, qui prolonge celui déjà publié dans le numéro 72 de la *Lettre*.

Le **dossier** qui est au cœur de ce numéro 73 de la *Lettre*, « **Traces et productions écrites au primaire** », s'inscrit quant à lui dans une problématique centrale en didactique du français. Il prolonge d'ailleurs deux numéros assez récents de la *Lettre*, puisque le dossier du n° 66 s'intéressait aux traces écrites dans les apprentissages des élèves et que le dossier du n° 72 explorait une question assez proche, celle des relations entre écrire et parler. Comme dans chaque livraison de la *Lettre*, le dossier propose des contributions provenant de plusieurs pays, et dont les auteurs et les autrices peuvent avoir des statuts divers : c'est l'occasion de rappeler que les dossiers de la *Lettre*, qui ont vocation à explorer des thématiques et à ouvrir des pistes de réflexion, sont ouverts à tou-te-s (voir les appels en cours sur le site), et qu'il n'est pas besoin d'être un chercheur ou une chercheuse reconnu-e ou confirmé-e pour y contribuer. Cette diversité participe de la richesse de la *Lettre*, comme le montre le passionnant dossier que coordonnent dans ce numéro Vincent Capt et Christine Riat et qui fait suite d'ailleurs à une journée d'études qu'ils avaient organisée à Bienne en février 2023.

La rubrique **Échos des recherches et des pratiques** s'enrichit cette fois de deux présentations de recherches en cours venues de Suisse : l'une est menée par Daniel Bain sur les erreurs de ponctuation

chez les adultes ; l'autre réunit des enseignantes du cycle élémentaire et des chercheuses en didactique du français pour expérimenter un outil didactique, le « tableau système-récit-personnage », qui vise la compréhension de textes à dominante narrative (voir aussi sur ce sujet l'article de Aebly Daghé et alii dans le n° 66 de la *Lettre*). Enfin, la rubrique **Épinglé pour vous** rend compte de sept soutenances de thèses ou d'habilitation à diriger des recherches dans notre champ. Cette rubrique a vocation à accueillir également des comptes rendus d'ouvrage : n'hésitez pas à nous envoyer des propositions de recension pour l'alimenter !

J'annonçais dans mon éditorial de janvier 2023 la création d'un **nouveau site** pour l'association. Nous y avons beaucoup travaillé depuis un an. Si le projet a pris un peu de retard, l'ouverture de ce site ne devrait plus tarder, et vous pourrez bientôt le découvrir. Nous l'avons imaginé comme une vitrine conviviale et – nous l'espérons ! – attractive de l'AIRDF pour les prochaines années, et nous attendons vos annonces et contributions pour en faire un espace incontournable pour toutes celles et ceux qui s'intéressent à la didactique du français, dans toute ses composantes et dans tous les coins du monde...

**Nathalie Denizot**, présidente internationale

# L'AIRDF : VIE ET QUESTIONS VIVES

## QUAND LA POLITIQUE S'INVITE DANS L'AGENDA DES CHERCHEUSES ET CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS – 2<sup>e</sup> PARTIE

Marie-Hélène Giguère, UQAM -  
Amélie Lemieux, Udm - Rosianne  
Arseneau, UQAM - Florent Biao,  
UQAC

### 1. Automne mouvementé

L'automne 2023 a été marqué, au Québec, par une grève historique dans le monde de l'éducation : le personnel enseignant a mis à exécution son mandat de grève qui, selon l'affiliation syndicale des uns et des autres, s'est étalé entre 11 et 23 jours, tout comme le personnel professionnel et de soutien œuvrant dans les écoles. Les revendications des enseignant-es concernaient un rattrapage salarial nécessaire, bien entendu, mais surtout, de meilleures conditions de travail touchant principalement la composition de la classe et le soutien aux élèves en difficulté.

Au moment d'écrire ces lignes, les syndicats ont accepté leurs ententes de principe et les conventions collectives qui s'y rattachent sont en voie d'être signées. Toutefois, ces ententes ont été entérinées parfois avec une mince majorité de 51% des voix (75% pour un autre syndicat). Dans ce contexte de grèves, l'attention médiatique a porté sur le conflit de travail (qualifié de « psychodrame » par un représentant syndical); c'est donc sous un couvert de discrétion qu'a été adopté le projet de loi 23 (PL23) à l'Assemblée nationale le 6 décembre dernier.

### 2. Journée d'étude de l'AIRDF

À la suite d'autres centres de recherche (dont le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante - CRIFPE), la section québécoise de l'AIRDF a organisé une journée d'étude virtuelle en novembre 2023 sur les enjeux liés au PL23 concernant spécifiquement la didactique du français. Rappelons

quelques enjeux de ce projet de loi controversé : d'abord, une centralisation accrue des pouvoirs au ministre de l'Éducation qui pourra désormais, entre autres, désigner les directions générales et annuler des décisions de centres de services scolaires, décider des conditions et modalités relatives à la formation continue obligatoire des personnes enseignantes. Ensuite, la loi prévoit la création d'un Institut d'excellence en éducation (INEÉ) qui assurera la détermination des orientations de formation initiale et continue du personnel enseignant ainsi qu'une grande partie de la charge du Conseil supérieur de l'éducation, organisme indépendant qui œuvrait depuis les années 60. L'INEÉ sera en outre responsable d'identifier et de diffuser les « meilleures pratiques » dans les milieux scolaires, c'est-à-dire celles révélées les plus efficaces à la lumière de données dites « probantes ». De plus, la loi prévoit l'abolition d'un comité indépendant qui s'assurait de la conformité des programmes de formation à l'enseignement dans les différentes universités ; l'INEÉ en deviendra responsable. Enfin, pour contrer la pénurie de personnel enseignant, le projet de loi prévoit l'approbation de programmes de formation de 30 crédits pour des personnes qui détiennent un diplôme de premier cycle contributoire plutôt que les 120 crédits qui mènent normalement à un brevet d'enseignement.

Il y a tout à craindre, dans ce contexte, que le système d'éducation suive les traces de ce qui s'est déroulé en France dans les dernières années : à la lecture des propos de Roland Goigoux lors de son audition à l'Assemblée nationale et de ses inquiétudes partagées par nos collègues français, nous anticipons une dérive semblable autour des données probantes et de l'« *evidence-based practice and policy* ».

Une quinzaine de personnes praticiennes et chercheuses ont participé à cette journée du 24 novembre 2023, planifiée sous forme de discussions et d'échanges autour de trois thématiques: les effets possibles du PL23 sur 1) la formation initiale et continue des enseignant-es de français, 2) les pratiques d'enseignement du français au primaire, au secondaire et à l'éducation des adultes, et 3) la recherche en didactique du français.

Concernant la formation initiale, les personnes présentes anticipent un impact des programmes courts de 30 crédits sur la posture professionnelle, rendant l'insertion professionnelle encore plus difficile. En effet, comment croire que des personnes ayant un bagage si restreint puissent persévérer au-delà des cinq premières années si les personnes ayant une formation longue n'y parviennent que dans quatre cas sur cinq (au Québec, 80% des enseignants diplômés qui débutent en enseignement quittent la profession dans les cinq premières années d'exercice)? Cette situation risque aussi de faire naître deux catégories de personnes enseignantes dans les écoles : celles ayant une formation de quatre ans avec une solide formation didactique et pratique et celles ayant une formation abrégée, avec peu de didactique et quasiment aucune formation pratique. De plus, les choix de contenus qui devront être réalisés affecteront nécessairement la qualité de la formation, notamment en lien avec les différentes dimensions de la didactique du français, et réduiront forcément la compétence professionnelle des enseignant-es à la sortie, notamment sur le plan de la maîtrise de la langue. Quant aux contenus pédagogiques offerts, plusieurs s'inquiètent d'une standardisation des pratiques d'enseignement, par exemple en didactique de la lecture. La réplique d'une approche unique issue des données probantes sera attendue, ce qui risque de nuire à la mise en œuvre de pratiques enseignantes adaptées et différenciées (une méthode pour tous, peu importe la diversité des profils des élèves de la classe) et de faire obstacle à l'émergence des pratiques innovantes. Concernant la formation continue, l'imposition de contenus et de modalités de formation peut contribuer à la déprofessionnalisation de l'enseignement et à un sentiment de perte d'autonomie et de contrôle sur son environnement. Ceci pourra, à terme, exacerber la détresse psychologique déjà ressentie dans les écoles, tant par les personnes enseignantes que par les élèves (Viviers, 2023).

Au sujet de l'enseignement du français au primaire et au secondaire, en plus de l'uniformisation et de la standardisation des pratiques, l'instauration d'une culture de reddition de comptes et tests standardisés, dans la mouvance de la « gestion axée sur les résultats », inquiète grandement les membres. Dans ce contexte, les personnes enseignantes peuvent sentir une pression de « faire réussir » les élèves, ou plutôt d'indiquer qu'ils ont atteint le seuil de réussite

même si ce n'est pas le cas, y compris pour les élèves en grande difficulté. La tentation de se limiter, durant l'année scolaire, à préparer les élèves à répondre aux épreuves officielles (selon une approche « *teach to the test* ») sera grande au détriment du temps imparti à l'enseignement dans la visée fondamentale d'apprentissage. Sous le masque de l'excellence en éducation et de la réussite des élèves, on cache des mesures d'enseignement uniques qui pourraient nuire à une réussite éducative réelle de tous les élèves. La discussion de la journée s'est conclue autour de la question de la performance au détriment d'un véritable enseignement qui respecte une progression des apprentissages en français.

Enfin, sur le plan de la recherche en didactique du français, les membres ont discuté de l'importance de poursuivre la réalisation de recherches qui répondent aux besoins des milieux scolaires, ancrées dans les préoccupations des personnes praticiennes. Il existe un risque que seules des recherches de type quasi-expérimental ou exclusivement quantitatif avec échantillons contrôlés randomisés soient financées, entraînant des résultats non seulement éloignés des préoccupations des milieux, mais difficiles à appliquer dans tout contexte. La liberté universitaire s'en trouve ainsi menacée. Enfin, sur la question de la vulgarisation des résultats, les personnes chercheuses pourront-elles encore y prendre part de manière directe comme c'est le cas actuellement avec celles qui mènent des recherches collaboratives et participatives?

### 3. Les suites de cette journée

Forte d'un important consensus exprimant des inquiétudes sur ces trois thématiques, la section québécoise a signé une lettre ouverte (Lemieux et al., 2023) dans le journal *Le Devoir* le 15 décembre, lettre qui a été envoyée aux membres du CA international de l'AIRDF et qui a ensuite été diffusée dans les différentes sections. Appuyée par une cinquantaine de membres et de non-membres de l'association, cette lettre a suscité de nombreuses réactions enthousiastes face à notre engagement social. Par la bande, cela a permis de faire connaître l'AIRDF et ce rayonnement a déjà des effets positifs en termes de recrutement pour les adhésions 2024 et, espérons-le, pour les années à venir.



La section québécoise se mobilise toujours pour donner suite à la journée d'étude. Une publication a été acceptée (dans la Revue des sciences de l'éducation) et un chapitre a été publié (Giguère et al., 2024) dans le livre numérique collectif sur le PL23 afin de diffuser les résultats de la réflexion collective.

Quant au chantier de réécriture des programmes de français que nous avons évoqué dans notre texte de La Lettre n° 72, nous n'avons eu aucune nouvelle à ce sujet. Nous imaginons que le gouvernement a eu d'autres priorités à gérer...

#### 4. Références

- Giguère, M.-H., Lemieux, A., Arseneau, R. et Biao, F. (2023, décembre). *Adoption du Projet de loi 23: Vives inquiétudes pour la qualité de l'enseignement du français et de la recherche en didactique du français*. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 294-297). <https://drive.google.com/file/d/15gSSwt-FdAy5Tn-SKU5UYjrWWQScfCblT/view>
- Goigoux, R. (2023). *Notes sur l'audition du 8 novembre à l'Assemblée nationale*.
- Lemieux, A., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Biao, F. (2023, décembre). *PL23 suscite de vives inquiétudes pour la qualité de l'enseignement du français. Lettre ouverte publiée dans Le Devoir*, édition du 15 décembre 2023. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/803878/idees-pl23-suscite-vives-inquietudes-qualite-enseignement-francais>
- Viviers, S. (2023). *Une loi qui accentuerait la toxicité du milieu de l'éducation comme lieu de travail*. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.-A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 156-159). <https://drive.google.com/file/d/1P7BSWW3p-LhNXkN-LN305owyEs-3jut8i/view>

## 2023, UNE ANNÉE RICHE EN ÉVÈNEMENTS SCIENTIFIQUES POUR LA SECTION FRANÇAISE

Bernadette Kervyn, Université de Bordeaux

La section française a soutenu deux colloques internationaux dont les thématiques didactiques ont réuni un nombre très important de participants à Toulouse : *Les Modèles en didactique du français et la formation des enseignants*, 14-16 mars 2023 ; *Les territoires de la fiction de l'école à l'université*, 24-26 octobre 2023. 2023 a aussi permis l'organisation d'une journée d'étude passionnante sur les liens entre l'oral et l'écrit qui s'est tenue en comodalité à Gennevilliers, le 21 juin 2023. Véronique Magnant (U. de Bordeaux) a traité des « interactions orales au CP pour produire des écrits », Sylvie Plane a proposé une synthèse concernant « les pratiques sociales, les genres scolaires et les variables didactiques de l'écriture partagée », Aurore Promonet a interrogé la « séquence dialoguée » sous l'angle de l'« oral entre deux écrits », et Caroline Scheepers a caractérisé « La classe-puzzle en Faculté de Droit » comme « un tissage écrit-oral ». Ces focales différentes portées sur des étapes différentes de l'enseignement-apprentissage ont permis de tisser des discussions fertiles entre les différents acteurs de cette journée, intervenants comme auditeurs.

Fort de ce succès, la section compte poursuivre son travail de soutien aux événements scientifiques, mais aussi organiser une nouvelle journée d'étude en 2024.

Ainsi, le 5 juin 2024 à l'INSPE de Toulouse Saint-Agne, s'est tenue une journée d'étude intitulée *Former à et par l'écriture, à l'école primaire et au collège*. Elle avait pour objectif : 1/ de mieux comprendre les conditions et l'organisation de l'apprentissage, et 2/ de décrire l'action enseignante en analysant les choix didactiques, notamment les dispositifs, les modalités de travail, les tâches favorisant le développement des compétences scripturales et d'une posture d'auteur.

En effet, depuis de nombreuses années, les recherches en didactique de l'écriture se développent en dialoguant avec des travaux issus de plusieurs champs : la linguistique, la psycholinguistique, la génétique textuelle, l'anthropologie,

la littérature, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive et du développement, les sciences cognitives qui s'intéressent aux particularités des technologies informatisées, etc. En prenant appui sur ces disciplines contributives, la didactique de l'écriture a progressivement produit et stabilisé de nombreux résultats à même de contribuer à repenser l'enseignement de l'écriture comme la formation à cet enseignement. Parmi ces résultats ressort la nécessité d'inscrire l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans un temps scolaire long, allant de la maternelle à l'université voire au-delà. Cet étirement curriculaire va de pair avec une réflexion sur la progressivité, la variété et la fréquence des situations et des tâches d'écriture proposées. Il se combine également avec une vision élargie du processus scriptural allant souvent de pair avec un allongement du temps alloué à la réalisation des tâches d'écriture complexes pour les élèves.

Sur le terrain, comme en formation, cet allongement nécessite de prendre en compte certains principes comme :

- Apprendre aux élèves l'anticipation scripturale en veillant à la mise en œuvre d'un temps de préparation plurifonctionnel (élaborer avec les élèves des règles d'écriture, dégager des critères de réalisation et définir des critères de réussite, valoriser l'usage du brouillon ou d'un écrit intermédiaire comme espace de travail...);
- Aider à la mise en texte par une articulation lecture-écriture ;
- Favoriser l'interaction entre pairs et avec l'enseignant pour commenter et se positionner en tant que scripteur-lecteur critique et réfléchir à ses propres choix, à son propre écrit ;
- Pratiquer la réécriture et permettre aux élèves d'épaissir si besoin leur texte ;
- Repérer les réussites et les dysfonctionnements, non pas seulement au niveau de la langue et de la phrase mais aussi au niveau du texte pour travailler la cohérence textuelle et la dimension pragmatique ;
- Intégrer/faire des ponts avec les apprentissages menés par ailleurs en français et dans d'autres disciplines ;

Le temps nécessaire à l'enseignement de l'écriture se justifie par le fait qu'il s'agit d'une activité

complexe. Du point de vue du scripteur, au-delà de l'aspect linguistique et langagier, l'écriture engage le sujet aux plans cognitif, psycho-affectif et social. L'apprenti scripteur découvre les fonctions et les usages de l'écrit grâce aux diverses situations, scolaires et extra-scolaires, par lesquelles il va forger son identité et ses compétences de sujet scripteur. Pourtant, à l'école, la posture mobilisée par l'élève et son rapport à l'écriture tirent souvent du côté normatif. Ainsi, l'élève va fréquemment chercher à répondre aux contraintes ou aux normes fixées ou rappelées par l'institution, comme le soulignent les études sur les annotations des copies (*Pratiques*, 2022; *Recherches*, 79, à paraître). La valorisation de l'auctorialité des scripteurs-apprenants reste à développer.

Du point de vue des enseignants, la complexité de la tâche d'écriture est pour partie à l'origine d'un sentiment d'inconfort, voire d'insécurité. Ainsi, en 2013 déjà, un rapport de l'IGÉSR pointe que seuls 52 % des enseignants de primaire ont un jugement favorable de leur pratique d'enseignement de l'écriture, certains exprimant qu'ils n'ont pas l'expertise et les connaissances requises. Le peu d'outils d'enseignement clé en main permettant aux élèves d'appréhender progressivement cette complexité (par rapport à la pléthore de manuels consacrés avant tout à la lecture) et le manque de formation continue (voire aussi initiale) sur ce volet littéraire peuvent aussi expliquer en partie cette difficulté professionnelle. De fait, l'enseignement de l'écriture suppose de solides compétences professionnelles et donc une formation à la hauteur de ces compétences dont la maîtrise, plus ou moins assurée, pourrait expliquer l'inégale efficacité des pratiques enseignantes observées dans les classes (IGÉSR, 2023, N°222-23 277A, B, C -juillet 2023). Cela se manifeste par une variabilité des pratiques, des tâches et du temps consacré à cet enseignement. Plus particulièrement, les activités d'écriture sont considérées comme chronophages et très prenantes pour les enseignants, alors que le temps de classe et les programmes sont chargés. Une autre source de difficulté semble provenir du cloisonnement des objets d'enseignement et questionne la façon de favoriser les liens entre les différentes dimensions de la discipline français et avec les autres disciplines où l'écriture et l'écrit sont aussi omniprésents (Conférence de consensus « Écrire et rédiger, enjeux et état des lieux », 2018). Les trois livrets du rapport de l'IGÉSR de

juillet 2023 portant sur les cycles 1 et 2 viennent conforter le constat d'un besoin manifeste de soutenir cet enseignement.

Ce soutien à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture est d'autant plus fondamental que l'écriture n'est pas un simple outil de transcription de contenus de pensée : il agit comme un opérateur cognitif, qui génère et transforme la pensée, et participe aux apprentissages (entre autres scolaires) comme à la formation des individus. Ainsi, l'écriture peut être envisagée à l'école, comme en formation des enseignants, dans sa dimension subjective, réflexive et socioculturelle. Il s'agit alors de former à et par l'écriture. Les productions écrites peuvent ainsi être mises au service de la compréhension écrite et de l'interprétation des textes littéraires. Elles peuvent également entrer dans un scénario didactique à destination des élèves ou des enseignants en formation et prendre la forme de « journal d'apprentissage ».

Au vu de ces enjeux, il est essentiel de penser de façon articulée la formation, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en étudiant, par exemple, les objectifs et le scénario de formation visant à permettre aux enseignants de développer les compétences scripturales de leurs élèves. Il s'agirait aussi d'articuler la description des processus d'appropriation d'une démarche d'écriture par les élèves, d'une part, et le travail de l'enseignant pour lui permettre d'y parvenir, d'autre part.

Afin de poursuivre cette réflexion sur la formation à et par l'écriture, nous avons accueilli, dans le cadre de cette journée d'étude : **Bernadette Kervyn** (INSPÉ de l'académie de Bordeaux, Laboratoire LAB-E3D, MCF) et Vincent Gérard (INSPÉ de l'Académie de Bordeaux), Chloé **Chloé Pujade** (INSPÉ de l'académie de Toulouse Occitanie-Pyrénées, Laboratoire CLLE, Doctorante), **Aurélie Doelrasad** (Université de Lille, laboratoire Education, Cultures et Politiques, ATER), **Kathy Similowski** (INSPÉ de l'académie de Versailles, Laboratoire EMA, MCF), **Blandine Longhi** (INSPÉ de l'académie de Paris, Laboratoire CELLF, MCF) et **Claudine Garcia-Debanc** (INSPÉ de l'académie de Toulouse Occitanie-Pyrénées, Laboratoire CLLE, PU Emérite).

## CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'AIRDF

**BRUXELLES, 26 JANVIER 2024**

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

**Présent-es à Bruxelles :** Morgane Beaumanoir-Secq, Vincent Capt, Séverine De Croix, Nathalie Denizot, Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn, Amélie Lemieux, Solveig Lepoire-Duc, Véronique Marmy Cusin, Florence Mauroux, Anne Sardier, Caroline Scheepers et Kathy Similowski.

**Présent-es en visio l'après-midi :** Rosianne Arseneau, Mohammed Bouchekourte, Marie-Hélène Giguère et Rachid Souidi.

**Excusé-es :** Florent Biao, Virginie Conti, Carole Glorieux, Abdelouahed Mabrouk, Solenn Petrucci, Christine Riat, Mina Sadiqui, et David Vrydaghs.

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

L'OJ est approuvé à l'unanimité.

Bernadette Kervyn évoque un important projet scientifique international monté par Claire Doquet à l'Université de Bordeaux. Des modalités de partenariat avec l'AIRDF vont être explorées si le projet est accepté.

### 2. La collection

Le CA dresse un point d'étape des différents volumes de la collection, en cours et à venir. Le CA regrette à nouveau le retard pris dans la parution des ouvrages, qui est dû en partie à des retards pris pendant la pandémie et à des restructurations chez l'éditeur.

Les ouvrages de la collection sont offerts aux adhérents (un numéro par an). Le volume 15, qui correspond aux adhésions 2022, est chez l'éditeur depuis plusieurs mois, et nous espérons une sortie dans les prochains mois. Le volume 16 (pour les adhésions 2023) est en cours.

Voici un tableau récapitulatif des ouvrages en cours:

Volume	Adhésion	Coordina-teurs du volume	Titre	État d'avan-cement
15	2022	Séverine De Croix, Éric Falardeau, Dominique Ledur & Christophe Ronveaux	<i>Les écrits intermé-diaires partagés</i>	Les épreuves ont été en-voquées aux auteurs fin décembre 2023. Une 2e vérifi-cation est imminente.
16	2023	Mohammed Bouche-kourte, Nathalie Denizot & Solenn Petrucci	<i>Les outils didactiques en ques-tion(s)</i>	La 2e ver-sion des textes était attendue pour le 15 février 2024.
17	2024	Vincent Capt, Amé-lie Lemieux, Kathy Similowski & Rachid Souidi	<i>L'enseigne-ment de la lecture et de l'écriture en contexte multimo-dal: état des lieux et interro-gations disci-plinaires</i>	La première version des textes était attendue pour le 15 février 2024, la 2e pour le 15 avril 2024.
18	2025	Anass El Gousairi, Bernadette Kervyn & Caroline Scheepers	<i>Les pra-tiques langagières des ensei-gnantes</i>	Le CA dis-cute l'appel à contribu-tions, qui sera diffusé en février 2024.

Le CA discute autour des documents propo-sés par le petit groupe de travail mandaté pour réfléchir sur la collection (Solveig Lepoivre-Duc, Véronique Marmy Cusin, Rachid Souidi et David Vrydaghs). Le CA acte les décisions suivantes. Une bibliographie unique clôturera le volume, elle ne reprendra que les références mobilisées dans l'ouvrage. Chaque volume doit forcément comporter un texte de synthèse, dont la place n'est pas définie. Les expert.es peuvent être des membres du CA ou non. Ces collègues doivent être clairement informé.es du type de lecture attendue. Si deux expertises s'avèrent diver-gentes, soit les coordinateurs.trices tranchent, soit une 3e expertise est sollicitée. Chaque opus mentionnera le comité de lecture qui a effective-ment expertisé les contributions. En outre, s'ajouteront les résumés des chapitres et les notices biobibliographiques. Enfin, le CA encourage vivement David Vrydaghs à recruter sans délai une personne susceptible de l'aider dans

la conception et la mise en forme globale des volumes.

Le groupe de travail formé pour discuter de la question de l'écriture inclusive dans les diverses publications et communications de l'associa-tion sera piloté par Marie-Hélène Giguère (avec Virginie Conti, Carole Glorieux, Solenn Petrucci et David Vrydaghs).

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

Le 16e colloque de l'AIRDF se déroulera en 2025 à Fribourg. Le CA propose qu'il ait lieu du 1er au 3 juillet, sous réserve que ces dates conviennent à l'institution qui nous accueillera. Ce colloque aura pour titre : « 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 avait été discutée en juin 2023 à Lyon par les membres du CA.

Le comité d'organisation a souhaité planifier six webinaires (deux par semestre) pour anticiper et nourrir la réflexion bien avant le colloque lui-même, dans l'idée que cette communauté fasse circuler les questionnements. Les deux pre-miers webinaires se sont bien déroulés : ils ont réuni entre 35 et 45 auditeurs et sont désormais disponibles en ligne. Céline Guerrouache interviendra le 15 mars, Stéphane Bonnéry le 3 mai.

### 4. La Lettre de l'AIRDF

Les membres du CA font le point sur les chan-tiers actuels et futurs concernant la Lettre de l'AIRDF :

N°	Publi-cation	Coordinateurs du dossier	Titre	État d'avan-cement
74	Fin aout, début sep-tembre 2024	Anass El Gou-sairi, Berna-dette Kervyn & David Vrydaghs	<i>La didactique du français langue de scolarisation</i>	Le CA discute de l'appel, qui sera diffusé en février 2024.

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 aout, début septembre 2025	Vincent Capt, Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Solenn Petrucci & Christiane Riat	<i>Les échos du 16e 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>	

Les adhérent-es de l'AIRDF sont vivement invité-es à envoyer à l'équipe éditoriale de la Lettre des comptes rendus d'ouvrages, de thèses ou d'HDR.

## 5. Les sections

Kathy Similowski pilote un groupe de travail qui inclut aussi Rosianne Arseneau, Mohammed Bouchekourte, Virginie Conti, Nathalie Denizot et David Vrydaghs. Ce groupe se penche sur des questions plus juridiques liées à notre association, pour remettre de l'ordre et de la transparence. Kathy Similowski et Nathalie Denizot voient tout prochainement un avocat pour évoquer ce dossier.

## 6. Le site web de l'association

Un groupe de travail piloté par Vincent Capt (avec Rosianne Arseneau, Morgane Beaumanoir-Secq et Nathalie Denizot) a collaboré avec un concepteur de site web pour remanier le site web de l'association. Vincent Capt présente le site remanié aux membres du CA. Le design a été modifié et la structure revue. Un logo remanié a été proposé par le concepteur du site. Adressé au monde entier, le site vise la simplicité, la fonctionnalité. Les différentes rubriques sont passées en revue par le CA, certaines sont déjà abouties, d'autres demandent encore à être finalisées. Le CA remercie et félicite chaleureusement le groupe de travail pour le travail réalisé : le site offrira une magnifique vitrine à notre association.

Morgane Beaumanoir-Secq et Rosianne Arseneau avaient été plus spécialement chargées de se pencher sur la question des réseaux sociaux en lien avec l'AIRDF. Anass El Gousairi se joindra à elles. Le groupe se penchera sur ces questions : quels réseaux utiliser ? Comment les réguler ? Qui poste quoi ? Selon quel circuit ?

Enfin, Nathalie Denizot a obtenu un espace sur Framaspace via Framadate. Cet espace commun permettra de déposer les ordres du jour et les comptes rendus des CA, les logos... Un dossier partagé sera attribué à chaque section. Ceci permet d'éviter les pièces jointes et de réduire le bilan carbone. Les membres du Bureau administreront cet espace. Le CA décide de verser une contribution annuelle de 50 \$ à Framadate.

## 7. Le prochain CA

Le prochain CA aura lieu à Lyon, dans la seconde quinzaine de juin.

Pour le CA, Caroline Scheepers, secrétaire internationale

## **PRÉPARATION DU COLLOQUE 2025 DE L'AIRDF, PRATIQUES ENSEIGNANTES ET ACTIVITÉ DE L'APPRENANT.E EN CLASSE DE FRANÇAIS : OÙ EN SOMMES-NOUS EN 2025 ?**

Véronique Marmy Cusin, au nom du bureau de la section suisse de l'AIRDF

La préparation du colloque 2025 par la section suisse suit son cours. Lors des dernières conférences en ligne, des chercheurs et chercheuses confirmées ont été invitées. En octobre 2023, Jean-Louis Dufays et Magali Brunel ont présenté quelques résultats de leur recherche internationale à partir d'une nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence ». Après une description de l'évolution des compétences des élèves en compréhension et en interprétation ainsi que des pratiques enseignantes observées dans les différents pays, ils ont mis en évidence quelques



interrelations entre ces pratiques enseignantes et les niveaux des élèves. Ces mises en relation révèlent notamment que les pratiques enseignantes diffèrent selon qu'elles s'adressent à des classes aux résultats plus faibles ou plus forts, notamment le ratio entre activités de compréhension et activités liées à l'interprétation de l'œuvre.

De même, en novembre 2023, Catherine Deschepper et Stéphane Colognesi ont présenté une conférence liée à l'enseignement de l'oral et aux liens entre pratiques enseignantes et apprentissages de l'oral. Ils ont décrit certaines conditions pour que l'enseignement de l'oral soit efficace, c'est-à-dire source de progression chez les élèves. Nous retenons notamment le fait d'avoir des objectifs clairs d'apprentissage, la possibilité de produire l'oral à plusieurs reprises (séquences par itinéraire), l'accompagnement nécessaire entre ces jets successifs ou encore les possibilités de s'autoévaluer et d'avoir une rétroaction par les pairs, élément davantage développé dans leurs propos. La conférence a aussi thématiqué la problématique de l'évaluation de l'oral (critériée ou non) et l'impact des technologies dans ce domaine.

La conférence en ligne qui a eu lieu le 15 mars dernier a accueilli cette fois-ci une jeune chercheuse, Céline Guerrouache. Elle a présenté les résultats d'une recherche doctorale s'inscrivant dans la lignée des travaux sur les écritures « approchées », qualifiées aussi d'écritures « inventées », « tâtonnées » ou « essayées ». L'objectif de cette conférence a été de montrer comment des situations régulières d'écritures approchées amènent les jeunes scripteurs à comprendre et mettre en œuvre les composantes du plurisystème orthographique du français et le nécessaire accompagnement des enseignants pour leur permettre un tel travail réflexif avec leurs élèves.

Rappel : si vous souhaitez présenter vos travaux lors d'une prochaine conférence en ligne, n'hésitez pas à prendre contact avec nous (veronique.marmy@dedefr.ch).

**Vous avez la possibilité de visionner ou de revoir ces conférences en ligne de manière différée sur la chaîne de l'association : <https://tube.switch.ch/channels/KWptaAeY3>. Nous pensons notamment à nos collègues québécois qui ne peuvent malheureusement pas participer à de telles conférences pour des raisons de décalage horaire.**

### **Cycle de conférences en ligne pour préparer le prochain colloque de l'AIRDF**

Une inscription préalable n'est pas nécessaire. Lien ZOOM <https://eu01web.zoom.us/j/8120439242>

N'hésitez pas à partager cette information à toute personne intéressé-e par la recherche en didactique du français.

## **DE BELLES JOURNÉES D'ÉTUDE HIVERNALES À BRUXELLES ET NAMUR**

Séverine De Croix, UCLouvain et Haute École Vinci - Caroline Scheepers, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles

Le 21 octobre 2023, s'est tenue à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles la journée scientifique «Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur». La lecture fut abordée par des prismes multiples. La lecture réalisée par les (primo)étudiants, les (futurs) enseignants ou les chercheurs. La lecture de genres multiples: littérature, essai, textes scientifiques (qu'il faut s'appropriier ou expertiser), textes produits par des étudiants... Furent étudiées des pratiques ou des représentations. Il fut fait état de constats, d'analyses ou de pistes de solutions, toujours fondés sur la littérature scientifique. Il pouvait s'agir de lire seul 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. Furent étudiées les pratiques consistant à étayer, analyser et/ou évaluer les tâches lectures, qu'elles se déploient à l'université, en haute école ou dans l'enseignement artistique, dans des cursus multiples. La problématique du numérique fut prise en compte. Les intervenants venaient de Belgique, de France, de Suisse, d'Algérie ou du Maroc. Les disciplines convoquées furent tout aussi diverses : sociologie, littérature, didactiques disciplinaires, sciences de l'éducation, docimologie, sémiologie...

Un ouvrage issu de cette journée, qui a réuni environ 80 collègues, paraîtra à l'automne prochain dans la collection Pédagogies en développement de De Boeck. L'ouvrage sera préfacé par Bernard Lahire, postfacé par Jacques Crinon et Dominique Ulma et dirigé par Caroline Scheepers. Il clôturera le triptyque entamé par « Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur » (2021) et par « Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur » (2023).

Quatre mois plus tard, le 16 février dernier, les membres de la section belge de l'AIRDF ainsi que de nombreux chercheur·euse·s et formateur·ice·s en didactique du français issu·e·s des universités, hautes écoles, réseaux d'enseignement... se sont réunis à l'Université de Namur pour une journée d'étude consacrée au thème « Le français langue de scolarisation : des obstacles aux pratiques ». La conférence inaugurale, magistralement assurée par Martine Jaubert, nous a conduits à interroger, dans une perspective historique et culturelle, les liens entre langage et savoir et, plus spécifiquement, à examiner le rôle fondamental des interactions langagières orales et écrites dans le processus de construction et d'appropriation des savoirs disciplinaires en classe. Le pilotage de ces interactions par l'enseignant·e nous est ainsi apparu comme un « geste professionnel langagier didactique » d'une très haute importance pour l'émergence, la transformation, la reformulation et l'appropriation par les élèves d'un savoir configuré en tant que savoir scolaire à l'intérieur d'une discipline donnée. Quatre interventions tout aussi stimulantes se sont succédé au fil de la journée. Nicole Wouters a tout d'abord interrogé l'émergence du « Français langue de scolarisation » dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles et a tenté de démêler les multiples enjeux désignés par le FLSCO (quelles cibles s'agit-il de se donner prioritairement, avec et pour quels acteurs, dans quelles perspectives et avec quelles ressources ?). Marielle Wyns et Anne Libert ont quant à elles déplié les objectifs et les étapes d'un module de formation continue consacré aux consignes, considérées en tant que levier pour faire évoluer les pratiques des enseignants vers davantage d'explicitation, par le langage, des enjeux et modalités des tâches par lesquelles les élèves sont supposés pouvoir apprendre. Martine Dubois a ensuite examiné un support fictionnel qui met en scène de façon humoristique le discours historique dans un contexte scolaire : une planche des Cahiers

d'Esther. Histoire de mes 10 ans de Riad Sattouf. Le dispositif didactique conçu autour de ce support et son expérimentation dans deux classes étaient au cœur de la présentation. Enfin, Cécile Hayez et Aphrodit Maravelaki ont consacré leur intervention à la présentation d'un dispositif de formation consacré aux stratégies de littératie qui prend appui sur des albums et sur l'enseignement progressif des ressources, notamment langagières, qui permettent aux élèves d'entrer dans les pratiques littéraciques ciblées.

De passionnants échanges avec les quelque cinquante participants présents à Namur ont été suscités par et à l'occasion de ces cinq interventions. Un chaleureux merci aux intervenantes et aux participants pour leur présence et leur implication !

## **UNE JOURNÉE D'ÉTUDE À RABAT, À LA RECHERCHE DES SAVOIRS QUI CIRCULENT ENTRE RECHERCHE ET FORMATION EN DIDACTIQUE(S)**

Mohammed Bouchekourte (Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat),  
Pour la section marocaine de l'AIRDF

---

Un nouvel événement marquera, en avril 2024, la vie de la section marocaine de l'AirDF. En continuité avec les deux colloques de Rabat, une journée d'étude sera organisée à la Faculté des Sciences de l'Éducation, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale (Direction des curricula), pour interroger les liens entre résultats de recherche et formation en didactique(s). La problématique est particulièrement préoccupante dans le contexte marocain, à l'heure où s'engage une réflexion généralisée sur les programmes et dispositifs de formation des enseignant·es, dans leur forme de plus en plus universitaire.

En effet, la question de la maîtrise de la formation initiale et/ ou continuée, celle de la généralisation des « Licences d'éducation » et du transfert des cursus professionnels vers les Écoles supérieures de l'éducation et de la formation (ESEF), celle de la place et de la nature des concours de recrutement, et des modes

d'accompagnement des stages en milieu professionnel, ou encore celle, plus polémique, de la contractualisation des enseignant.es, sont actuellement au cœur des discussions politico-institutionnelles au Maroc. Pour autant, si les débats sont particulièrement riches et abondants, notamment avec l'adoption imminente de la « nouvelle » loi-cadre de la réforme de l'enseignement<sup>1</sup>, la recherche en didactiques des disciplines est appelée à accompagner ce changement statutaire de la formation des enseignant.es et à contribuer à la contextualisation et à l'élargissement des questionnements autour du paradigme du « praticien réflexif » (Schneuwly, 2015) et des perspectives de formation à et par la recherche à l'université.

De fait, la réflexion sur les fondements de cette sphère de formation, sur les enjeux de sa tertiarisation et de la réorganisation interne de ses structures, et sur la transformation de ses finalités, n'est pas encore réellement aboutie, hormis quelques publications plus récentes privilégiant des comparaisons entre pratiques de classe expériences de terrain et portraits de professionnalisation, relativement à divers contextes francophones, ou des travaux analysant des dispositifs de formation spécifiques et mettant en question les curricula mis en place dans les institutions de formation. En principe, les recherches actuelles intègrent, pour une large part, des approches sociohistoriques de la profession enseignante et des conditions réelles dans lesquelles elle évolue, qu'il s'agisse de la « noosphère » éducative orientant les politiques et les finalités éducatives, et déterminant les modèles d'enseignement et les objectifs d'apprentissage, ou des situations de classe.

Cette dynamique de recherche se trouve, sinon secondarisée, du moins relayée par des analyses institutionnelles plus vastes, portant préférentiellement sur l'entrée dans le métier et les modalités de recrutement des enseignant.es,

sur les pratiques pédagogiques prescrites et les modèles de professionnalité qui leur sont sous-jacents, sur les modes d'évaluation des enseignants et de prise en compte de leur vécu et de leurs perceptions du métier, ou encore sur le développement des relations professionnelles et leurs effets sur la gestion de carrière. Bien que les études soient de plus en plus nombreuses et éparses, elles semblent trouver une certaine cohérence dans des rapports institutionnels<sup>2</sup> se référant extensivement aux notions de « compétences », de « situations » ou de « gestes professionnels », au cœur de la/des didactique(s) professionnelle(s). Ces rapports, fondés le plus souvent sur des démarches quantitatives, accompagnent la réforme des institutions/filières de formation, définissent les attendus sociopolitiques vis-à-vis de la formation des enseignant.es et proposent des pistes d'amélioration des parcours et des profils professionnels. En cela, ils permettent, à l'aide d'outils de recherche rigoureux, de dresser un état des lieux des formations à l'enseignement, d'en décrire de leurs inscriptions sociales et d'en évaluer la restauration des infrastructures institutionnelles.

Néanmoins, si toute cette réflexion est intéressante et amplement utile au renouveau des recherches sur la formation des enseignant.es, longtemps axées sur les savoirs et les voies de leur transmission ou de leur transposition, ou, à l'autre extrême, sur les composantes simplement identitaires de la profession enseignante, elle ne doit plus occulter la nécessité d'interroger, de manière frontale, l'utilité socioprofessionnelle des didactiques et le(s) rôle(s) qu'elles peuvent jouer dans l'élaboration et l'actualisation des contenus de formation, dans l'éluclidation des articulations et/ou tensions entre recherches, dispositifs de formation et terrains scolaires, ou encore, de manière plus critique, dans le questionnement de ce qui fait obstacle à la reconnaissance des recherches didactiques et

<sup>1</sup> Au Maroc, la mutation de la formation des enseignant.es est due en grande partie à la réorganisation interne des institutions pré ou post-universitaires de formation des enseignant.es, avec l'apparition des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) en 2013. Ces nouvelles institutions remplacent les anciens centres de formation, notamment les Centres pédagogiques régionaux (CPR) et les Centres de formation des instituteurs (CFI). Quant aux Écoles normales supérieures (ENS), elles sont maintenues et intégrées aux universités dans la perspective de la maîtrise de la formation initiale et/ou continuée des enseignant.es, à l'image des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) en France [dans le cadre des « Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation ». La réforme de la formation aux métiers de l'enseignement se poursuit, à partir de 2019, par deux nouvelles restructurations autour d'un référentiel de compétences professionnelles établi par le Ministère de l'Éducation Nationale : d'un côté, l'émergence des Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation (ESEF) assurant la formation professionnelle des enseignant.es des degrés primaire et secondaire ; de l'autre, la création des « Licences d'éducation » se substituant aux « Licences fondamentales ».

<sup>2</sup> Voir, par exemple, le dernier rapport thématique du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), ayant pour objet « le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale » (2021). Repéré à : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2021/11/30-11-Rapport-me%CC%81tier-de-lenseignant-V-Fr.pdf>



de leurs retombées sur les lieux de prescription, de formation et d'exercice enseignant en classe.

En vue de se renouveler aujourd'hui, la réflexion doit donc être nourrie par les recherches en didactiques des disciplines elles-mêmes, dont le noyau dur est l'observation, l'historicisation, l'élaboration et la refonte des savoirs : qu'il s'agisse de savoirs désignés comme « à enseigner » ou de savoirs « enseignés ». Ces recherches, résultant des transformations des systèmes scolaires et des sphères socioprofessionnelles qui leur sont rattachées (Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013), amènent à prendre la formation des enseignant.es pour objet d'investigation scientifique et à questionner, plus précisément, les contenus de cette formation et leurs évolutions au sein des différentes institutions préparant aux métiers de l'enseignement.

C'est dans cette perspective féconde que s'inscrit la journée d'étude de la section marocaine de l'AiRDF qui entend interroger la formation des enseignant.es sous un angle résolument didactique, en privilégiant une approche qui place au centre de l'attention les savoirs fondamentalement disciplinaires et leurs transformations en formation. Les contributions sollicitées, issues de différentes didactiques, mobiliseront, à différents degrés, trois entées pour réfléchir aux processus de circulation des savoirs :

- Celle des « savoirs en formation » : quels sont les différents savoirs sollicités par/dans les dispositifs et les programmes de formation des enseignant.es? Comment ces savoirs, issus de la recherche, sont-ils transformés en « objets » et/ou « outils » de formation et mis à l'épreuve des pratiques d'enseignement ? Comment évoluent-ils ? Quels sens développent-ils eu égard aux didactiques ?
- Celle des « contextes de formation » : quelles contraintes institutionnelles et professionnelles façonnent-elles le(s) processus de circulation des savoirs ? Quelles variations peut-on observer, du point de vue des savoirs, entre les institutions de formation et par rapport aux diverses pratiques de formation ? Quelles articulations et/ou tensions sont-elles établies entre les savoirs en formation et les stages en milieu professionnel ou les pratiques enseignantes ?
- Celle des « acteurs de formation » : quel(s) sens les formateur.rices donnent-ils/elles aux savoirs circulant en formation ?

Comment s'en saisissent-ils/elles ? Par quels outils, supports et démarches les intègrent-ils/elles dans leurs pratiques formatives ? A quels obstacles se heurtent-ils/elles ? Comment les futur.es enseignant.es accèdent-ils/elles aux savoirs en formation ? Par quelles stratégies, activités et/ou pratiques de littéracie(s) se les approprient-ils/elles ? Quelles difficultés rencontrent-ils/elles ?

À travers cette journée, la section marocaine de l'AiRDF continuera, comme nous le souhaitons, à travailler dans le sens de dialogues avec d'autres chercheurs et à poursuivre, dans le cadre de ses activités scientifiques, les discussions sur son identité, sa spécificité, ses fondements, ses évolutions.

## Bibliographie

- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., et Schneuwly, B. (dir.). (2013). *Didactique en construction – Construction des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif : Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, 29-38.

---

**DOSSIER**  
**TRACES ET PRODUCTIONS**  
**ÉCRITES AU PRIMAIRE**

---

# TRACES ET PRODUCTIONS ÉCRITES AU PRIMAIRE : INTRODUCTION AU DOSSIER

Vincent Capt, HEP-Vaud et Christine Riat, HEP-BEJUNE

Lorsqu'on se propose d'aborder les traces et les productions écrites des élèves, cela implique de questionner d'une part une activité complexe et d'autre part une sémiose (ou ergonomie) résultant de cette activité. Ces deux versants sont eux-mêmes nourris de multiples composantes, telles que le geste graphique, l'espace du tracé, la langue, le contexte énonciatif, le genre de texte, les usages scolaires, littéraires ou sociaux de l'écriture (Plane & Schneuwly, 2000). L'activité de production d'un texte est, selon Plane, Alamargot et Lebrave (2010), « une activité de résolution de problème supposant la gestion simultanée d'un ensemble de contraintes » (p. 14), elles-mêmes liées à la situation de communication, au code linguistique et à l'exécution physique du message. La trace est la résultante écrite (éventuellement plurisémiotique) d'une activité langagière située, formant une unité de sens pour la personne productrice et/ou réceptrice de cette matérialité. Par ailleurs, différentes temporalités rythment la réalisation des traces et productions écrites : un « avant » qui induit l'idée d'une projection énonciative ; un « pendant » qui doit considérer les contraintes d'une production textuelle en train de se faire et sans cesse renégociée ; un « après » permettant sans doute au produit d'exister en dehors de son auteur-e.

Sur la base de ces considérations émerge au plan didactique une grande diversité d'interrogations. Deux récents numéros de *La Lettre* se sont penchés sur les traces et la production écrite : le numéro 66 (2019) s'est intéressé aux rôles des traces écrites dans les apprentissages des élèves, tandis que le numéro 72 (2023) s'est concentré sur la diversité et la complexité des liens entre oral et écrit de la maternelle à l'université, via la formule « écrire pour parler, parler pour écrire ». Le présent dossier se situe dans le prolongement de ces deux numéros et met l'accent sur les traces et les productions écrites dans leurs phases de préparation et de réalisation. Au primaire, ces phases se dotent d'un relief particulier dans la mesure où s'y logent des enjeux didactiques fondamentaux (usages et fonctions de l'écrit, correspondances phonèmes-graphèmes, code linguistique et normes de l'écrit, orientation communicative des énoncés...). Pour travailler ces dimensions de l'écrit, il apparaît que la relation entre pratiques enseignantes et activités des élèves (Dolz & Simard, 2009) revêt une importance spécifique. Au primaire en somme, l'écrit ne fonctionne jamais seul. Non seulement en lien avec l'oral et au service des apprentissages, il est de surcroît i) précédé de certaines représentations (de la part des élèves et des enseignant-e-s) et ii) accompagné en classe par de multiples interactions didactiques, via les régulations et les étayages de l'enseignant-e (et parfois des élèves). Cette tension entre « représentations » et « régulations » structure le présent dossier, qui aurait par ailleurs pu traiter de sujets connexes, liés à la production écrite au primaire, comme les ateliers d'écriture ou, plus particulièrement, la construction de la posture d'auteur.

En amont, les représentations des enseignant-e-s, comme celles des stagiaires en formation et des élèves, peuvent peser sur la posture de scripteur que va adopter l'élève, qu'il soit débutant (Bourhis, 2020; Plane, 2013 ; Riat & Groothuis, 2017) ou expérimenté. Des écrits précédents ou des connaissances préalables sur l'écrit à produire forgent également un « avant » qui influence le travail de l'enseignant-e et celui de l'élève. En quoi ces éléments qui préexistent à la mise œuvre, proches de ce que Barré-De Miniac (2015) nomme « rapport à l'écriture », impactent-ils les traces et les productions écrites ?

Durant l'activité de production écrite, comment sont régies les interactions didactiques entre les élèves et l'enseignant-e, médiateurs des usages sociaux et scolaires de l'écrit ? Comment rendre possible, dans une « action conjointe » (Sensevy & Mercier, 2007), l'exploration des normes de l'écrit et des types d'écriture codifiés (Blanc & Varga, 2006) ? À quelles normes (gestuelles, orthographiques, sémantiques, énonciatives...) acculturer les élèves ? Un pan de la réflexion didactique a concerné jusqu'ici les rétroactions par les enseignant-es (Tobola Couchepin, 2021 ; Tobola Couchepin, Dolz & Mabillard, 2017), tandis que la question du retour sur les écrits des élèves est explorée (David, Doquet & Rinck, 2018). En somme, dans le devenir scripteur de l'élève est exacerbé le rôle des gestes langagiers oraux (Bachelé & Kervyn, 2020) de l'enseignant-e. Comment cet accompagnement progresse-t-il depuis les

productions de types écriture avant *la lettre* (Ferreiro, 2000 ; Saada-Robert et al., 2003), en passant par la dictée à l'adulte (Aeby-Daghé & al., 2020 ; Groothuis, 2013 ; Tabourdeau & Vergez-Couret, 2016 ; Thévenaz-Christen, 2012), les écritures émergentes provisoires, tâtonnées ou débutantes (Doquet, 2011), les orthographe approchées (Montesinos-Gelet & Morin, 2006 ; David & Fraquet, 2012), jusqu'à des textes adoptant des formats et des genres plus sociaux, intégrant la diversité des normes de l'écrit ?

Ce 73<sup>ème</sup> numéro de *La Lettre* réunit des contributions de chercheur·e-s et enseignant·e-s confirmé·e-s ou débutant·e-s, provenant de France, de Suisse et de Belgique. Il fait suite à une journée d'études tenue à Bienne le 9 février 2023, organisée conjointement par la section suisse de l'association, la HEP-BEJUNE et la HEP-Vaud, dans le cadre d'un cycle de trois journées d'études consacrées à la question des normes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (voir *La Lettre*, 70 sur le sujet). La journée s'était penchée sur l'entrée en littératie via la manuscriture et avait questionné le rôle de chacun des partenaires de cette situation : qu'il s'agisse de l'élève face à des normes complémentaires et néanmoins différentes ou de l'enseignant·e empreint·e de représentations des normes linguistiques et sociétales, qui se révèlent parfois un frein en classe à un partage du rôle de scripteur.

Le présent dossier est organisé comme suit. Marie Dumont, Véronique Leroy et Marielle Wyns se penchent, dans une perspective liée à des enjeux de formation et de développement professionnel, sur les représentations initiales d'enseignant·e-s engagé·e-s dans un projet de recherche collaborative sur l'enseignement de l'orthographe et de la langue écrite. Véronique Bourhis, quant à elle, s'intéresse aux gestes professionnels de l'enseignant·e qui permettent aux élèves de mieux produire des écrits, à partir d'un « déjà-là » (Plane & Rondelli, 2017) et en centrant son attention sur l'efficacité d'un enseignement explicite des opérations de révision d'un texte. En ce qui le concerne, Jacques David propose une analyse conjointe de brouillons d'élèves et d'explications métagraphiques, via la présentation et le partage d'un vaste corpus d'écrits d'élèves et d'étudiant·e-s, considéré du point de vue des attentes des enseignant·e-s concernant les normes de l'écrit et traité en tenant compte de l'influence réciproque des écrits remis et des interventions des enseignant·e-s sur les versions successives de ces textes. Catherine Tobola Couchepin se propose, elle, de questionner les liens entre les régulations externes menées par les enseignant·e-s et le processus d'auto-régulation des élèves confrontés à la rédaction d'un texte argumentatif. Christine Riat aborde la production écrite sous l'angle de l'étayage enseignant et la notion de gestes pédagogiques et didactiques, à des visées de formation des étudiant·e-s, tandis que Claire Detcheverry s'intéresse à la place accordée à la production écrite dans les nouveaux moyens d'enseignement romand du primaire en Suisse, en élaborant une typologie des propositions, une observation de la place accordée aux différents processus rédactionnels et un regard sur les différents types de rétroactions prévus à l'adresse des enseignant·e-s. Enfin, un ensemble de quatre contributions portant sur la dictée à l'adulte clôt le présent dossier, comme une suite à l'article de Martine Jaubert et Maryse Rebière paru dans *La Lettre* 72. Qu'ils ou elles soient chercheur·e-s ou enseignant·e, la dictée à l'adulte habite leur quotidien et/ou n'a de cesse de les questionner. Sandrine Aeby-Daghé et Glais Cordeiro mettent en discussion un point sensible, celui d'une réification de la dictée à l'adulte et la conception étapiste qui en découlerait. Utilisé très fréquemment dans son quotidien de classe, Dylan Vermot témoigne de ce dispositif sous l'angle du partage avec les élèves et des ajustements de l'enseignant·e qui en découlent. Quant à Ludivine Sauget, enseignante également, elle témoigne des apports de la dictée à l'adulte et les questionne, notamment sous l'angle de l'hétérogénéité des profils d'élèves. Finalement, Gilles Tabourdeau partage des résultats de sa recherche doctorale dans laquelle il met à l'épreuve une typologie de « micro-gestes de négociation discursive ».

Pour clore cette brève introduction, le coordinateur et la coordinatrice du dossier souhaitent remercier les collègues mobilisé·e-s dans chacune des cinq sections nationales de l'association pour leurs relectures expertes. Il et elle rappellent au lectorat la nécessité de connaître les équivalences entre degrés scolaires tels que désignés dans les contributions portant sur des terrains en Suisse, en France ou en Belgique. Il et elle précisent finalement que dans le présent dossier l'usage de l'écriture inclusive a été laissé au libre choix de chaque contributrice et contributeur, et donc respecté.

## Références bibliographiques

- Aeby-Daghé, S., Sales Cordeiro, G. & Liaudet, S. (2020). *La dictée à l'adulte : faire lire et écrire dès 4 ans*. Genève : Université de Genève. coll. « Carnets des sciences de l'éducation ».
- Bachelé, P. & Kervyn, B. (2020). *Le rôle des gestes langagiers oraux dans l'enseignement de l'écriture tâtonnée en grande section de maternelle*. In B. Kervyn, M. Dreyfus & C. Brissaud (Ed.) *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 43-64). Paris : PUF.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Bourhis, V. (2020). *La logique de l'incertain. À propos de la consigne de stage sur l'entrée dans l'écrit en production (Cycle 1)*. In A.-C. Blanc & V. Capt (Ed.). *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture* (pp. 82-105). Bern : Peter Lang.
- Blanc, N. & Varga, R. (2006, dir.). Rapport de stage et mémoire professionnel : normes, usages et représentations, *Lidil*, 34.
- Coulangue, L., Kervyn, B. & Plissonneau, G. (2019). Préparation de l'écriture à la fin du cycle 4. Quelle actualisation dans des disciplines scolaires ? In A. Dias-Chiaruttini & M. Lebrun (Ed.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (pp. 75-97). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- David, J., Doquet, C. & Rinck, F. (2018, dir.). Que faire des écrits d'élèves ? *Le français aujourd'hui*, 203.
- David, J. & Fraquet, S. (2012). Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire ? *Forum Lecture*, 2, 1-23.
- Dolz, J. & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante, pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Ferreiro, E. (1988/2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.
- Groothuis, P. (2013). Les tâches de production écrite enseignées en 2e année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés. *Repères*, 47, 131-147.
- Hyndricks, G., Lenoir A.-S. & Nyssen, M.-C. (2006, éd.). *La production écrite en question, pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. Bruxelles : De Boeck
- Montesinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière.
- Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, 26-27, 3-20.
- Plane S. & Rondelli F. (2017, dir.). Le déjà-là dans l'écriture, *Pratiques*, 173-174.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17.
- Plane, S., Alamargot, D. & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 1, 177, 7-28.
- Riat, C. & Groothuis, P. (2017). La production écrite des élèves de 4 ans : un levier pour transformer les pratiques d'enseignement ? In M. Giglio & F. Arcidiacono (Ed.). *Les interactions sociales en classes : réflexion et perspectives* (pp. 123-148). Bern : Peter Lang.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Université de Genève, coll. « Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation ».

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Tabourdeau, G. & Vergez-Couret, M. (2021). Étude exploratoire des productions écrites en dictée à l'adulte dans les classes multiâges en maternelle : regards croisés en sémantique et didactique. In A. Brunet, P. Caron, G. Kleiber, R. Nita & Vergez-Couret (Ed.). *Cohérence et cohésion textuelles* (pp. 149-174). Limoges : Lambert-Lucas.

Tobola Couchepin, C., Dolz, J. & Mabillard, J-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32.

Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 60, <https://journals.openedition.org/edso/14739>

Thévenaz-Christen, T. (2012). La dictée à l'adulte : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forum Lecture*, 2, 1-14.

Thévenaz-Christen, T. & Cordeiro, G. (2008). Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. In J. Dolz & S. Plane (Ed.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherche sur les pratiques* (pp. 95-129). Namur : Presses universitaires de Namur.

## LES REPRÉSENTATIONS INITIALES D'ENSEIGNANTS ENGAGÉS DANS UN PROJET DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE ET DE LA LANGUE ÉCRITE

Marie Dumont, Haute École Louvain en Hainaut, Véronique Leroy et Marielle Wyns, Haute École Léonard de Vinci

### Introduction

En matière de formation, tenir compte du rapport à l'orthographe des enseignants peut s'avérer une piste intéressante. En effet, les pratiques des enseignants y sont liées de manière inconsciente. Ainsi, « les connaissances que ces derniers ont ou n'ont pas, autant que leurs représentations, influencent la façon dont ils vont enseigner et celle dont ils voudraient voir les élèves évoluer » (Cohen-Azria, 2007, p. 199). Pour contribuer au développement professionnel des enseignants, un accompagnement semble être la voie à privilégier et serait « un facteur clé dans l'expérience d'ajustements et/ou de modifications de pratiques » (Savoie-Zajc, 2010, p. 10). La présente étude analyse le rapport à l'écrit de 52 enseignants participant à une recherche collaborative. Ces enseignants se sont portés volontaires et semblent soucieux de la qualité de leur enseignement de l'orthographe et de l'écrit. L'objectif de cet article est de dresser un bilan de leur rapport à l'écrit et de décrire leurs pratiques initiales d'enseignement.

### Cadrage théorique

#### *Le rapport à l'écrit des enseignants*

Le rapport à l'écrit se définit comme « la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit, son enseignement, son apprentissage et ses usages » (Blaser, Lampron & Simard-Dupuis, 2015, p. 56). Toutes les expériences vécues influencent en positif ou en négatif, et ce dès le plus jeune âge, le rapport à l'écrit.



En général, les représentations scolaires, quelles qu'elles soient, guident les professeurs dans leur enseignement. En effet, de manière implicite, ils confrontent leurs élèves à leur rapport à la norme. Ainsi, les élèves se représentent souvent l'orthographe comme « un code unique, indivisible et solide » (Sautot, 2008, p. 1). Or, ce n'est qu'une manière de transcrire l'oral parmi d'autres, érigée parfois en surnorme par la société et par l'école. L'élève est alors confronté à un enseignement « moralisateur » de l'orthographe, ne comprenant pas toujours la rationalité des règles à apprendre.

En définitive, tout scripteur, y compris les enseignants, possède une sensibilité qui lui est propre vis-à-vis de l'orthographe. Sa tolérance, qui peut être plus ou moins grande face aux erreurs, aux variations, dépend de trois facteurs.

1. La **construction du système orthographique** que s'est faite le scripteur est influencée, façonnée, notamment par la manière dont les savoirs ont été transmis et est souvent constituée de dogmes tels que : on met toujours /s/ au pluriel, dogmes parfois erronés, car surgénéralisés.
1. La **charge « socioculturelle et normative »** (Ibid., p. 4) est le rapport à certaines valeurs que la société accorde à l'orthographe. Très souvent, on entend parler de respect des traditions, du culte de l'effort, de l'esthétique.
1. Le rapport à l'orthographe est aussi fortement influencé par **l'enseignement vécu**. Si l'apprentissage reçu s'est déroulé sans heurts, les sujets auront tendance à développer un bon rapport à l'orthographe, et inversement (Bronckart & Gagnon, 2017). Une fois diplômés, les enseignants ne mettent pas forcément en pratique les méthodes auxquelles ils ont été formés (Elalouf & Péret, 2008 ; Paolacci & Garcia-Debanc, 2009) et proposent souvent des exercices décontextualisés (Schneuwly & Dolz, 2009).

Il semble donc essentiel de tenir compte du rapport à l'écrit des enseignants, celui-ci ayant une influence sur leurs pratiques et leur développement professionnel.

### *Des pistes pour interroger le rapport à l'écrit des enseignants*

Les enseignants, riches d'un passé scolaire, se sont forgé des représentations sur l'orthographe. Afin de favoriser l'observation de leurs élèves dans toutes leurs dimensions, Barré-De Miniac (2015) les encourage à interroger leur propre rapport à l'écrit. Elle propose d'en dresser le bilan, en contexte de formation, à différents niveaux : l'investissement personnel, les opinions, les attitudes, et les conceptions.

Concernant **l'investissement**, il s'agit de faire le point sur ce que l'enseignant écrit, sur le fait d'y prendre du plaisir ou pas, de connaître des difficultés ou des facilités à écrire et ce afin de pouvoir se décentrer et anticiper les réactions de ses élèves.

À propos de la dimension des **opinions** et **attitudes**, le fait d'avoir développé une relation positive avec l'orthographe pousserait les enseignants à employer des méthodes plus « traditionnelles », à l'instar de celles qu'ils ont connues. Par exemple, ils peuvent être convaincus de l'utilité des dictées traditionnelles. À l'inverse, ceux ayant connu des difficultés opéreraient une « prise de distance avec l'enseignement reçu » (Sautot & al., 2006, p. 142), et orienteraient également les contenus enseignés vers des points de grammaire qui leur posent généralement difficulté. Donc, la prise de conscience de leurs attentes, jugements et valeurs permettrait aux enseignants de « gérer de manière plus consciente et plus explicitement liée à des objectifs proprement didactiques, les activités d'écriture de classe » (Barré-De Miniac, 2015, p. 160).

Enfin, la dimension liée aux **conceptions** autour de l'écriture et de son apprentissage est cruciale. Les enseignants doivent par exemple connaître les fonctions de l'écrit, son rôle dans la reproduction des inégalités scolaires, les pratiques efficaces d'enseignement de l'écrit. Si les conceptions initiales sont inadéquates, elles seront mises en parallèle avec les connaissances acquises en formation. « S'assurer que les conceptions initiales n'inhibent pas les nouvelles connaissances éviterait les erreurs didactiques dans les pratiques de classe » (Ibid.).

En définitive, il semble primordial, dans une recherche collaborative portant sur l'enseignement de la langue, de s'intéresser au rapport à l'écrit des enseignants, car celui-ci influence leurs pratiques (Barré-De Miniac, 1992 ; Sautot & al., 2006).

## Méthodologie

### *La recherche VOLE*

La recherche « Vers l'orthographe et la langue écrite (VOLE) » s'interroge sur les effets de dispositifs didactiques coconstruits avec les enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> primaire et le développement professionnel des enseignants. Cette recherche collaborative s'articule autour de l'accompagnement, pendant deux ans (2022-2024), d'enseignants dans la modification de leurs pratiques d'enseignement de la langue écrite, à partir d'une réflexion en contexte sur leurs besoins. Ainsi, les enseignants sont accompagnés mensuellement par une chercheuse de référence dans l'appropriation d'un dispositif et dans le respect des principes didactiques qui le sous-tendent. Durant cette période, les dispositifs choisis sont adaptés en concertation, afin de s'ajuster au contexte, puis ils sont expérimentés en classe et analysés avec la chercheuse, de manière à réguler progressivement la mise en œuvre et les gestes professionnels.

### *Connaitre les représentations préalables des enseignants*

Afin de dresser un bilan du rapport à l'écrit et à son enseignement des participants au début de l'expérimentation, un questionnaire (Forms) de 27 items a été diffusé, dont 6 questions portent sur le profil des enseignants, 5 sur leur rapport à l'écrit, 13 sur leurs pratiques habituelles et 3 sur les difficultés rencontrées avec leurs élèves. Ces questions s'articulent autour de trois critères : l'investissement, les opinions et la conception (Barré-De Miniac, 2015).

Sur 61 participants, 52 ont répondu, ce qui constitue un taux de réponse de 85,24%. Les enseignants sont, de manière générale, assez expérimentés : 10 ont entre 0 et 5 ans d'ancienneté ; 14 enseignent depuis 6 à 10 ans et enfin 28 possèdent plus de 11 ans d'ancienneté. Toujours concernant la description de l'échantillon, 71% enseignent dans le fondamental ordinaire francophone, tandis que 15% des enseignants professent dans des écoles en immersion. Enfin, 14% de l'échantillon provient d'écoles comportant une majorité d'élèves allophones.

## Résultats

### *L'investissement dans l'écrit*

Afin de déterminer les pratiques scripturales des enseignants, nous leur avons demandé quel type d'écrit ils produisent en dehors de la classe. 84% déclarent produire des écrits fonctionnels (listes de courses, de tâches, recettes de cuisine...). 4% produisent des écrits intimes (carnets de souvenirs, journaux intimes...). 4% écrivent, quant à eux, des écrits réflexifs (synthèses de lectures, tableaux décisionnels...). Enfin, 4% des enseignants déclarent ne pas écrire. Notre public semble donc écrire dans la vie de tous les jours et il peut être considéré comme un modèle de scripteurs pour ses élèves.

Sur le plan de l'enseignement de la langue, nous avons proposé une liste d'activités menées habituellement en contexte de classe et nous leur avons demandé d'indiquer la fréquence à laquelle ils les mènent (Fig. 1 ci-après).



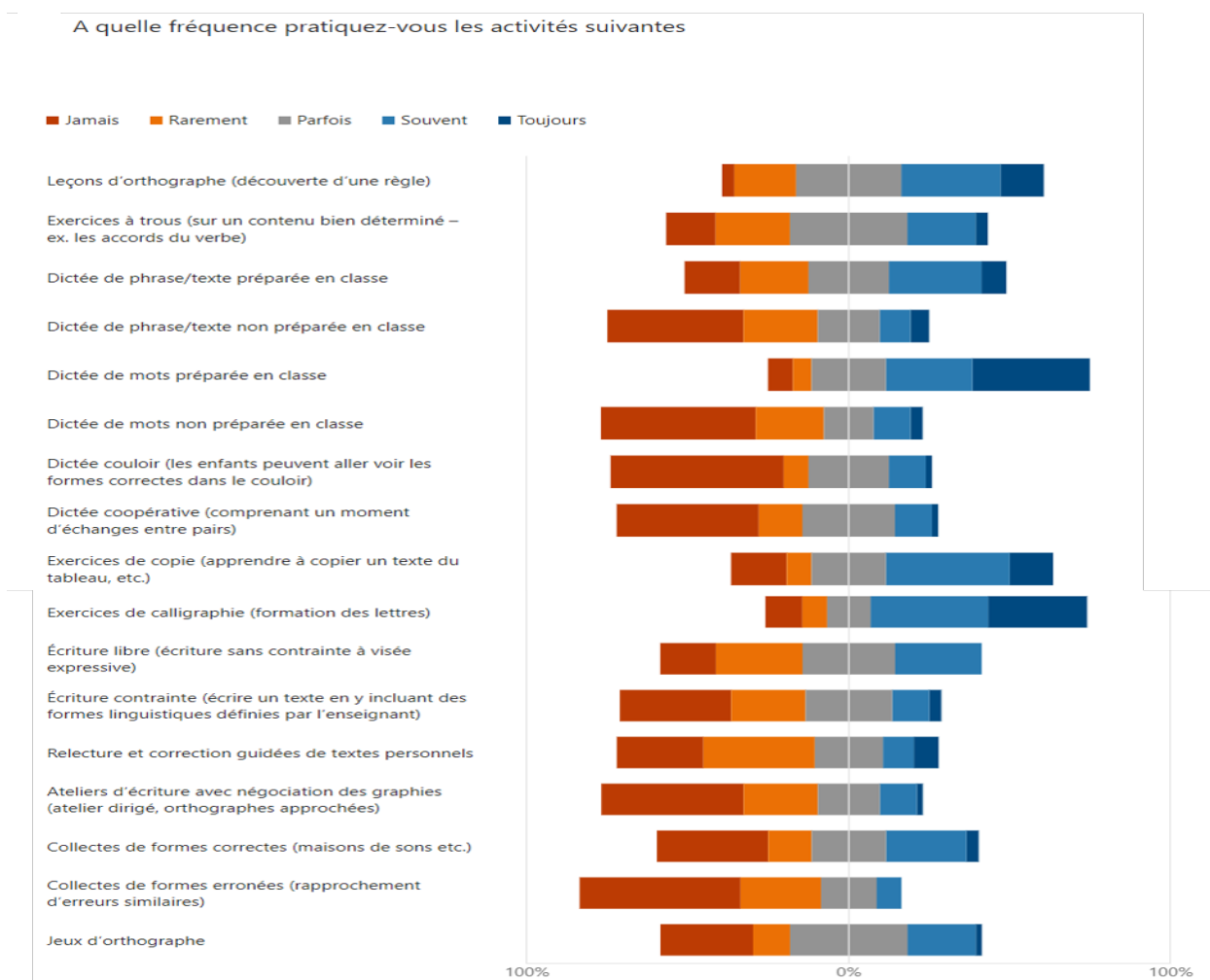


Figure 1: Taux de fréquence des activités autour de l'orthographe et la production d'écrits

Les activités les plus récurrentes sont les dictées de mots (préparées en classe), les exercices de calligraphie, suivis d'exercices de copie. Ces activités relèvent essentiellement du domaine de l'orthographe. Les activités relatives à la production d'écrits (écriture libre, avec contrainte, ateliers d'écriture) et à l'enseignement du processus d'écriture semblent moins fréquentes. Aussi, à l'entrée dans le projet, les pratiques déclarées par les enseignants restent traditionnelles et proposent essentiellement des exercices décontextualisés. L'activité la moins fréquemment dispensée est la dictée de phrases non préparée, ainsi que les dictées métacognitives qui peuvent sembler plus complexes à gérer avec de jeunes scripteurs.

### Les opinions des enseignants sur la langue écrite

Concernant les opinions des participants sur l'écrit et l'orthographe, nous leur avons demandé dans un premier temps de qualifier leur rapport personnel à la langue dans la vie de tous les jours. Ainsi, 29% de l'échantillon déclare se sentir très à l'aise avec l'orthographe, alors que 50% se sent plutôt à l'aise. Un cinquième de l'échantillon, par contre, déclare se sentir moyennement à l'aise (dont 4% se sent peu à l'aise).

Ensuite, nous leur avons demandé de déterminer leur satisfaction à propos des effets de leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe sur les apprentissages des élèves. Seuls 2% des participants sont très satisfaits ; 25% sont satisfaits. Selon leurs dires, ils ont plutôt un bon sentiment de compétences sur leurs pratiques enseignantes. À l'inverse, un total de 73% des enseignants démontrent un moins bon sentiment d'efficacité : 58% se déclarent moyennement satisfait, 13% peu satisfait et 2% pas du tout satisfait. De manière plus qualitative, quand on leur demande de déterminer quelles sont les difficultés rencontrées, 12 enseignants évoquent les difficultés des élèves à transférer leurs connaissances linguistiques d'un contexte à l'autre (« *Les enfants n'appliquent pas ce qu'ils apprennent, à savoir des*

“règles” apprises par cœur »). Quatre enseignants déclarent que les productions de textes des élèves sont en dessous de leurs attentes (« *Écriture souvent phonétique, mauvaise construction de phrases, les accords sont souvent oubliés et la conjugaison mal utilisée* »). Quatre enseignants déplorent le fait que les élèves oublient systématiquement les mots appris lors de séances d’orthographe lexicale (« *Ils ne mémorisent pas malgré les répétitions ou différents exercices mis en place* »).

Par ailleurs, huit enseignants avancent que ce sont leurs propres méthodes pédagogiques qui posent des difficultés. Ils les estiment répétitives, peu motivantes et ne respectant pas les étapes de développement des élèves (« *Selon moi on grille des étapes, on passe du peu au beaucoup en peu de temps/peu d’idées pour amener l’orthographe aux enfants, toujours les éternelles dictées mais est-ce suffisant ? Travail de l’Eurêka avec les enfants mais pas toujours ludique et efficace pour tous les élèves* »).

Plus précisément, quand on leur demande s’ils se sont déjà sentis démunis face aux difficultés rencontrées par les élèves présentant des difficultés en orthographe, 90% des enseignants l’affirment. Différentes difficultés sont évoquées (le nombre d’enseignants les ayant citées est indiqué entre parenthèses) :

- Les élèves à besoins spécifiques (voire souffrant de troubles) (10)
- Les élèves rencontrant des difficultés graphophonétiques (10)
- Le manque d’efficacité des pistes de différenciation mises en œuvre (8)
- Le manque de connaissances sur des pistes pouvant aider les élèves (6)
- Les difficultés de mémorisation et de transfert des élèves et ce à court comme à long terme (5)
- La méconnaissance de la langue de l’école, dans le cas des élèves allophones (3)
- Le non-investissement des parents (3)
- Le manque de temps et les classes trop nombreuses (1)
- La difficulté de garder la confiance en eux des élèves en difficulté (1).

Les enseignants ne se sentant pas démunis (10%) évoquent la facilité des apprentissages à réaliser en première primaire (2) ; ainsi que la collaboration et les conseils qu’ils vont chercher chez les partenaires éducatifs : logopèdes, psychologues (2).

### *Les conceptions sur l’écrit*

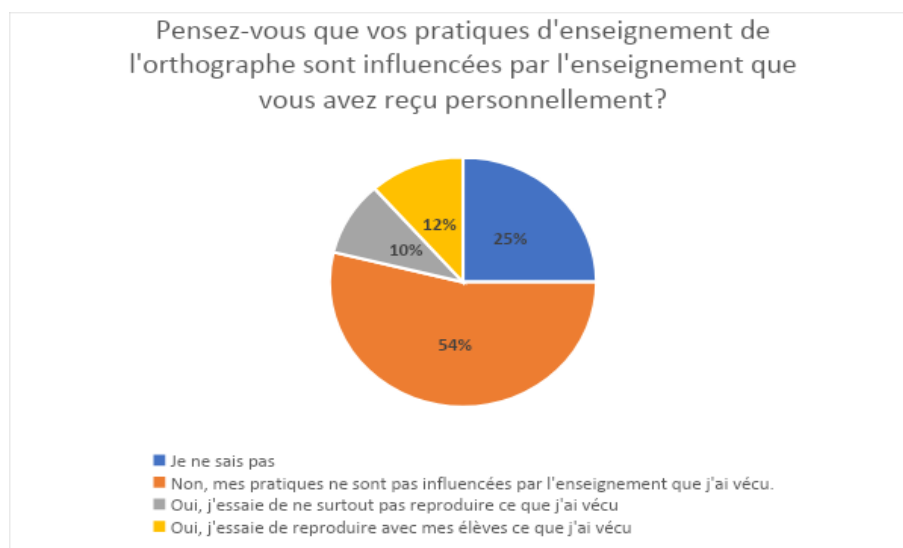


Figure 2 : Influence de l’enseignement reçu

Afin de permettre une éventuelle prise de conscience de l'influence de l'enseignement reçu, nous avons demandé aux enseignants de se situer face à cette question (Fig. 2 ci-dessus). 54% déclarent que leurs pratiques ne sont pas influencées par l'enseignement qu'ils ont vécu. Seuls 10% déclarent être influencés. Pour le reste de l'échantillon, 10% semblent ne pas être satisfaits de l'enseignement qu'ils ont vécu, car ils énoncent vouloir ne surtout pas le reproduire. Enfin, 25% des répondants ne savent pas répondre à cet item et enseignent sans doute sans avoir pris conscience des biais qui peuvent influencer leurs pratiques.

## Conclusion

Réaliser un bilan du rapport à l'écrit nous a paru opportun avant d'entamer notre recherche collaborative sur l'enseignement de la langue écrite. Ainsi, nous observons que les enseignants de l'échantillon semblent être relativement à l'aise avec la langue et écrivent dans leur vie de tous les jours, essentiellement des écrits fonctionnels. À l'instar de Sautot (2008), d'Elalouf et Pérez (2008) et de Paolacci et Garcia-Debanc (2009), nous constatons que la plupart des enseignants, ayant vécu un apprentissage de l'orthographe sans heurt, ne transfèrent pas les acquis didactiques de leurs diverses formations et proposent essentiellement des exercices décontextualisés. Cependant, ils sont 54% à déclarer ne pas être influencés par l'enseignement de l'orthographe qu'ils ont eux-mêmes reçu. Une minorité de l'échantillon semble être consciente de cet impact : 10% déclarent être influencés et 10% ne veulent surtout pas le reproduire. Par ailleurs, 25% déclarent ne pas savoir répondre à la question. Il est vrai que les pratiques vécues peuvent avoir une influence de manière inconsciente.

Le jeune âge des élèves renforce peut-être cette tendance aux exercices décontextualisés, les enseignants ayant souvent tendance à ne pas considérer leurs élèves capables de produire des textes à l'entrée de l'apprentissage de l'écrit. Or, la finalité de toutes les activités d'orthographe est le développement, chez l'élève, d'une capacité de mise en texte, de relecture et de correction de ses propres écrits. Dès lors, dès le plus jeune âge, les apprentissages linguistiques gagnent à être développés en articulation étroite avec des situations d'écriture authentiques, qui lui donnent du sens et favorisent le transfert (Goigoux, 2016).

D'ailleurs, la grande majorité (73%) des enseignants ne semblent pas satisfaits de l'efficacité de leurs méthodes et se sentent démunis (90%) face aux élèves en difficulté.

Nous émettons donc l'hypothèse que travailler le rapport à l'écrit des enseignants au cours de la recherche collaborative permettrait de mieux implémenter les dispositifs et de répondre à leurs difficultés à aider les élèves, notamment les plus fragiles.

Les résultats sont à analyser avec prudence, car il s'agit de pratiques déclarées. Il s'agira de déterminer, par la passation du même questionnaire en fin de projet, si l'accompagnement et la prise en compte du rapport à l'écrit des enseignants leur permettent de le faire évoluer en même temps que leurs gestes professionnels.

## Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*, 13, 99-114.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Blaser, C., Lampron, R. & Simard-Dupuis E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
- Bronckart, E. & Gagnon, R. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Cohen-Azria, C. (2007). Représentations. In Y. Reuter (Ed.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 197-202). Bruxelles : De Boeck.

- Elalouf, M.-L. & Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de la langue en France : Quelles évolutions ? Quels obstacles ? In J. Dolz & C. Simard (Ed.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 49-72). Québec : AIRDF et PUL.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages. Synthèse du rapport de recherche*. Consulté à l'adresse : <https://ife.ens-lyon.fr/recherche/thematiques-de-recherche/projets/la-recherche-lire-et-ecrire>
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Montrouge : ESF.
- Paolacci, V. & Garcia-Debanco, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? *Repères*, 39, 83-101.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, 293, 9-20.
- Sautot, J.-P. (2008). Le rapport à l'orthographe, qu'est-ce que c'est ? *Lire au lycée professionnel*, 56. Consulté à l'adresse <http://www.educ-revues.fr/LLP/AffichageDocument.aspx?iddoc=37233>
- Sautot, J.-P., Péret, C. & Brissaud, C. (2006). Enseignement de l'orthographe – Entre reproduction et innovation... Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel prof tu seras ! *Québec français*, 141, 76-77.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.

# DE LA CONCEPTION À LA RÉVISION DU TEXTE : S'APPUYER SUR UN DÉJÀ-LÀ ?

Véronique Bourhis, CY Cergy Paris Université

Cet article synthétise un travail en atelier effectué lors de la Journée d'Étude de la HEP-BEJUNE sur la production de l'écrit, dont provient le présent dossier. Il s'intéresse aux gestes professionnels de l'enseignant pour permettre aux élèves de mieux produire des écrits, à partir du « déjà-là » qui accompagne le processus d'écriture. Il problématise la question de l'efficacité d'un enseignement explicite des opérations de révision d'un texte, notamment en permettant aux élèves de catégoriser ces opérations.

L'atelier a consisté à s'appuyer sur un dispositif de classe pour s'intéresser, par isomorphisme, à la formation des enseignants puis à celle des formateurs : « Il s'agit de repérer des concepts pragmatiques qui sont de véritables organisateurs de l'action, en ce sens qu'ils permettent aux acteurs de faire un diagnostic de la situation dans laquelle ils se trouvent. Or, cette analyse ne peut se faire qu'en analysant l'activité des acteurs pour repérer la structure conceptuelle de la situation, plus exactement la représentation qu'ils s'en font » (Pastre, 2002).

Dans cet article, partant d'une production écrite initiale et de son analyse experte, nous étudions la manière dont un collectif peut produire un texte définitif en s'appuyant sur le texte initial (produit par autrui dans un autre contexte) et sur la dynamique du groupe.

L'enseignant propose à la classe de CM 2 (France), ce qui correspond à la 7<sup>e</sup>P en Suisse, une production écrite réalisée préalablement par un élève de 6<sup>e</sup>m / 8<sup>e</sup>P. Ce texte initial<sup>1</sup> résulte d'un premier jet de texte narratif par cet élève, suivi d'une relecture de 30 minutes individuelle et d'une mise au propre, écrite en 60 minutes. La consigne donnée est d'écrire une histoire dont la trame sémantique est imposée : « Imagine l'histoire d'un enfant qui découvre dans le mur de sa chambre, derrière son armoire, un être étrange avec lequel il dialogue et devient ami. »

L'enseignant étaye les tâches des élèves en deux temps :

- les élèves prennent connaissance de la production. Puis, selon une démarche proche de celle de la dictée à l'adulte, ils négocient avec les pairs et le maître et proposent collectivement en les justifiant des modifications de texte, pour produire un texte finalisé.
- après comparaison des versions suivent la verbalisation et la dénomination des opérations de réécriture effectuées, qui permettent un retour réflexif et favorisent la conscience métalinguistique.

## L'avant-texte

La génétique textuelle considère l'avant-texte comme « l'ensemble constitué par les brouillons, les manuscrits, les épreuves, les « variantes », vu sous l'angle de ce qui précède matériellement un ouvrage quand celui-ci est traité comme un texte, et qui peut faire système avec lui » (Bellemin-Noël, 1972, p. 15). Sans approfondir la question de la délimitation de l'avant-texte en critique génétique, qui inclut plans, ébauches, esquisses et autres scénarios, nous considérons avec Fabre Colis (2002) qu'en contexte didactique « tout ce qui précède un texte » constitue des avant-textes au sens d'une « variante d'écriture qui précède une version définitive ». Nous incluons dans cette acception l'écrit oralisé, la parole extériorisée, notamment collective, qui peut précéder l'écrit. Cette définition plus large permet d'envisager les opérations cognitives procédurales que sont la planification, la mise en mots, et la révision (Hayes & Flower, 1980) comme un ensemble de processus non homogènes, non linéaires et récursifs.

<sup>1</sup>Le texte de base donné aux élèves pour réécriture, annexé à la présente contribution, est extrait d'une recherche franco-suisse pilotée par Marie-Laure Elalouf sur les procédés d'écriture des élèves de 10-13 ans et publiée aux éditions LEP : Bonnet, C., Corblin, C. & Elalouf, M.-L. (1998). Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement.

## L'analyse experte de la production : le premier geste de l'enseignant<sup>1</sup>

Indépendamment des dysfonctionnements qui sauteront aux yeux de tout enseignant, on peut s'interroger sur les traces présentes dans une production écrite initiale d'un déjà-là (Plane & Rondelli, 2017), entendu comme l'actualisation d'un ensemble de ressources, souvent peu conscientisées, que le scripteur puise dans son expérience pour produire un écrit. Marin et Crinon (2017) précisent que ce sont aussi les connaissances « presque », non encore stabilisées, liées à des représentations approximatives ou erronées de ce que suppose la tâche : « Il manque en effet le temps de la construction sociale des savoirs et celui des pratiques langagières normées par les attentes et les contraintes de l'école, liées à des genres spécifiques, souvent (mais pas toujours) en rupture avec les caractéristiques de la plupart des pratiques langagières conduites hors de la classe, moins normées. »

Le premier geste professionnel est d'étudier les traces du déjà-là de cet écrit, c'est-à-dire les structures linguistiques (syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles) pourvues de sens et matérialisées dans cet avant-texte, afin de mieux étayer ultérieurement la réécriture des élèves. Dans leur ouvrage, Bonnet et al. (1998) distinguent (nous listons) :

### Les procédés qui président à l'organisation du texte :

- Le système temporel qui imprime un rythme au récit ;
- Les ruptures qui maintiennent la tension ;
- L'agencement des mots et des phrases ;
- La mise à distance de l'histoire : utilisation des temps verbaux (les incompatibilités, par ex. 1ère partie présent, 2ème partie passé simple) ;
- La temporalité ;
- L'effet d'ellipse narrative ;
- Les événements rapportés ; leur importance relative accordée (dilatation temporelle, effet de suspense ou d'attente, densité, surenchère, court-circuit) ;
- Le discours rapporté (direct, indirect, indirect libre), les pensées rapportées (se dire que, penser que, se demander si, comment, où).
- L'effet de contiguïté très forte entre les actions.

### Les procédés qui créent des effets plus locaux :

- Les procédés syntaxiques : la répétition (comme compensateur de cohésion et marqueur de structure textuelle et comme recherche d'un effet) ;
- Les déplacements, les antépositions (agencer les mots d'une certaine manière) déplacements dans le GN, déplacements dans la phrase, forme emphatique ; les appositions, les numérations et accumulations ;
- Les procédés sémantiques : les significations humoristiques : contraste, noms créés (dérivation, néologismes, déformation d'un terme existant).
- La manière de faire parler le petit être étrange : les jeux de mots, les sous-entendus (les significations implicites : allusions ou sous-entendus malveillants), les comparaisons et métaphores.

## La réécriture collective : une révision oralo-graphique en lien avec les déjà-là individuels

Les élèves ont pris connaissance en grand groupe de la consigne imposée, puis du texte écrit inscrit sur le tableau blanc interactif (TBI). Ils formulent leur compréhension et dans un premier temps font

<sup>1</sup> Pour une analyse exhaustive, voir Bonnet et al (op.cit.) dont nous reprenons dans ce texte les critères d'analyse.



surtout part de leur sentiment d'incomplétude de la production, d'incohérence, duquel découlerait une forme de perte du sens. Ils justifient leurs propos.

Prenons un exemple : « il y avait un creu, dans ce creu il y avait quelque chose de vivant, c'était une petite créature bizarre toute poilue. - Comment t'appelle-tu moi c'est Poline ».

#### Les élèves interagissent :

- Elève a : i voit une créature bizarre et ça lui fait pas peur ?
- Elève b : et elle lui demande comment elle s'appelle ? C'est ça qui est bizarre.
- Enseignant : est-ce que vous pourriez préciser ? Vous changeriez quelque chose ?
- (les élèves discutent)
- Elève c : Il faut mettre qu'elle faisait pas peur, c'est pour ça qu'elle lui parle.
- Elève a : parce qu'elle aurait pu l'écraser aussi ;
- Elève b : en même temps, c'est pas une histoire vraie, donc c'est possible qu'elle lui fait pas peur.

Ainsi la révision du texte progresse pas à pas (voir annexes, texte 2), par ajustements interlocutifs et textuels, quel que soit le niveau de production scripturale : cohérence, cohésion, progression de l'information, morphosyntaxe, orthographe... Les propositions de modifications sont négociées, les reformulations finales décidées et approuvées par le groupe. Comme lors d'une dictée à l'adulte, l'enseignant médiateur n'apporte pas de réponse, mais est le garant de la forme finale collective. Ses relectures partielles à voix haute sont fondamentales pour donner sens au texte en cours de révision et pour induire de nouvelles propositions.

Les dysfonctionnements, que le professeur aura repérés dès sa première lecture, sont majoritairement tous repérés et pris en charge par le collectif. Le texte est totalement repris : les problèmes de cohésion sont résolus, et la cohérence améliorée, comme sont repérés et/ou révisés les erreurs d'orthographe, l'insuffisance des marques de ponctuation, l'emploi répétitif du verbe avoir, le langage familier (*bassiner, ça*), les incohérences temporelles des ligateurs (*maintenant hier*), les reprises anaphoriques problématiques (un creux à la place du creux ou du même creux), les erreurs de morphologie (la formation du passé simple : je me leva, je poussa, il devenu) et de syntaxe verbale (le fait que le récit de la grand-mère commence au présent pour se poursuivre au passé simple), les constructions problématiques (*cela se passe d'il y a, pour me dire qu'il était reparti*).

On constate que les interactions orales entre élèves et leurs effets sur la révision du texte et son évolution lors de cette séance sont très denses. Cette étape collaborative constitue un travail de fond collectif qui s'inscrit dans un cadre de médiations sociales (Allal & al., 2005). La dynamique du groupe-classe permet de procéder à un ensemble de modifications qui n'aurait probablement pas été aussi complet en travail individuel ou de petit groupe.

Chaque élève a adopté une posture de lecteur-scripteur qui a permis à tous, par un mouvement de va-et-vient entre le groupe et le texte, de comprendre les limites de la production en cours et d'y apporter réponse. Par cette révision négociée les élèves ont pris en compte la dimension textuelle et la dimension linguistique de l'écrit.

### L'objectivation des opérations textuelles effectuées : la dimension métalinguistique

Les travaux de génétique textuelle ont mis à jour les traces de la dynamique d'écriture en étudiant la présence des changements opérés en cours de scription ou lors de réécritures (Grésillon, 1989, p. 17). Fabre-Cols (2002) a initialement employé le terme de « substitutions » pour décrire ces changements, que Doquet (2011, p. 25) remplace par celui d' « opérations », plus adapté à la réalité de l'activité scripturale. Quatre types d'opérations caractérisent l'écriture : les ajouts, les suppressions, les remplacements, les déplacements.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la genèse des écrits scolaires pour tenter de dégager des tendances de comportements scripturaux (Citons Boré, Calil, Crinon, David, Doquet, Elalouf, Fabre-Cols, Garcia-Debanc, Plane...). Des logiciels de textométrie permettent également de repérer les opérations effectuées dans les différentes versions d'un texte et de les catégoriser.

Il s'agit ici, dans la dernière séance en classe, d'amener les élèves à observer les deux textes et à objectiver les opérations. Ils sont invités à comparer le texte initial et sa version finale en repérant les modifications effectuées. Le TBI permet le surlignage par couleur. Ils constatent que le remplacement (surligné en gris en annexe) est une opération majoritaire tout au long de la mise en texte. Ils remarquent que les remplacements ont des fonctions différentes, les uns permettant d'ajuster les choix énonciatifs, d'autres permettant de compléter, voire de réorienter le récit (« ajouta la grand-mère *d'une voix étrange* »), de procéder à des ajustements sémantiques « papa et maman m'avaient *demandé* », ou encore de procéder à des corrections orthographiques par exemple. À ce niveau de la scolarité, on aurait pu s'attendre à ce que cette proportion soit inférieure, Fabre-Cols ayant observé sur un corpus d'écoliers du CE1 au CM2 (4P-7P) que « la part de cette « variante à tout faire » laissait progressivement la place aux autres opérations » (2002, p. 81).

Viennent ensuite les ajouts (en rose). Les élèves constatent qu'il peut s'agir de signes de ponctuation qui permettent de mieux délimiter le texte. Ils remarquent qu'à l'instar des remplacements, les ajouts ont des fonctions variées. Une lettre manquante peut être rajoutée en orthographe : « creux », mais l'ajout peut permettre aussi de structurer le récit : « un jour » (ajout temporel), voire de le compléter : « cela me fit rire », ou encore de proposer une explication : « elle ne me faisait pas peur » (glose à valeur métadiscursive). Ils constatent également que l'expression des émotions soutient la tension narrative et densifie le texte « Comme j'étais triste, (...) ». Selon Garcia Debanc (2016), « l'ajout<sup>1</sup> incite plus fortement que tout autre à considérer la réécriture comme traitement du sens » car « il permet plus que toute autre opération des modifications d'ordre sémantique ou discursif ».

Les suppressions (en bleu) sont moins présentes : suppression d'une répétition sans remplacement « je » ou encore du mot « FIN ». La suppression de la comparaison « comme », pour signifier la réalité du bruit entendu, soutient la cohérence et réoriente la signification.

Enfin les élèves constatent le déplacement du discours direct (en violet) « - Comment t'appelles-tu ? Moi, c'est Pauline. », qui permet une meilleure contextualisation du début de récit.

En comparant la version initiale du texte et sa révision collective, les élèves peuvent mesurer l'écart entre les deux versions. Ils identifient et mettent des mots sur les quatre opérations qui peuvent intervenir lors d'une réécriture et problématisent concrètement la complexité du processus scriptural.

## Conclusion

Accompagner les élèves dans leurs apprentissages en production d'écrit implique de s'interroger sur la complémentarité de différents dispositifs qui favorisent l'acquisition de la compétence scripturale. Le dispositif présenté, qui pose notamment la question de l'objectivation en classe des quatre opérations de révision de l'écrit, permet d'alimenter tant la réflexion sur l'acquisition de compétences par les élèves que celle sur la conception de dispositifs de formation des enseignants (Kervyn, 2014 ; 2021). La réflexion reste à être poursuivie pour ancrer la nature et l'effet de la connaissance des opérations de réécriture chez les élèves.

## Références bibliographiques

Allal, L., Mottier Lopez, L., Lehraus, K. & Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s)* (pp. 69–91). New York: Springer.

Bellemin-Noël, J. (1972). *Le texte et l'avant-texte*. Paris : Larousse.

<sup>1</sup> Pour une typologie exhaustive des ajouts, voir Fabre Cols 2002.



Bonnet, C., Corblin, C. & Elalouf, M.-L. (1998). *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne : LEP.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Montrouge : ESF.

Garcia Debanc, C. (2018). Ajout et résolution de problèmes de cohésion textuelle : analyses linguistiques de textes d'élèves et présentation de différents dispositifs de travail pour enseigner l'ajout au cycle 3. *Repères*, 57, 185-208.

Grésillon, A. (1989). Fonctions du langage et genèse du texte. In L. Hay (Ed.) *La Naissance du texte* (pp. 177-192). Paris : Corti.

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence, *Pratiques*, 189-190.

Kervyn, B. (2014). Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques*, 161-162.

Marin, B., Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque là. Ancrage textuel et procédés d'écriture narrative à l'école élémentaire française. *Pratiques*, 173-174, <https://journals.openedition.org/pratiques/3364>

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, 138, 9-17.

Plane, S. & Rondelli, F. (2017, dir.). Le déjà-là dans l'écriture. *Pratiques*, 173-174.

## Annexes :

Texte initial (texte 1), extrait de Bonnet et al. (1998).

Les **ajouts**, **suppressions**, **remplacements**, **déplacements** sont surlignés selon ce code couleur

Cela se passe d'il y a 68 ans raconte grand-mère à ses petits-enfants. J'avais 12 ans et j'habitais dans une petite maison en Provence. Un jour à 11heurs du soir papa et maman m'avaient recommandé d'aller me coucher.

Dans mon lit j'avais peur parce que j'entendais un petit air de musique. Ca venait de l'armoire je me leva je pris ma lampe de poche et je poussa l'armoire, et, il y avait un creu, dans ce creu il y avait quelque chose de vivant, c'était une petite créature bizard toute poilue. - Comment t'appelle-tu moi c'est Poline

j'entendait de drôle de bruit comme mi, zi, ti, chi.

Alors je le pris dans mes bras, depuis ce jour il devenu mon animal domestique,

1 ans plus tard il c'est mis à se comporté étrangement, et il disparut j'étais très triste.

mais maintenant hier il est venu me voir pour me dire que il était reparti dans sont pays, et maintenant c'est vous qu'il va venir chercher, dit la grand-mère à ses petit enfant.

Ce soir-là les petits enfants ont disparût pendant une semaine et quand ont les a retrouvé ils étaient derrière l'armoire de leur grand-mère dans un creu.

Après ça ils ont bassiné, leurs parents, leurs amis... et surtout leur grand-mère, à raconter toutes les merveilleuses aventures qu'ils ont véque. FIN

Texte 2 : réécriture collective

Cela s'est passé il y a 68 ans, raconte grand-mère à ses petits-enfants. J'avais 12 ans et j'habitais dans une petite maison en Provence. Un jour, il était 11h du soir, papa et maman m'avaient demandé d'aller me coucher.

Dans mon lit, j'avais peur parce que j'entendais un petit air de musique. Ça venait de l'armoire ! Je me levai, pris ma lampe de poche et poussai l'armoire : il y avait un creux, et dans ce creux quelque chose de vivant. C'était une petite créature bizarre, toute poilue. Elle ne faisait pas peur.

[- Comment t'appelles-tu ? Moi, c'est Pauline. ] ?

Elle fit de drôles de bruits : mi, zi, ti, chi

Cela me fit rire, alors je la pris dans mes bras. Depuis ce jour, elle devint comme mon animal domestique.

Un plus tard, elle se mit à se comporter étrangement, et un jour elle disparut. Comme j'étais triste !

Mais un jour, elle est revenue me voir pour me dire qu'elle était repartie dans son pays. Et maintenant, c'est vous qu'elle va venir chercher, ajoute grand-mère d'une voix étrange.

Ce soir-là, les petits enfants disparurent pendant une semaine et quand on les retrouva ils étaient derrière l'armoire de leur grand-mère, dans un creux.

Depuis, ils ont bassiné leurs parents, leurs amis... et surtout leur grand-mère, à raconter toutes les merveilleuses aventures qu'ils ont vécues.

## ANALYSE CONJOINTE DE BROUILLONS D'ÉLÈVES ET D'EXPLICATIONS MÉTAGRAPHIQUES : COMMENT RENOUVELER LA PRODUCTION D'ÉCRITS AU PRIMAIRE ?

Jacques David, CY Cergy Paris Université

Les recherches sur l'écriture et son apprentissage relèvent de plusieurs paradigmes scientifiques qui se croisent souvent, mais peuvent également s'ignorer ou s'opposer, notamment pour ce qui concerne les cadres théoriques de référence et les méthodologies employées. Nous ne pourrions pas les recenser dans le cadre étroit de cet article, nous renvoyons les lecteurs à nos travaux antérieurs sur la littéracie<sup>1</sup> et son acquisition (David, 2015). Nous nous contenterons d'évoquer ici les recherches les plus récentes publiées sur ces apprentissages de l'écriture, mais circonscrits à l'école primaire.

Nous explorerons principalement les données d'une recherche intitulée « Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques » (E-CALM<sup>2</sup>) dirigée par Claire Doquet (pour une présentation des principaux résultats, cf. Doquet & Ponton, 2021). Les objectifs de ce programme se distribuent en trois ensembles : i) structurer et mettre à disposition de la communauté scientifique (via la plateforme Ortolang) un vaste corpus d'écrits d'élèves et d'étudiants, comprenant actuellement 4500 écrits produits du primaire à l'université (1P), permettant des traitements textométriques pour des analyses quantitatives et qualitatives ; ii) caractériser ces écrits et les attentes des enseignants du point de vue de l'acquisition de l'orthographe et de la cohérence-cohésion discursive<sup>3</sup>, dans des analyses sociologiquement contextualisées ; iii) étudier les modalités d'écriture dans les

<sup>1</sup> Dans cette publication, nous discutons également l'usage actuel du terme littéracie, et sa graphie qui ne correspond souvent ni à son étymologie ni à sa morphologie initiale, issue de l'anglais *literacy*.

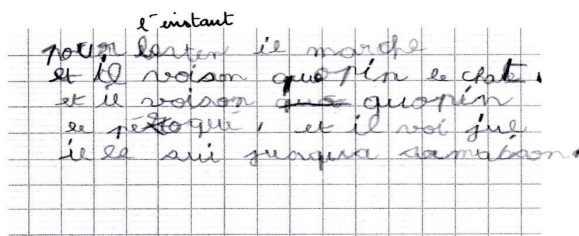
<sup>2</sup> Programme de l'Agence nationale de la recherche (ANR, 2018-2022) associant trois laboratoires de Sciences du Langage (UR 7345 Clesthia, U. Paris 3 - La Sorbonne nouvelle ; UR 609 Lidilem, U. Grenoble Alpes ; UMR 5263 CLLE ERSS, U. Jean-Jaurès Toulouse) et une équipe de Sciences de l'Éducation (UR 4384 CIRCEFT Escol - U. Paris 8).

<sup>3</sup> Pour une connaissance des travaux publiés dans le cadre de ce deuxième axe, nous renvoyons aux articles de C. Garcia-Debanco & al. ;

avant-textes (plans, notes, brouillons) et les textes édités, notamment à travers l'influence réciproque des écrits remis et des interventions des enseignants sur les versions successives de ces textes.

Plus précisément et pour illustrer cette recherche, voici comment les brouillons scolaires de l'un des corpus mis en ligne sont transcrits, annotés et accessibles pour des interrogations linguistiques et acquisitionnelles ; il s'agit d'une production d'un élève de CE1 (2P).

Partant du ou des brouillons en facsimilé, simplement scanné(s) au format original :



La transcription est fournie au format HTML, avec l'annotation des erreurs et la codification des opérations de réécriture :

## EC-CE1-2014-ABZ1-D2-E3-V1

pour lasten seg;phon;graph <l'instant> il marche  
 et il voison seg;phon;graph <voit son> quopin graph <copain> le chat  
 et il voison seg;phon;graph <voit son> T1Equopin graph <copain>  
 le pÈ<>oqué graph;phon <perroquet> , et il voi graph <voit> jul graph <Jules>  
 il le sui graph <suit> jusqu'a graph <jusqu'à> samaison seg;phon;graph <sa maison> . §

Ces variantes et opérations de réécriture (celles de l'élève et/ou celles de son enseignant) sont annotées via le logiciel « I-trameur » (Doquet & al., 2016) à partir du codage en couleur<sup>1</sup> suivant :

### Affichage : Opérations de réécriture

Grille de lecture :

SOULIGNEMENT SUPPRESSION  INSERTION  <REPLA||CEMENT>  <NORMALISATION>  COMMENTAIRE

Dans les lignes qui suivent, nous détaillerons les analyses qui peuvent être menées. Nous verrons ainsi comment les données d'une recherche fondamentale peuvent être exploitées dans une perspective didactique et, réciproquement, comment les expérimentations dans les classes, avec les élèves, et en formation, avec les enseignants, peuvent ouvrir de nouvelles problématiques de recherche.

M. Bras et al. et M.-P. Jacques et L. Pallanti, du volume 211 de la revue *Langue française*, paru en 2021.

<sup>1</sup> Les couleurs associées n'étant pas lisibles dans la version de cet article, les lecteurs pourront les identifier en consultant l'un des deux sites correspondants : [←http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp→](http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp) et [←https://e-calm.huma-num.fr/→](https://e-calm.huma-num.fr/).

## Transcrire, décrire et interroger les brouillons scolaires

Pour comprendre la présentation des écrits scolaires de la recherche E-Calm (et au-delà au niveau universitaire) et procéder à des extractions informatisées pour des recherches conséquentes, voici l'extrait d'un brouillon manuscrit d'une élève de 5P, Juliette (10,5 ans), produit en mars :

The image shows a handwritten manuscript on lined paper. The text is written in cursive and contains several orthographic errors and corrections. The text reads: "Le troll L'ogre et aller devant les toilette toilettes des... fille quand hermione ~~ta~~ et sortie des toilettes, hermione à vu Le troll et elle et partie sous les lavabots." There are small annotations and corrections visible, such as "toilette" crossed out and "toilettes" written above it, and "ta" crossed out and "à" written below it.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une transcription diplomatique (avec ratures et orthographe originale) de son écrit :

L'ogre <Le troll> et aller devant les toilette <toilettes> des fille quand hermione ~~ta~~ et sortie des toilettes <,> hermione à vu Le troll et elle et partie sous les lavabots. [...]

... pour ensuite proposer une annotation visant la normalisation orthographique des éléments erronés :

Le troll et [est] aller [allé] devant les toilettes des / fille [filles] quand hermione [Hermione] et [est] sortie des toilettes, hermione [Hermione] / à [a] vu Le [le] troll et elle et [est] partie sous les lavabots [lavabos]. [...]

Nous pouvons ainsi décrire à la fois les corrections apportées directement par Juliette dans la version initiale ou les versions successives (V1 ... Vx) de son texte, et les éléments erronés qui ont été normalisés (V annotée).

On voit ainsi que Juliette recourt à des ratures immédiates (*toillète <toilettes>*) ou différées (*L'ogre <Le troll>*), car inscrites soit dans le processus de linéarisation, soit lors d'une relecture et donc en surcharge du texte ; mais aussi des réécritures relevant de procédures différentes avec des remplacements (ex. supra), une suppression (*hermione ta et*) et l'ajout d'une virgule (*toilettes <,> hermione*). Cette élève maintient cependant des formes relevant de connaissances non maîtrisées et/ou non détectées, avec des écarts liés à l'homophonie-hétérographie dans la sphère verbale (*aller [allé] ; à [a]*), plus d'autres parfois récurrentes car du même type (*et [est]*), mais aussi un défaut d'accord en nombre, sans doute non décelé du fait d'un retour de ligne (*des / fille [filles]*), puis une double absence de majuscule au NP (*hermione [Hermione]*) et une dérivation morpholexicale faussement ajoutée (*lavabots [lavabos]*).

L'intérêt de ces deux strates de codage est à replacer dans le cadre du texte intégral – qui va bien évidemment au-delà de l'extrait ici proposé – et de pouvoir évaluer statistiquement les types d'erreurs effectivement commises et maintenues ou non dans les versions ultérieures, puis de les comparer chez des élèves du même âge et enfin de les analyser dans une perspective longitudinale, individuelle (celle de cette élève) ou collective (celle d'une même cohorte à différents niveaux scolaires).

Il reste que ces données interprétables quantitativement doivent être mises en relation avec des d'autres données afin d'avancer des hypothèses plus assurées et de formuler des explications plus fiables. C'est ce que nous obtenons par le recueil et l'étude argumentée des explications métagraphiques (Jaffré & Ducard, 1996 ; Wattelet-Millet & David, 2022) énoncées par les élèves en cours ou immédiatement à la suite de l'inscription du texte.

## Recueillir, transcrire et analyser les explications métagraphiques

Pour compléter les analyses quantitatives des erreurs – et des réussites – extraites des écrits et des éventuels brouillons qui les précèdent, nous avons recueilli et enregistré (en audio principalement) les commentaires, arguments, explications formulés par les élèves, soit dans des échanges duels avec l'in-

intervieweur-chercheur, soit dans des groupements d'élèves en binômes ou collectivement plus étendus avec leur enseignant, notamment dans des dispositifs réflexifs comprenant des dictées contrôlées ou des rédactions autonomes. Ces enregistrements transcrits nous permettent d'accéder directement aux raisonnements des élèves, mais aussi aux connaissances, en l'occurrence orthographiques, qu'elles soient stabilisées, défaillantes ou en cours, et aux procédures psycholinguistiques effectives ou potentielles. Nous pouvons dès lors analyser les contraintes linguistiques qui s'imposent à eux, dans les différentes composantes du français écrit, mais aussi oral, notamment pour l'encodage phonographique. Afin de les décrire précisément et d'en proposer une typologie fonctionnelle, nous avons suivi un protocole qui suit les principaux problèmes orthographiques révélés dans ce corpus. Ils se cristallisent autour des quatre grandes composantes, en partie formalisées par Nina Catach en 1995 puis en 2005, mais selon une progression acquisitionnelle élaborée par nous dans l'étude directe des écrits de nos corpus, comme évoqué *supra*. Cette progression correspond à quatre grands types de problèmes :

- I. **La segmentation en mots** dont nous distinguons les erreurs de sur- et/ou de sous-segmentation, particulièrement apparentes dans des cas de liaison et d'apostrophe, parfois cumulés, notamment avec les morphèmes ou lexèmes agrégés aux noms (*lorange* ; *sonnami* ; *châteaufor*) et aux verbes (*sassoire* pour « *sasseoir* » ; *nous savons* pour « *nous avons* »), surtout quand l'unité nominale ou verbale s'ouvre par une voyelle (David & Doquet, 2016 ; Ponton & al., 2021).
- II. **La phonographie** liée à deux sous-problèmes : a) la non transcription de phonème, voire de syllabe (*gaçon* pour « garçon » ; *finamen* pour « finalement ») et des confusions phonémiques (*dracon* pour « dragon ») qui rendent parfois le mot illisible ; b) des encodages phonographiques qui ne perturbent guère la lisibilité, dans des cas de polyvalence phonogrammique (*méson*, *prunssaisse*) , et surtout des digrammes (*dantiste*), dont les géminées (*apèle* pour « appelle »), et des trigrammes (*robeau* pour « robot »).
- III. **La morphographie lexicale** (essentiellement de dérivation) avec des morphèmes omis, erronés ou ajoutés surtout pour les noms (*den* pour « dent » ; *foréd* pour « forêt » ; *lavabots* pour « lavabos ») et les adjectifs (*peti* ; *jolit*).
- IV. **La morphographie grammaticale** (principalement associée aux accords morphosyntaxiques), qui se répartissent en deux sous-problèmes majeurs : a) l'homophonie *vs* l'hétérographie, surtout des formes verbales conjuguées aux différents temps/modes associés (*elle s'appelle*) ; b) l'amuissement des morphogrammes catégoriels dans les sphères nominale (*le rois* ; *les prunresse*) et verbale (*il sore* ; *je vait*) , qu'il s'agisse du nombre, du genre ou de la personne qui se trouvent souvent confondus ou absents (morphème zéro).

Un autre problème s'ajoute à ces composantes, prises chacune pour elle-même, il s'agit de leur cumul pour une même forme, notamment lorsqu'elles se concentrent sur les verbes qui cumulent un maximum de complexité et d'instabilité systémiques, chez les élèves de primaire, et aussi, au-delà, chez des étudiants en « *littéracie avancée* » (David & Rinck, 2021). Pour en prendre conscience, nous pouvons simplement constater combien l'orthographe des verbes en /E/ pose de problèmes et entraîne d'erreurs possibles, que ce soit sur la base lexicale (*elle anmeine*), la flexion temporo-verbale (*je vè te transformé*) et le marquage morphosyntaxique de la personne (*elle vas dans la forêt*), ou des genre et nombre des participes (*elles sont soigné*). Notons ainsi qu'un élève de primaire – mais aussi n'importe quel scripteur, jeune ou âgé, novice ou expérimenté – a le « choix » entre dix formes hétérographiques distinctes pour un verbe aussi évident que « *chant/E/* ». Enfin, et avec une puissance souvent difficile à évaluer, nous remarquons que la fréquence de certaines formes homophones perturbent les procédures orthographiques et les solutions attendues, ainsi *dict/E/* ne peut être envisagé en dicter dans un contexte où pourtant l'infinitif s'impose ; inversement avec des verbes dont la fréquence à l'infinitif est majoritaire, comme *cherch/E/* qui n'est guère graphié en *cherchez* ou *cherché*, car il est à plus de 80 % présent à l'infinitif, *chercher*, surtout dans les ouvrages scolaires de l'enseignement primaire (cf. Lété, 2004).

Dans cette recherche, nous avons ainsi constitué un double corpus « génétique »<sup>1</sup> qui comprend, d'une part, les productions écrites et, d'autre part, les verbalisations appliquées à ces productions par les élèves eux-mêmes. Le deuxième corpus, comme le premier, a été recueilli en suivant un protocole

<sup>1</sup> Au sens de la « *genèse des textes* » décrite et analysée, tout d'abord par Fabre (2002) et plus récemment par Doquet (2011).



également très précis<sup>1</sup>, avec un questionnement qui passe d'abord par une relecture par l'élève-auteur du texte qu'il a inscrit, puis un commentaire des difficultés rencontrées et un échange métalinguistique sur ces difficultés, en évitant d'induire les procédures supposées ou attendues. Pour ce faire, nous avons interrogé les élèves autant sur les éléments qui dysfonctionnent que sur ceux qui sont normés, afin d'éviter des réponses stéréotypées, conformes ou non, dès qu'on les pointe et qu'ils considèrent automatiquement comme fautifs.

À titre d'exemple, nous reproduisons ici l'énoncé et l'échange métalinguistique qui s'ensuit, extraits de notre double corpus. Ils réfèrent à une phrase prélevée dans le récit d'expérience personnelle de Samia, élève âgée de 10,7 ans, scolarisée en 5P et en difficulté dans les apprentissages langagiers ; son contenu est facilement interprétable :

*Après, nous avons du nous rincé et écouté le moniteur. on nous a demandé de plongé.*

L'enseignante pointe les éléments visés et la relance en lui demandant :

Tu m'as dit que ce sont des verbes *rincé et écouté et aussi demandé et plongé* - - mais comment tu as fait pour les écrire - - est-ce que tu es sûre ?

Face au doute exprimé, Samia avance une explication incertaine :

Je sais pas toujours quand il faut mettre *e-r* ou *é* - - là j'ai mis *é* partout - - il faudrait mettre aussi des *e-r* parce qu'ils sont pas tous conjugués.

La phrase impliquée montre que le problème de l'homophonie a été réduit par une terminaison verbale uniforme (-*é*), et surtout que les explications peu assurées de Samia révèlent des hésitations dues aux hétérographes des quatre verbes pointés ; ceux-ci apparaissent non maîtrisés, même s'ils sont potentiellement envisagés et modalisés dans une démarche qui reste très aléatoire (« il faudrait mettre aussi des *e-r* »). Au-delà, de la confusion sur la cause « parce qu'ils sont pas tous conjugués », *i.e.* verbes à l'infinitif<sup>2</sup>, il semble que Samia suive une logique essentiellement phonographique qui ne permet pas d'appréhender tous les allographes de ces verbes, surtout quand ils s'emploient à de faibles taux de fréquence.

## Quelles interventions didactiques possibles ?

Depuis les travaux princeps de l'ITEM<sup>3</sup>, il va de soi que l'écriture d'un texte ne peut se concevoir indépendamment du travail didactique de révision, travail qui suppose une coordination des actions de lecture, de relecture et de réécriture. Notre recherche montre également que ces actions sont comprises dans une progression des procédures qui vont des plus implicites vers les plus explicites – ou autrement dit, de l'épilinguistique vers le métalinguistique – et sont à moduler en fonction des contextes didactiques et des habiletés approchées ou non par les élèves.

Pour ce faire, nous avons identifié des « niveaux d'intervention » sur les textes des élèves, et qui sont analogues à ceux que Bartlett (1981) a décrit à partir de l'étude des textes d'experts. Dans le cas de l'acquisition et, en l'occurrence dans nos corpus scolaires, nous avons repéré des verbalisations qui vont : i) de l'absence de repérage des erreurs, exceptées quelques modifications « esthétiques » comme le point sur le 'j' ou la barre au 't', vers des repérages plutôt « impressionnistes », quand les élèves expriment un sentiment diffus d'erreur plus ou moins présente (« je l'écrirai pas comme ça » ; « je le vois pas écrit de cette manière »...), qui se concrétise ensuite dans des localisations plus précises et globalement délimitées (« là il y a pas de -s » ; « je crois que c'est pas un -d dans ce mot »...), mais qui restent souvent sans proposition alternative ; iii) des modifications mieux circonscrites et accompagnées d'arguments plus convaincants, même s'ils ne sont pas toujours ajustés (« à la fin il faut un -nt et pas un -s » ; « c'est

<sup>1</sup> Dans les analyses qui suivent nous prenons également en compte les contextes pédagogiques, eux-mêmes étendus aux métadonnées sociologiques et culturelles, scolaires et institutionnelles, et surtout aux variables didactiques ayant trait aux consignes données, aux supports utilisés, aux référents et aides accessibles, etc.

<sup>2</sup> Cette erreur est également souvent entretenue dans les manuels de français, puisque les verbes sont toujours « conjugués » ; ils sont simplement à un mode « impersonnel » dans le cas de l'infinitif.

<sup>3</sup> Institut des textes et manuscrits modernes (ITEM), unité de recherche du Centre national de la recherche scientifique et de l'École normale supérieure (UMR 8132), avec entre autres les ouvrages de Grésillon (1994) et de de Biasi (2020).

pas toujours *en* dans *enfant* »...) ; iv) des justifications plutôt subjectives qui réfèrent au point de vue du lecteur ou du scripteur (« il a pas vu qu'il fallait deux r pour faire [R:::] » ; « je me suis trompé c'est pas un t ») et qui évoluent vers explications plus objectives et grammatisées, mobilisant des procédures et des connaissances construites en référence au système de la langue (« dans des *grands frères* - bah du coup il va avoir que des -s parce que le déterminant il est au pluriel j'ai mis des -s partout »).

À chaque niveau, nous pouvons alors concevoir des interventions ajustées permettant le passage de l'un à l'autre (pour une expérimentation en 2P, voir David & Wattelet, 2018), notamment pour aider les élèves les plus défaillants à localiser précisément les erreurs réelles ou supposées, et écarter celles qui n'en sont pas (niveau 1), puis avancer des solutions alternatives (niveau 2) en les énonçant explicitement en termes d'opérations de réécriture : remplacement, ajout, suppression, déplacement... mais aussi séparation ou attachement pour les erreurs de segmentation qui sont caractéristiques des écrits des plus jeunes et des moins expérimentés. Dans la dernière phase de cette progression, nous demandons aux élèves de justifier et, plus encore, d'expliquer les dysfonctionnements de leur texte ou de ceux de leurs pairs (niveau 3), par l'emploi gradué d'une métalangue progressivement plus précise et ajustée. Ces explications sont généralement exprimées par des structures syntaxiques causales (« j'ai mis un Y parce que c'est au X ») et non par des relations de consécution plus élémentaires (« c'est au X alors j'ai mis en Y »). À ce niveau également, il convient de décider de la nature des problèmes linguistiques à privilégier et de la terminologie grammaticale à employer, car ce processus de réécriture s'inscrit dans une temporalité et un espace qui ne permettent pas toujours d'associer les erreurs dites de « surface » de celles plus « profondes », celles qui altèrent la cohérence et la cohésion dans le fonctionnement du texte et/ou posent des problèmes d'énonciation dépendants de genres discursifs plus ou moins définis (cf. les travaux princeps de Bronckart & al., 1985).

## Pour conclure

Les travaux exposés ici, en grande partie liés aux résultats de notre recherche E-Calm, nous permettent déjà de montrer que les élèves de primaire présentent inévitablement des compétences scripturales contrastées. Au-delà, et pour avancer de façon optimiste dans les apprentissages, nous avançons aujourd'hui des résultats qui indiquent que l'étude conjointe des erreurs (comme des réussites) et des explications métagraphiques permet de décrire l'évolution des habiletés orthographiques, et plus largement rédactionnelles, des élèves. De fait, quand nous les amenons à formuler des explications, et au-delà à grammatiser des solutions graphiques cohérentes, ils construisent des savoirs plus stables et pérennes. Ces explications, généralement associées à une métalangue ajustée, confirment ces progrès, car les élèves parviennent à coordonner leurs connaissances en système (par ex. en distinguant les opérations paradigmatiques liées aux flexions temporo-modales des verbes et à l'accord syntagmatique associé à la catégorisation de la personne) et à mobiliser des procédures efficaces (par ex. la commutation des formes participiales *en -é* ou *des infinitifs en -er*, avec d'autres infinitifs en *-r*). Ce sont ces procédures, souvent distinctes des pseudo-règles enseignées (par ex. « quand deux verbes se suivent le second se met à l'infinitif »), qui permettent également de valider des stratégies heuristiques, quand les élèves les mobilisent dans des contextes équivalents, voire les étendent à d'autres, et les transfèrent dans de nouvelles situations de production d'écrits.

Reste probablement à monter comment assurer l'intégration de ces procédures opératoires en les automatisant, notamment dans des « routines » linguistiques et par des activités d'entraînement spécifiques, récurrentes et si possibles motivantes, même si leur maîtrise réelle reste excessivement couteuse en temps comme en énergie.

Il faudrait dès lors se demander pourquoi certaines compétences orthographiques résistent à une acquisition durable et définitive, y compris par des rédacteurs experts qui sont, tout autant que les apprentis, confrontés à des défaillances cognitives liées notamment à leur mémoire de travail et à leurs capacités d'attention (Fayol & Jaffré, 2008). Pourquoi, en effet, continue-t-on à observer de telles défaillances dans toutes les tâches d'écriture, qu'elles soient débutantes ou expertes, publiques ou privées, relâchées ou contrôlées, si ce n'est parce qu'elles sont plombées par une orthographe historiquement marquée par nombre d'irrégularités et autant d'incohérences.

## Références bibliographiques

- Bartlett, E.J. (1982). *Learning to revise: Some component processes*. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-363). New York: Academic Press.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Catach, N. ([1995] 2022). *L'Orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Armand Colin, coll. « U ».
- David, J. (2015). Literacy, littéracie, littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190, 9-21.
- David, J. & Doquet, C. (2016). Les écrits d'élèves : un corpus de référence pour le français contemporain. In F. Neveu, G. Bergounioux, M.-H. Côté, J.-M. Fournier, L. Hriba & S. Prévost (Ed.), *Actes du 5ème Congrès mondial de linguistique française*, Tours, juillet 2016, <hal-01659765>.
- De Biasi, P.-M. (2000). *La Génétique des textes*. Paris : Nathan, coll. « Université ».
- Doquet, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Doquet, C., Enouï, V., Fleury, S. & Mazioti, S. (2016). Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves. *Corpus*, 16, 153-155.
- Doquet, C. & Ponton, C. (2021, dir.). *Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées*. *Langue française*, 211.
- Fabre, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel & L'Atelier du texte.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ».
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jaffré, J.-P. & Ducard, D. (1996). *Approches génétiques et productions graphiques. Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.
- Lété, B. (2004). MANULEX : une base de données du lexique écrit adressé aux élèves. In É. Calaque & J. David (dir.), *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.
- Ponton, C., Gutiérrez-Cáceres, R., Teruggi, L., Farina, E., Brissaud, C. & Wolfarth, C. (2021). SCOLINTER : un corpus trilingue. L'exemple de la segmentation en mots. *Langue française*, 211, 37-50.
- Wattelet-Millet, S. & David, J. (2022). Réviser collectivement un texte dicté : effets sur les accords catégoriels en CE1. Actes du colloque *Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique*, Université de Paris-Est Créteil, octobre 2021, SHS Web of Conferences 143, <hal-03784241>.



# DES RÉGULATIONS INTERACTIVES EXTERNES AUX RÉGULATIONS INTERNES

Catherine Tobola Couchepin, HEP-Valais

Cet article, ancré en didactique de la production écrite, questionne les liens entre les régulations externes menées par les enseignants<sup>1</sup> et le processus d'auto-régulation des élèves confrontés à la rédaction d'un texte argumentatif. S'appuyant sur des données issues d'une recherche soutenue par le Fonds National Suisse de la recherche<sup>2</sup> (Tobola Couchepin, Dolz & Mabillard, 2017), nous poursuivons et ouvrons les analyses sur les processus d'écriture et d'auto-régulation déclarés par les élèves dans une situation de production ultérieure.

L'enjeu de l'évaluation et des régulations interactives est de soutenir les élèves dans leurs apprentissages et de favoriser leur progression et leur autonomie en développant leur autorégulation. Pour cette contribution, nous analysons des textes produits en cours d'enseignement (au début et à la fin d'une séquence), puis lors d'une épreuve externe cantonale réalisée trois mois après le temps d'enseignement, afin de questionner la pérennité des acquisitions et leur conscientisation par les élèves. Il s'agit de savoir comment les élèves, confrontés à une situation de production parviennent à verbaliser leurs procédures d'écriture et à s'évaluer.

## Produire un texte : la mise en œuvre de procédures complexes

En poursuivant les approches psycholinguistiques de Bronckart et al. (1985), les chercheurs et didacticiens Suisses ont développé et conceptualisé deux outils afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les genres : le modèle didactique (Dolz & Schneuwly, 1998) et les séquences didactiques (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). L'enseignement par genres de texte propose de mettre l'élève dans des situations complètes et concrètes de productions à l'instar de Garcia-Debanc (1990). Cet enseignement a démontré son efficacité pour soutenir le développement des capacités scripturales des élèves (Dolz & Gagnon, 2008).

Le processus de production n'étant pas linéaire, l'élève active plusieurs stratégies simultanément. L'observation des procédures mises en œuvre débouche sur trois opérations de remédiation décrites par Garcia-Debanc à la suite de Hayes et Flower (1980) : les opérations d'organisation du texte ; les opérations de mise en texte qui gèrent les contraintes textuelles globales et locales et finalement, les opérations de révision. Ces opérations sont discutées et complétées par différents auteurs afin de rendre compte de la complexité du processus rédactionnel (Alamargot & Chanquoy, 2002), de montrer les collaborations possibles entre psycholinguistes, linguistes et didacticiens (Garcia-Debanc & Fayol, 2002) et de comprendre l'acte d'écriture (Fénoglio & Chanquoy, 2007).

Dans une situation d'enseignement et d'apprentissage, il s'agit d'outiller les élèves afin que chacun puisse intégrer les opérations à réaliser de manière autonome et produire un texte répondant aux dimensions du genre. Le processus d'écriture peut être accompagné par des étayages et rétroactions (Allal, 2021 ; Bucheton, 2009 ; Tobola Couchepin, 2022).

L'auto-évaluation et les procédures des élèves sont renforcées par une grille d'évaluation qui peut orienter l'action. La grille critériée encourage l'élève à planifier son texte et à le réviser par une relecture critique et une réécriture (Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 303). Les outils permettent à l'élève de porter un regard réflexif sur sa production afin d'identifier les apprentissages effectués de même que les éléments manquants.

<sup>1</sup> Pour un confort de lecture, le masculin est utilisé.

<sup>2</sup> FNS n°100019-146858 sous la direction de J. Dolz et avec la collaboration de C. Tobola Couchepin, J.-P. Mabillard, Y. Vuillet, V. Sanchez et C. Silva-Hardmeyer.

## Quelques prédicteurs de progression

Les recherches multifocales effectuées dans le cadre du financement du FNS ont permis de dégager des progressions significatives de tous les élèves grâce au travail par séquence didactique autour du genre de texte « réponse au courrier des lecteurs » (RCL). Trois éléments principaux sont corrélés aux progressions des élèves (Tobola Couchepin, 2017, 2021 et 2022).

Le premier, l'outillage, constitue une variable expliquant l'évolution des gains d'apprentissage des élèves. Composé des listes de vérification et d'aide-mémoire construits avec les élèves ainsi que des grilles d'évaluation qui reprennent les dimensions du genre travaillées de façon explicite et exemplifiée, l'outillage étaye les apprentissages et contribue aux progressions.

Le deuxième est l'engagement des élèves dans la construction d'outils de même que l'accompagnement de leur usage lors d'évaluations personnelles ou de tiers. De nombreuses recherches ont souligné l'importance de l'implication de l'élève dans les processus d'apprentissage (Wegmuller, 2007). Leur implication dans la construction et l'usage des outils permet de leur donner du sens, de matérialiser les dimensions de l'objet à acquérir. Les outils prennent ainsi une signification conceptuelle. L'enseignant joue un rôle important dans l'appropriation des outils construits afin que ces derniers renforcent le langage intérieur de l'élève et soutiennent l'écriture (Kervyn, 2021).

La troisième variable est liée aux régulations interactives avec ouverture de débat et implication verbale des élèves face aux obstacles rencontrés. Ces régulations de haut niveau d'interaction sont positivement et significativement corrélées avec les progressions des élèves. Elles sont autant d'occasions de verbaliser et de rendre explicites les opérations langagières. Ainsi, elles soutiennent le développement conscient du comportement langagier. Il s'agit ici d'un outillage cognitif mais non instrumenté.

## Articulation entre régulations externes et internes

La régulation au sens large désigne spécifiquement « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant » (Allal, 2007, p. 9). Il s'agit de considérer une articulation entre régulations internes (chez l'apprenant) et régulations externes (provenant de facteurs situés dans l'environnement).

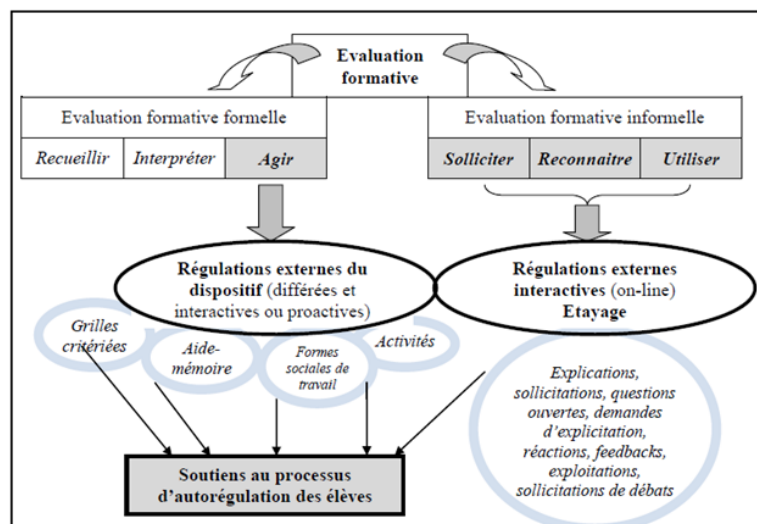


Figure 1 : Liens entre les régulations externes et le processus d'autorégulation des élèves (Tobola Couchepin, 2017, p. 81)

Les régulations, qu'elles soient externes et en lien avec le dispositif ou interactives, représentent des leviers de progression indéniables. Cependant, comment l'élève les intègre-t-il et que parvient-il à en dire ? Les questions pour cette contribution sont les suivantes : Quelle est l'évolution des capacités des élèves confrontés à la production d'une RCL après plusieurs mois ? Est-ce que les différences entre élèves sont visibles quant à la verbalisation, la planification et préparation du texte, sa rédaction et sa

révision? Est-ce que l'implication des élèves, les outils et les régulations interactives menées en classe soutiennent les processus d'auto-régulation ?

## Méthodologie

Pour cet article, nous prenons en considération les RCL produites dans cinq classes (chez Jean, Hadrien, Nicolas, Quentin, Gaspard) lors de trois temps différents : en début de séquence (janvier, production initiale – PI), en fin de séquence (février, production finale – PF) et dans le cadre des épreuves cantonales externe (juin, ECE). Les textes des élèves désignés par l'enseignant sont analysés (trois élèves considérés comme rencontrant des difficultés en production écrite : élèves AD ; trois élèves considérés comme sans difficulté : élèves SD). La grille d'analyse construite est composée de 40 points sur la base des critères relatifs aux dimensions du genre travaillé.

Pour identifier ce que les élèves ont conscientisé lors d'une production de texte, un entretien d'explicitation réalisé auprès de quatre élèves contrastés par classe (deux élèves AD et deux élèves SD) interroge leurs ressources et difficultés. Ce choix plus restreint a été contraint par le moment de réalisation des entretiens (fin d'année scolaire, après les épreuves cantonales externes). D'une durée de 20 à 40 minutes, l'entretien permet d'accéder aux réflexions des élèves, de recueillir leurs procédures avant, pendant et après la production du texte. Ces données « off-line » consistent à analyser après coup les textes produits (Fénoglio & Chanquoy, 2007).

## Résultats

### Analyse des textes produits

L'analyse des productions des élèves lors des trois temps montre une progression de la qualité des textes dans les cinq classes observées. Rappelons qu'entre la PI et la PF, les enseignants ont travaillé une séquence didactique durant plusieurs semaines. Elle aborde l'identification des parties du texte, la situation de communication, l'introduction avec reprise de la controverse, les arguments, les organisateurs textuels et la conclusion. Les progressions entre PI et PF sont significatives pour l'ensemble des élèves ( $Z = -4.626$ ,  $p = 0.000$ ) de même que pour chaque groupe observé (élèves AD :  $Z = -3.301$ ,  $p = 0.000$  ; élèves SD :  $Z = -3.298$ ,  $p = 0.000$ ). Ce qui nous intéresse plus spécifiquement ici est la progression entre le travail de la séquence (PI et PF) et ce que les élèves sont capables de produire en ECE, soit plusieurs mois après le temps d'enseignement et d'apprentissage. L'ECE porte également sur une RCL. Les élèves reçoivent une grille d'évaluation commune construite par les rédacteurs de l'épreuve. Même si l'ECC se déroule à la fin du mois de juin, soit plus de trois mois après le travail de la séquence, les moyennes des élèves sont légèrement supérieures à celles de la PF. Signalons que durant ces trois mois, les enseignants nous ont précisé avoir demandé la production d'une à deux RCL. Cette légère progression des moyennes est peut-être liée à l'épreuve en elle-même (examen cantonal) qui mobilise l'attention des élèves et qui les soutient avec une grille d'évaluation critériée (en Annexes). Lors de l'ECE, les élèves ont tous les mêmes conditions de passation (temps à disposition, grille proposée) ce qui explique peut-être la réduction de l'écart-type entre les moyennes de la PF et celles de l'ECE.

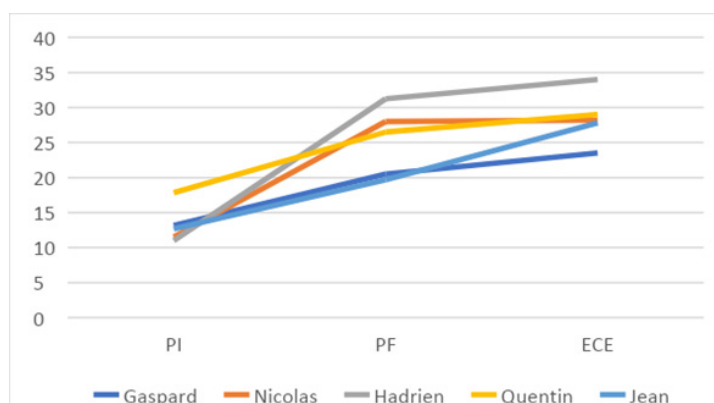


Figure 2 : Progression des moyennes de chaque classe

	Gaspard	Nicolas	Hadrien	Quentin	Jean	Ecart-type
PI	13.17	11.5	11	17.83	12.67	2.71
PF	20.5	28	31.25	26.5	19.67	4.97
ECE	23.5	28.2	34	29	27.8	3.74

Tableau 1 : Moyenne des élèves des cinq classes lors des trois temps de production

La classe d'Hadrien qui engage le plus les élèves dans la construction et l'usage des outils et qui active des régulations de haut niveau d'interaction face aux obstacles présente une progression significativement plus élevée de tous ses élèves et obtient les meilleurs scores (Tobola Couchepin, 2017 ; 2021).

Si on s'intéresse aux élèves considérés comme AD ou SD par leurs enseignants respectifs, les scores progressent également entre les trois productions mais de manière différente d'un groupe à l'autre. En effet, les élèves SD présentent des moyennes nettement plus élevées que les élèves avec difficulté (Moyenne PI : 10 pour les AD, 16 pour les SD ; Moyenne PF : 22 pour les AD, 28 pour les SD, Moyenne ECC : 23 pour les AD, 33 pour les SD).

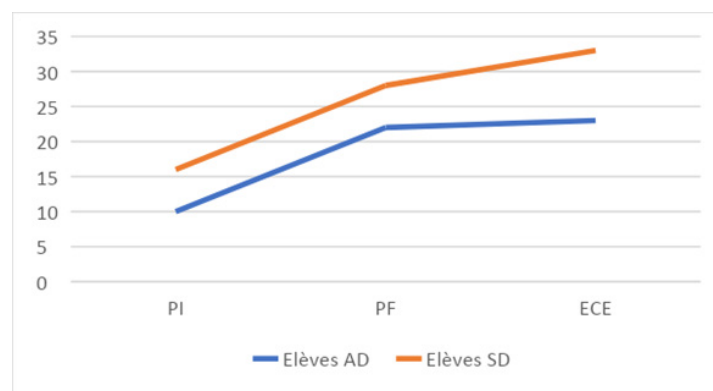


Figure 3 : Scores des élèves avec difficulté (AD) ou sans difficulté (SD) lors des trois productions

Les deux groupes d'élèves progressent de manière significative entre la PI et la PF. La séquence d'enseignement est donc bénéfique pour tous. Cependant, l'écart entre les deux groupes persiste et augmente au moment de l'ECE. Pour éclairer les différences de progression entre la PF et l'ECE chez les élèves AD et SD, trois hypothèses peuvent être évoquées. Tout d'abord, il est possible que les élèves SD gèrent mieux le stress lié à une épreuve cantonale externe. Il est également possible que les élèves SD aient intégré les processus d'auto-régulation et qu'ils puissent ainsi plus habilement utiliser les outils qu'ils ont à disposition afin de planifier, rédiger et corriger leur production. S'agissant des élèves AD, un accompagnement de l'enseignant quant à l'usage de la grille d'évaluation comme outil de production et d'auto-évaluation apparaît nécessaire. En effet, cette grille étant externe et nouvelle, les élèves AD n'ont peut-être pas su comment la mobiliser au service de leur production.

### Entretiens réflexifs

Lors des entretiens effectués auprès des élèves sur la base des textes produits lors de l'ECE, ils se sont exprimés quant aux connaissances à mobiliser pour produire une RCL. Les réponses ont été regroupées et comptabilisées pour chaque classe et pour chaque groupe d'élèves (AD-SD).

#### Connaissances déclaratives

Les vingt élèves interrogés, soit quatre par classe, ont énuméré spontanément les connaissances déclaratives principales suivantes : écrire des arguments (13 mentions), savoir orthographier (12), écrire une conclusion (9), prendre position pour ou contre (7), les salutations (5) et les organisateurs textuels (5). Seuls trois élèves mentionnent la reprise de la controverse, la compréhension de la lettre source et la mention de la date. Des différences entre élèves et entre les classes apparaissent dans le Tableau 2.

	Elève AD 1	Elève AD 2	Elève SD 1	Elève SD 2	Total par classe
Gaspard	0	1	2	1	4
Nicolas	1	2	5	7	15
Hadrien	9	2	9	5	25
Quentin	1	1	6	4	12
Jean	0	1	3	3	7
Total élèves	11 pour les éls AD		25 pour les éls SD		

Tableau 2 : Connaissances déclaratives énoncées spontanément par les élèves

Les élèves SD mentionnent 25 éléments alors que les élèves AD n'en mentionnent que 11. Les classes d'Hadrien (25), Nicolas (15) et Quentin (12), évoquent spontanément beaucoup plus d'éléments à mobiliser en cours d'écriture que les classes de Jean (7) et Gaspard (4). Précisons que les élèves en difficulté de la classe d'Hadrien arrivent à exprimer de nombreuses connaissances de manière spontanée. Ils démontrent ainsi une bonne compréhension de ce qui est attendu d'eux.

### Connaissances procédurales

S'agissant des connaissances procédurales, les élèves AD ont en général plus de difficulté à verbaliser ce qu'ils mettent en œuvre avant, pendant et après la production. Cependant, les élèves de la classe d'Hadrien semblent mieux outillés. Dans l'ensemble les élèves SD parviennent de manière plus diversifiée à exprimer ce qu'ils font avant de produire le texte.

Le détail de chaque moment interrogé montre que, avant la production, 15 élèves sur 20 déclarent rédiger un brouillon. Parmi ces 15 élèves, seuls 9 utilisent le brouillon comme base à modifier. Ces élèves sont tous SD ou dans la classe d'Hadrien. En plus de l'usage du brouillon, ils lisent attentivement la lettre source (8 élèves) et ils réfléchissent à comment aider le destinataire (8). Six d'entre eux cherchent des arguments et quatre prennent position.

Pendant le temps d'écriture, les réponses sont moins diversifiées. Quatre élèves mentionnent le fait de se mettre dans la peau du destinataire.

En fin de production, 13 élèves annoncent vérifier l'orthographe, huit contrôlent la présence des mots et six précisent qu'ils ajoutent des informations si elles sont identifiées comme manquantes.

Si on considère l'usage de la grille d'évaluation critériée proposée lors de l'ECE, neuf élèves précisent qu'ils prennent le temps de la lire attentivement avant de produire leur texte. De plus, ils sont 13 à l'utiliser pour vérifier la présence des différents éléments mentionnés. Huit d'entre eux annoncent utiliser la grille comme soutien à l'écriture. Pour chacune de ces réponses, ce sont essentiellement des élèves SD de même que tous les élèves (SD et AD) de la classe d'Hadrien.

	Gaspard				Nicolas				Hadrien				Quentin				Jean			
	AD1	AD2	SD1	SD2	AD1	AD2	SD1	SD2	AD1	AD2	SD1	SD2	AD1	AD2	SD1	SD2	AD1	AD2	SD1	SD2
Avant	1	1	4	3	1	0	5	5	4	7	7	5	0	1	2	3	3	4	3	2
Pendant	0	1	0	0	0	0	1	1	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Après	2	1	2	2	0	0	3	4	1	3	2	3	0	0	3	2	1	2	2	3
Grille	1	1	2	1	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	1	1	0	0	2	0
Total par él	4	4	8	6	1	0	11	12	8	15	11	13	0	1	6	6	4	6	7	5
Total par grpe	8		14		1		23		23		24		1		12		10		12	
Total classe	22				24				47				13				22			

Tableau 3 : Comptabilisation des procédures évoquées par les élèves en entretien.

Le Tableau 3 comptabilise les procédures mentionnées par chaque élève dans chaque classe lors des différents moments. Des différences sont visibles entre les classes. Les élèves de la classe d'Hadrien parviennent tous à nommer ce qu'ils font et comment ils utilisent les brouillons et la grille d'évaluation. Rappelons qu'Hadrien, en cours de séquence, construit des outils avec ses élèves, accompagne leur utilisation (auto et coévaluation) et engage de nombreuses régulations interactives qui ouvrent le débat dans la classe afin de soutenir le dépassement des obstacles rencontrés.



## Discussion conclusive

Les textes produits par les élèves donnent à voir des progressions malgré le temps écoulé entre la production finale et l'épreuve cantonale externe. Les apprentissages s'inscrivent ainsi dans la durée et peuvent être soutenus par des outils de production (grille notamment). Les progressions identifiées dans les textes rédigés lors de l'ECE diffèrent selon les groupes d'élèves (AD et SD) de même que selon les classes. Les comparaisons entre classes montrent des progressions significativement plus importantes dans la classe d'un enseignant soutenant particulièrement les interactions entre élèves.

Lors des entretiens, les élèves AD ont plus de difficulté à nommer spontanément les connaissances déclaratives et à verbaliser leurs procédures rédactionnelles. Ces dernières apparaissent floues. Les élèves SD quant à eux parviennent en général mieux à exprimer leurs connaissances. En comparant les élèves des différentes classes, les élèves d'Hadrien parviennent à verbaliser les connaissances déclaratives et procédurales. Il apparaît que deux éléments soutiennent particulièrement l'auto-régulation des élèves sur la durée : l'engagement dans la construction des outils de production et l'implication dans les régulations interactives de haut niveau.

Trois constats peuvent être retenus. Tout d'abord, plus les élèves échangent lors des régulations interactives qui ouvrent des débats, plus ils vont intégrer des connaissances qu'elles soient déclaratives ou procédurales. Ceci est visible dans les textes produits mais également dans le discours que tiennent les élèves sur leur texte. Crinon et Martin (2014) ont pointé les interactions et collaborations comme une voie efficace pour réviser les textes. Notre recherche montre qu'il convient d'impliquer les élèves dans les échanges pour outiller leur pensée. Les élèves rencontrant des difficultés en production écrite peuvent ainsi bénéficier de modèles de réflexion et ont des chances de mobiliser les connaissances nécessaires seuls face à leur tâche.

Ensuite, les révisions de textes en cours de séquence apportent des bénéfices visibles dans les textes individuels ultérieurs. Construire une grille d'évaluation et apprendre à l'utiliser dans la révision de textes de tiers soutient son usage futur et permet à l'élève de renforcer ses connaissances procédurales. Il pourra ainsi mieux saisir les opérations à réaliser avant, pendant et après une production individuelle.

Finalement, les élèves rencontrant des difficultés en production écrite progressent de manière intéressante si on les soutient par des régulations externes du dispositif et qu'on les engage dans des régulations interactives qui ouvrent au débat et à l'explicitation. Construire avec eux des outils de production et les accompagner dans leur usage porte ses fruits. Les régulations interactives qui impliquent les élèves verbalement soutiennent l'élaboration du langage interne de l'élève qui peut être mobilisé lors de ses productions autonomes.

## Références bibliographiques

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.). *La production du langage* (pp. 45-65). Paris : Hermès.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 28 (5-6), 584-601.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.



- Dolz, J. & Abouzaid, M. (2015). Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande. *Le français aujourd'hui*, 191, 85-96.
- Fénoglio, I. & Chanquoy, L. (2007). La notion d'« avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue française*, 155, 3-7.
- Garcia Debanc, C. (1990). *L'élève et la production écrite*. Metz : Casum.
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26, 293-315.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence, *Pratiques*, 189-190.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [thèse de doctorat inédite]. Université de Genève.
- Tobola Couchepin, C. (2021). Les régulations interactives et l'engagement des élèves : des soutiens à l'apprentissage. *Education et socialisation*, 60, <https://journals.openedition.org/edso/14739>
- Tobola Couchepin, C. (2022). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens & L. Nicolas (Ed.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et la formation* (pp. 149-169). Limoges : Lambert-Lucas.
- Tobola Couchepin, C., Mabillard J.-P. & Dolz, J. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 91-112). Bruxelles: De Boeck.

## Annexes

**Examen cantonal**      Français - Communication  
**Expression écrite**  
 (50 min.)

Prénom : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_  
 Enseignant-e : \_\_\_\_\_

<b>Total</b>	..... /25pt
--------------	-------------

**La réponse au courrier des lecteurs**

Pour cette partie, tu peux utiliser les documents de référence suivants : dictionnaire, Mémento et Bescherelle.

Dans la rubrique « courrier des lecteurs », Louis a fait paraître l'article ci-dessous :

Bonjour à tous,

Je m'appelle Louis, je suis un élève de 4P de Fully et je m'adresse au courrier des lecteurs car j'ai un problème. Mon papa a des amis qui vivent à Berne et qui ont un fils de mon âge. Mes parents souhaitent que je passe deux semaines de vacances chez eux cet été. Ils pensent qu'ainsi je ferai des progrès en allemand. Moi, je n'ai pas du tout envie d'aller vivre chez des gens que je connais à peine. Je préférerais aller au chalet comme l'été dernier.

Qu'en penses-tu ? Donne-moi ton avis.

Louis

Réponds à Louis en composant un texte de 15 à 20 lignes.  
 Avant d'écrire ton texte, lis les critères d'évaluation au dos de cette page.

Examen cantonal      - Français - Expression écrite      1 / 2

	Points	Points obtenus
Je donne clairement mon opinion en utilisant des expressions comme <i>selon moi, personnellement, à mon avis, je pense, je trouve,...</i>	2	.....
Je défends mon opinion à l'aide d'au moins 3 arguments.	3	.....
J'organise mes arguments avec des expressions comme <i>tout d'abord, premièrement, ensuite, d'une part, d'autre part, surtout, enfin, en dernier lieu, ...</i>	2	.....
Je termine mon texte par une conclusion qui commence par une expression telle que <i>en conclusion, pour conclure, c'est pourquoi, ...</i>	2	.....
Je sépare ma lettre en paragraphes.	2	.....
Je soigne l'orthographe.	3	.....
0 à 3 fautes      : 3 points 4 à 8 fautes      : 2 points 9 à 15 fautes     : 1 point Plus de 15 fautes : 0 point		
J'écris des phrases grammaticalement correctes.	3	.....
J'écris lisiblement et je soigne la présentation de mon travail.	1	.....
Je rédige un texte qui est intéressant à lire.	7	.....
	25	.....

Examen cantonal      - Français - Expression écrite      2 / 2

# QUAND LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE ÉCRIVENT : QUELS GESTES PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT·E ? QUELQUES ANALYSES ET RÉFLEXIONS EXPLORATOIRES AU SERVICE DE LA FORMATION

Christine Riat, HEP-BEJUNE

## Introduction

Engager les élèves dans l'écrit et les y accompagner est-il aisé ? Cette question liminaire pointe l'analyse des pratiques enseignantes et celle des interactions didactiques en production écrite (par ex. Mauroux, David & Garcia-Debanc, 2015), ou encore des régulations (De Croix & al., 2020). Nous centrons notre contribution sur des gestes « professionnels et didactiques » déclarés par des enseignant·e·s du primaire pour visibiliser le rôle assumé par l'adulte dans la mise en scène de l'objet enseigné « production écrite ».

Notre enjeu de recherche est exploratoire, à des fins de formation des étudiant·e·s du primaire<sup>1</sup>. Il s'agit d'identifier ces gestes et leur intrinsèque articulation entre les versants pédagogique et didactique, partant que les contenus d'enseignement sont « inextricablement liés aux conditions de leur enseignement et appropriation » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 30).

## Des gestes : professionnel, didactique ?

La notion de « geste professionnel » est plurielle et polysémique. Dufays (2019) suggère une réflexion autour de quatre approches (ergonomique, pédagogico-didactique, anthropologique, didactique). Issu de l'ergonomie, Clot et Fernandez (2005), en référence à Leontiev (1984), désignent le geste professionnel comme un ensemble d'actions, de mouvements, de postures et d'opérations mentales. Pour d'autres, il s'agit d'articuler recherche et formation. Jorro (2006) suggère la compréhension et la préconisation d'attitudes pertinentes, en différenciant des gestes en lien avec la posture énonciative de l'enseignant, des gestes de mise en scène du savoir, des gestes d'ajustement de l'action. Bucheton (2009) propose cinq catégories de gestes (de tissage, d'atmosphère, de pilotage des tâches, d'étayage, en lien avec les objets de savoirs et les techniques d'apprentissage) et les combine à une pluralité de postures (d'accompagnement, d'enseignement-conceptualisation, d'apparent lâcher-prise, de contrôle, de sur ou sous-étayage). Pour Sensevy (2005), l'approche anthropologique du didactique est relative à l'étude de l'action conjointe du maître ou des élèves, deux instances en lien avec un savoir. L'enseignant·e assure la régulation de l'équilibre entre le contrat et le milieu. Quant à Schneuwly (2009), c'est l'objet enseigné qui est soumis à la réflexion et en lien avec trois notions essentielles : l'objet enseigné lui-même, l'outil, et le geste (au sens de l'activité de l'enseignant·e). Il propose quatre gestes fondamentaux: 1) situer l'objet dans le temps et l'anticipation didactique, 2) proposer des dispositifs didactiques en présentant l'objet de savoir et en pointant des caractéristiques déterminantes, 3) évaluer et réguler, 4) institutionnaliser.

Invitant à prendre en compte cette diversité, Dufays (2019) propose trois niveaux d'activités de l'agir enseignant : i) le schème (macro), par exemple la contextualisation initiale de l'objet enseigné, ii) la conduite ou posture (intermédiaire), par exemple la démarche d'étayage dans son ensemble, iii) le geste (micro), par exemple tel acte d'étayage particulier. Il distingue aussi des « schèmes et [des] gestes pédagogiques susceptibles de s'appliquer à tous les contextes disciplinaires, et les schèmes et gestes didactiques, qui sont étroitement liés à tel ou tel objet enseigné » (p. 203).

<sup>1</sup> Dans l'espace BEJUNE ciblé ici, la formation Bachelor de 6 semestres comprend environ 35 semaines de stages dans des classes du primaire de 1e à 8e (élèves de 4 à 12 ans).

Une fois ces considérations posées, nous pouvons revenir sur notre interrogation initiale : au début de sa formation ou par la suite, sur quels éléments un-e étudiant-e se destinant à l'enseignement primaire peut-il ou elle juger de la pertinence d'un geste didactique spécifique quand les différentes approches en montrent justement la densité et pour le moins ce qui touche aussi d'autres éléments plus transversaux ? Ne serait-ce pas oublier que le cheminement vers un geste didactique cohérent est un processus conséquent quand il s'agit de se former à assumer l'enseignement primaire dans différents degrés de la scolarité et dans plusieurs disciplines, dont le français ?

## L'étayage pour des gestes pédagogiques et didactiques

Plane (2013) relève pour les enseignant-e-s débutant-e-s un manque de conviction à observer les productions écrites des jeunes élèves, notamment parce que « cette tâche serait trop difficile pour la plupart des élèves de maternelle et [risquant] de les mettre inutilement en difficulté » ( p. 9). L'intérêt serait-il plus marqué pour les autres degrés du primaire ? Hélas non. Le constat de résistance est présent, de « nombreux enseignants du primaire résistent à faire écrire leurs élèves car ils ne parviennent pas toujours à les aider à réviser leurs brouillons » (David & Gerrouache, 2018, p. 29). Certes, l'accompagnement sera différent en fonction des degrés scolaires et des élèves eux-mêmes au sein d'une même classe, dans le souci d'individualisation des parcours (Soulé & Bucheton, 2011). Le guidage est ainsi lié au facteur d'hétérogénéité. Dès lors, les actions professionnelles s'inscrivent dans un processus dynamique ; par exemple, De Croix et al. (2020) les étudient comme des gestes de rétroaction accompagnés de feedback donnés à l'élève en fonction des besoins ciblés. D'autres recherches (Garcia-Debanco & Volteau, 2007; Mauroux, David, & Garcia-Debanco, 2015) ont étudié les interactions verbales et les reformulations des différents partenaires. L'angle de la médiation fonde ces interactions.

Nous abondons dans l'idée que l'étayage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36). Mais est-ce si aisé, pour l'étudiant-e débutant-e d'accompagner l'élève et toutes les catégories et degrés d'élèves, d'être impliqué-e quand parallèlement est reçue l'injonction de laisser l'autonomie à l'apprenant et de ne pas faire à sa place ? « La métaphore de Bruner "scaffolding" montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître » (ibid), tel un échafaudage qui se construit et se déconstruit progressivement en fonction des besoins des élèves.

Mauroux et al. (2015) proposent une catégorisation en déterminants pédagogiques (adaptables à toutes les situations de la classe) et didactiques (relatifs à l'objet enseigné). Comment le corps enseignant, contraint par une activité dont « l'usage socialement construit [est] porteur de procédures possibles et potentiellement efficaces » (Champagne-Vergez & Lubbers, 2019, p. 105) s'y prend-il ? Y aurait-il des pratiques mieux à même d'accompagner les élèves ?

Notre question exploratoire est la suivante : Comment des enseignant-e-s du primaire précisent-ils-elles leur rôle lors des interactions avec les élèves occupés à produire un écrit ? Quelles rétroactions génériques vs spécifiques proposent-ils-elles ?

## Corpus et méthodologie pour une analyse liminaire

La parole est donnée à sept enseignantes. Sans volonté de généralisation (ni concernant la diversité ou le profil des écoles), la représentativité est uniquement relative à une certaine progression, en l'occurrence de tous les différents degrés du primaire en Suisse romande.

L'échantillon se répartit ainsi : une ENS d'une classe de 1e et 2e (ENS1\_1e-2e) ; une ENS d'une classe dite spécialisée comprenant des élèves qui réalisent leur 3e sur deux ans (ENS2\_3'-3e); une ENS d'une classe de 3e et 4e (ENS3\_3e-4e) ; deux ENS titulaires chacune d'une classe de 6e (ENS4\_6e ; ENS5\_6e) ; une ENS de 7e – 8e (ENS6\_7-8e) ; une ENS d'une classe de 8e (ENS7\_8e).

Les données sont suscitées en vue de l'entretien unique post. Invitées à choisir librement une production écrite, les ENS reçoivent l'indication volontairement large : il sera question du contexte de production et de leur rôle perçu dans cette situation. Un entretien individuel court est réalisé et enregistré.

Le guide d'entretien invite l'ENS à parler : a. du contexte, des actions précises mises en œuvre (celles de l'ENS ; celles de l'élève) ; b. du rôle ENS perçu dans ce contexte. La trace produite par l'élève est mise à disposition et sert d'illustration. Les données recueillies sont condensées dans un tableau récapitulatif (degré scolaire, numéro de la production, thématique abordée) ; le discours de l'ENS est ajusté avec un verbe à l'infinitif pour définir un rôle perçu (par exemple : « J'explique les consignes... » devient « Expliquer les consignes ») ; il est aussi réparti selon les catégories « geste pédagogique » (exemple « Encourager ») et « geste didactique » (exemple « Identifier tous les sons entendus et transcrits »).

## Présentation de résultats ciblés

Un premier constat : toutes les ENS ont choisi plusieurs productions (au total 24), pour montrer l'hétérogénéité du public rencontré au sein d'une même classe et mettre en évidence des typologies d'élèves différents. Quelle que soit la thématique ou le « support » évoqué, le panel des productions déclaré est le suivant : message ; sport de neige ; cahier d'écrivain ; animal préféré ; carte de vœux ; présentation ; recette ; BD ; courrier des lecteurs ; conte merveilleux.

### *Des schèmes et gestes pédagogiques et didactiques complémentaires*

« Ce n'est pas le même métier », entendons-nous très souvent quand les étudiant-e-s s'apprentent à débiter ou ont réalisé un stage en 1-2e et en 5e ou en 8e. Et pourtant, il existe, dans les propos des ENS interrogées, des schèmes et gestes de guidage identiques, pour des activités qui visent des enjeux similaires. Nous relevons ici des rôles évoqués dans les deux versants pédagogiques et didactiques en les illustrant.

### *Enjeu de communication*

Selon les enseignantes, toutes les activités sont inscrites dans un enjeu de communication pour un destinataire : un copain de la classe, la maitresse, des parents (production n° 4 ci-après), un public externe plus large (production n° 24 ci-après).



pour	Contre
se balader	Santé condition physique accessibilité
moins de	diminution des clients
nature	aller ailleurs =
moins de pollution	temps (minutes) employés du temps chargés
moins de bancs	perte de temps
plus de places	praticité
	rapidité
	efficacité

Figure 1 : À g., prod. n° 4, él. de 2e ; à d. prod. n° 24, él. de 8e

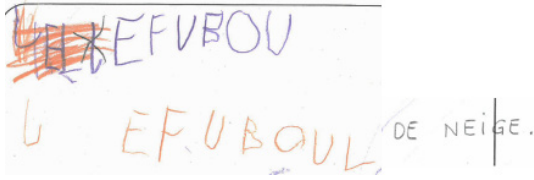
Pour parvenir à cet enjeu communicationnel dans les deux cas illustrés, le geste de guidage est précisé ainsi : « faire verbaliser » (Ens1\_prod. n°4), « Permettre à chacun d'avoir la parole » (Ens7\_prod. n°24). En soi, ce geste d'étagage précis revêt un caractère générique : il peut s'adapter à toute situation, indépendamment du contenu ou du degré scolaire. Afin d'articuler pédagogique et didactique, il faut le relier à l'évocation de l'objet enseigné. Le geste d'étagage déclaré se spécifie alors en « Cibler sa question sur l'écrit » (Ens1) et « Laisser les élèves chercher des arguments » (Ens7). Avec l'élève de 2e, l'étagage porte sur la différence entre deux systèmes sémiotiques, le dessin et l'écriture lors de l'élaboration d'un message. Avec la classe de 8e, c'est le développement de la posture discursive argumentative qui est au centre du geste didactique et pour la rédaction d'un courrier des lecteurs.

### *Hétérogénéité de la classe*

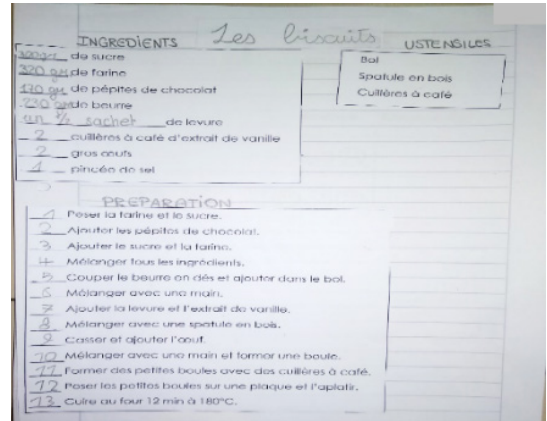
L'hétérogénéité de la classe implique un guidage individualisé, voire une place assumée pour le groupe entier. En quelque sorte, il s'agit de soulager l'élève ou le groupe d'une partie de la tâche. Pour Ens1, c'est « Suggérer de l'aide en prenant en charge la fin de l'écrit (l'élève annonce qu'il ne vas pas y arriver) » (él.2e, no 3 ci-dessous). Pour Ens4, il s'agit de « Prendre en charge une partie du travail » (rédaction à



l'ordinateur) (él.6e, n°10 ci-dessous). Et Ens7 indique « Assumer la place de secrétaire lors des mises en commun » (él. 8e ).



Prod n° 3, él 2e



Prod n° 10, él 6e

Figure 2 : Deux productions d'élèves

Dans ces exemples, et pour des degrés différents, le geste didactique relève de l'encodage à des fins de soulagement d'une partie de la tâche cognitive. Cette dernière est cependant associée à un geste pédagogique verbalisé ainsi par Ens4 : « Motiver et aider à redonner le sens de l'activité » (Ens4\_él.6e\_prod. n°10).

### Organisation sociale du travail in situ

Les enseignantes évoquent différentes modalités de gestion de classe, par exemple : « Passer auprès de chaque groupe puis de chaque élève » (Ens5\_6e). Pour plusieurs d'entre elles, la place laissée à l'élève est exprimée: « Essayer de ne pas trop induire » (Ens1) ; « Ne pas influencer » (Ens6). Tous ces gestes relèvent du pédagogique, sans que l'on puisse y associer spécifiquement l'objet de savoir mis en scène ou présentifié. Les sections suivantes exposent des gestes didactiques ciblés.

### Encodage-décodage

Différents gestes didactiques réfèrent directement à l'encodage-décodage, comme « Lire la production pour aider à la prise de conscience de la correspondance graphophonologique » (Ens1\_él.2e.), « Identifier tous les sons entendus et retranscrits » (Ens2\_él.3e). L'étayage ciblé ici est en lien direct avec l'appropriation de l'encodage-décodage au cycle 1.

### Organisation textuelle générale

Plusieurs ENS évoquent des gestes didactiques permettant d'accompagner l'organisation textuelle, par exemple : « Faire prendre conscience de la présence de mots différents, de blancs graphiques, d'une ponctuation » (Ens1\_él.2e), « Rappeler la structure textuelle spécifique » (Ens4\_él.6e), « Susciter la production écrite pour chacune des phases (situation initiale, complication, action, résolution, situation finale) » (Ens5\_él.6e).

### Rapport à la norme

Quel que soit le degré scolaire, la norme principalement relative au code orthographique est relevée ; ce geste didactique est ajusté en fonction du public et de la progression dans l'apprentissage langagier, par exemple : « Accepter la production de l'élève » (Ens1\_él.1e), « Montrer la segmentation des mots » (Ens3\_él.3e), « Travailler l'orthographe, l'ordre des mots » (Ens3\_él.4e), « Laisser momentanément la norme orthographique de côté » (Ens5\_él.6e).

### Progression et complémentarité dans les systèmes sémiotiques

Un autre geste didactique cible les systèmes sémiotiques et apparaît comme nécessaire : « Passer de l'oral au dessin, puis à l'écriture » (Ens3\_él.3e), « Mettre à disposition la liste des ingrédients (images et mots) » (Ens4\_él.6e), « Autoriser la production en mots, phrases, dessins » (Ens5\_él.6e), « Suggérer de



se référer aux images » (Ens6\_él.7e). La progression observée ne relève pas systématiquement de l'oral vers l'écrit, en passant par le dessin. Des allers-retours entre les systèmes sémiotiques sont à l'œuvre.

## Conclusions et perspectives

« Oui, il s'agit bien du même métier ! », celui qui autorise à assumer pleinement des gestes d'étayage à des fins d'apprentissage de l'élève. Plus précisément, même si l'échantillonnage exploré est restreint, il apparaît une (relative) homogénéité pour certains gestes pédagogiques, quel que soit le degré d'enseignement ; ils relèvent de l'organisation sociale du travail, de l'hétérogénéité de la classe, de l'enjeu de communication.

Concernant les gestes didactiques, ils sont évidemment liés à l'objet de savoir et ne peuvent avoir une portée générique. C'est en particulier le cas pour l'argumentation avec les élèves de 8e qui travaillent le courrier des lecteurs et des lectrices ou encore l'écriture émergente pour ceux de 1e (message libre), 2e (description d'un sport de neige) et 3e (présentation de soi). D'autre part, si des similitudes sont observables entre les degrés, par exemple en lien avec l'organisation textuelle générale, le rapport à la norme ou encore la progression et la complémentarité dans les systèmes sémiotiques, les gestes didactiques évoqués sont toujours inscrits dans la progression curriculaire. Il s'agit à l'avenir d'affiner la réflexion et l'analyse, pour un enjeu de formation permettant d'identifier des gestes pédagogiques et didactiques et leur imbrication.

## Références bibliographiques

- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- 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. *Education et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Champagne-Vergez, M. & Lubbers, M.-P. (2019). Écriture au cours d'une année dans une classe de CP : quelles modalités pour quels apprentissages ? In B. Kervyn, M. Dreyfus, & C. Brissaud (Ed.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 103-124). Bordeaux : PUB.
- Clot, Y. & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *@activités*, 2 (2), 69-78.
- David, J. & Gerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, 223 (4), 29-49.
- De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Libion, M. & Schillings, P. (2020). Devenir auteur dès l'entrée au primaire : les ateliers d'écriture aident-ils les jeunes enfants à développer leurs compétences en production d'écrits ? *Revue hybride de l'éducation*, 4 (2), 73-93.
- Dufays, J.-L. (2019). Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. In S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (Ed.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 197-210). Villeneuve-d'Ascq : Septentrion.
- Garcia-Debanc, C. & Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques*, 29, 309-340.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Progrès.
- Mauroux, F., David, J. & Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire. *Repères*, 52, 112-142.
- Plane, S. (2013). Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement. *Repères*, 47, 171-196.

Schneuwly, B. & J. Dolz (2009, éd.). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 4-6.

Soulé, Y., & Bucheton, D. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. In J.-C. Chabanne (Ed.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (pp. 129-148). Bruxelles : De Boeck.

## ENSEIGNER LA PRODUCTION ÉCRITE AU PRIMAIRE À PARTIR DES NOUVEAUX MOYENS D'ENSEIGNEMENT ROMANDS

Claire Detcheverry, HEP-Vaud

### Introduction

L'école primaire romande vit actuellement un contexte particulier quant aux moyens d'enseignement de français. Historiquement chaque canton équipe les enseignant·e·s de la 3<sup>ème</sup> à la 8<sup>ème</sup> année de manuels scolaires issus de maisons d'éditions françaises. Ils proposent des activités de production **écrite articulées à des textes supports d'apprentissage de la lecture ou du fonctionnement de la langue**, sans projets de communication définis. À partir d'aout 2023 jusqu'en aout 2026, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) met pour la première fois à disposition des classes primaires des moyens d'enseignement romands (MER). Conçus par une équipe d'enseignantes rédactrices accompagnées d'un conseil de didacticien·ne·s, ils assurent ainsi l'articulation entre actualité des recherches et actualité des pratiques.

« L'enseignement est une activité médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les enseignants au service des apprentissages de leurs élèves. De la qualité de ces instruments dépend donc, pour partie, l'efficacité de l'enseignement » (Cèbe & Goigoux, 2007). Guidé par cette perspective, le présent article vise à décrire les activités des nouveaux MER qui travaillent la production écrite en les situant relativement à la recherche en didactique du français. Il se place ainsi du côté de l'outil et de ses possibles exploitations didactiques, non du côté des schèmes d'utilisation par les enseignant·e·s, ni du côté de la matérialité de la trace elle-même.

Nous établirons, dans un premier temps, une typologie des situations d'enseignement. Puis nous observerons dans quelle mesure elles s'emparent de la notion de processus de rédaction. Enfin, nous nous intéresserons aux questions de rôles de l'enseignant·e et postures de l'élève.

### 1. Cartographie des nouveaux MER Français

La collection des nouveaux MER Français se déploie en trois volets :

- Un guide didactique qui décrit les activités à mettre en œuvre
- Des ressources numériques
- Des ressources matérielles pour la classe ou l'élève

Elle s'organise en quatre types d'enseignement à la fois distincts et articulés (figure n° 1), chacun correspondant à un contexte d'enseignement-apprentissage de la production écrite.

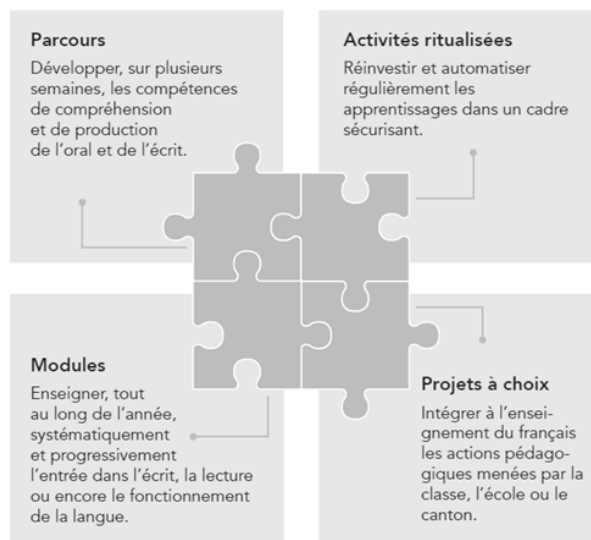


Figure 1 – Types d'enseignement de la collection des MER Français (CIIP, 2023)

Les *parcours* équivalent à des séquences d'enseignement portées par un projet de communication. **Les tâches d'écriture proposées aux élèves s'inscrivent dans une approche intégrée supposant une progression** définie par le genre de texte. Ils mettent en œuvre d'une part des pratiques sociales de référence (la recette, la critique de film, le dossier documentaire...), d'autre part des productions de textes relevant d'usages littéraires (le conte, la légende, le poème graphique...).

Les *modules* correspondent à des activités visant des apprentissages spécifiques nécessaires à la communication. Les tâches d'écriture relèvent d'une approche modulaire (Bianco, 2015).

Selon la même approche, les *activités ritualisées*, brèves et régulières, répondent à des consignes d'écriture autonomes.

Les *projets à choix* permettent de réaliser des projets culturels et/ou artistiques selon le choix de l'enseignant-e tels que des ateliers d'écriture, des dispositifs de médiation culturelle, de promotion de la lecture, etc...

## Parcours et genres de textes

Forte des travaux de l'école genevoise (Dolz-Mestre, Noverraz & Schneuwly, 2001), la collection des MER Français vise les objectifs d'apprentissage du Plan d'Études Romand eux-mêmes organisés par regroupements de genres, organisation qui structure donc à la fois la discipline du français et les objets d'apprentissage de la compréhension et de la production de textes (Capt, 2020). La progression interne à chaque parcours évolue d'une mise en projet (introduction) vers une étape de compréhension qui précède une de production puis vers une phase de mise en édition, socialisation et bilan réflexif (conclusion). C'est le projet de communication qui définit les traces intermédiaires et finales en tant qu'unités de sens pour le producteur et le récepteur.

Quelles traces finales sont prévues par les projets de communication ? Observons quelques exemples issus des nouveaux MER.

### *Les textes qui racontent*

En 1re-2e (4 à 6 ans) le parcours *Récit d'aventure* offre aux élèves la possibilité de créer un album collectif à partir de l'univers d'une autrice en situant le personnage principal dans un thème inédit. À la fin du parcours, l'album sera lu à d'autres classes. En 3e-4e (6 à 8 ans), dans le parcours *Conte merveilleux*, les élèves sont invité-e-s à réécrire un conte sous forme de quatre cartes pour également le

lire à des pair-e-s (figure n° 2). En 7e-8e (10 à 12 ans), dans le parcours *Légende*, ils-elles produisent un recueil de légendes ou encore un épisode supplémentaire à un récit connu dans un nouveau parcours *Récit d'aventure*.

Selon un enseignement continué et spiralaire, trois éléments du récit s'avèrent priorités (actions, lieux et personnages) au cycle 1 (1re à 4e) pour leur traitement amplifié et articulé à la complexité du récit au cycle 2 (5e à 8e).

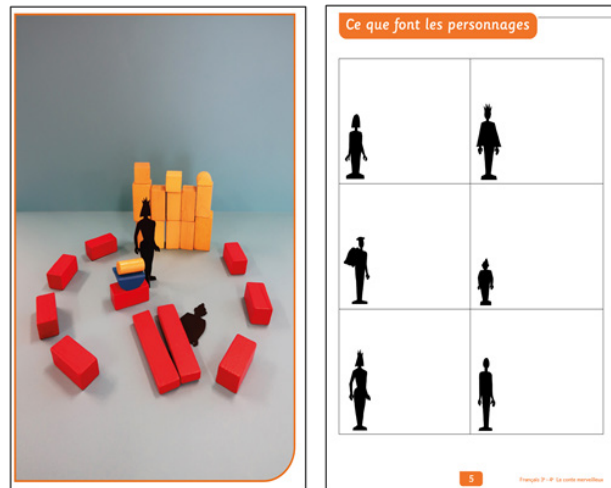


Figure 2 – Exemples de supports pour l'élève dans le parcours *Conte merveilleux* (CIIP, 2023)

### Les textes qui relatent

Au début du cycle 1, le parcours *Récit de vie* amène les jeunes auteurs et autrices à répondre à la lettre fictive d'une autre classe d'une région de Suisse romande en relatant le déroulement-type de leur propre journée. Au début du cycle 2, les élèves produisent la biographie d'un célèbre éléphant dans le parcours *Biographie animale*.

La progression témoigne d'une décentration de l'environnement de l'élève vers l'altérité, passant logiquement d'une énonciation subjective à la première personne vers une énonciation objective à la troisième personne.

### Les textes qui jouent avec la langue

Mis en voix à l'oral au cycle 1, c'est au cycle 2 que la création de poèmes à l'écrit propose un recueil de textes d'élèves (5e-6e) puis une exposition de poèmes graphiques (7e-8e). En tenant compte de la continuité de l'enseignement des textes poétiques dès les premières années du primaire, la progression évolue de textes canoniques vers des créations jouant de la matérialité visuelle de la langue, jusqu'à déconstruire des énoncés. En témoigne *la machine à écrire augmentée* qui permet aux élèves de jouer avec le caractère aléatoire de fonctions spécifiques de mise en page (Figure n° 3).



Figure 3 – « La machine à écrire augmentée » du parcours *Poème graphique* (CIIP, 2023)

## Modules

La production écrite suppose aussi des situations d'apprentissage spécifiques et décontextualisées pour développer des compétences propres à l'entrée dans l'écrit. C'est dans cette visée que le module *Passage de l'oral à l'écrit* travaille la conscience du principe alphabétique et des dimensions de l'écrit dès la 1<sup>re</sup>. À partir de la 3<sup>e</sup>, le même module vise à faire produire de façon progressivement autonome des textes normés, à aider à en enrichir le contenu et à développer une syntaxe de l'écrit. Les différentes situations de production s'enrichissent de quatre dispositifs à adapter aux besoins des élèves : la dictée à l'adulte, la lecture-écriture émergente provisoire, le texte de référence et enfin la production textuelle orthographique. Les activités d'écriture s'organisent autour de consignes qui favorisent des textes brefs et porteurs de sens : rédiger un message d'encouragements, inventer une devinette, garder trace d'un livre coup de cœur, transformer les paroles d'une chanson en fonction d'une structure syntaxique définie, etc...

## 2. Démarches didactiques et processus de rédaction

La collection des MER Français prend-elle en compte les processus de rédaction ? Comment propose-t-elle une planification en plusieurs temps de l'activité d'écriture ?

La structure d'un parcours prévoit systématiquement une mise en projet, à la fois du point de vue de la communication, à la fois du point de vue des apprentissages. Cette étape d'introduction a valeur d'*avant* en permettant une projection énonciative.

S'agissant de l'activité d'écriture, le *pendant*, elle correspond à des tâches qui répondent aux critères définis par les caractéristiques du genre. Ainsi pour produire un récit d'aventure sous forme d'album en 1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup>, les élèves sont appelés successivement à choisir un thème, définir le nœud de l'intrigue, définir les situations initiale et finale, enrichir le récit d'événements intermédiaires et de dialogues. Pour produire un conte merveilleux en quatre cartes, les élèves de 3-4<sup>e</sup> vont sélectionner les moments-clés de l'intrigue, les répartir en quatre temps, constituer des références de formules d'ouverture et de clôture, inventer un épilogue. Pour concevoir une recette, les élèves de 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> transposeront des textes provenant de différents regroupements pour produire des recettes, reprendront et amélioreront leur production initiale, transposeront une recette d'un format à l'autre, enrichiront le lexique spécifique au domaine culinaire. Cette progression de tâches rend particulièrement visible l'aspect récursif des processus de rédaction. Observons un dernier exemple : pour créer un poème graphique en 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup>, les élèves sont amené-e-s à réaliser de manière manuscrite et numérique plusieurs essais de poèmes concrets. Ces essais reviennent à observer les effets produits par les mises en espace puis à sélectionner un résultat et justifier son choix. Pour chacun des parcours cités précédemment, une étape de mise en édition donne respectivement lieu à un album collectif à la classe, un jeu individuel de quatre cartes, un recueil de recettes propre à chaque élève et à une exposition de poèmes graphiques. Si ces réalisations peuvent être adaptées par les enseignant-e-s, elles sont toujours destinées à un public, condition de leur existence et de leur statut.

Qu'en est-il au sein du module consacré à la production écrite ? Une démarche précise en cinq phases définit la planification des activités d'écriture en 3<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>, en accordant une place essentielle à l'oral.

- Contextualisation* : phase qui permet d'ancrer le projet d'écriture dans une situation de communication simple. Le destinataire et le but de la production écrite sont clairement définis. L'activité se construit à partir d'un texte-amorce ou d'un contexte lié à la vie de la classe.
- Phase orale* : phase dans laquelle les élèves proposent leurs idées à l'oral. Avec l'aide de l'adulte, les élèves construisent, reformulent et ajustent leurs propositions pour aboutir à une proposition « écrivable » avant de passer à la phase écrite. L'enseignant peut à ce moment-là reformuler afin de produire des énoncés syntaxiquement corrects. C'est lors de cette phase que de nouvelles références peuvent être élaborées et que celles existantes peuvent être complétées.
- Phase écrite* : phase de production écrite qui amène les élèves à une prise en charge progressive des normes relatives au texte écrit et à l'utilisation des références à disposition.



- d. *Relecture et amélioration* : phase dans laquelle les élèves relisent et révisent leur texte avec l'aide de l'adulte ou sous forme de relecture collaborative en réactivant les notions de grammaire et d'orthographe. Les textes sont réécrits en respectant les corrections proposées.
- e. *Projet final* : dernière phase durant laquelle les productions sont mises en valeur dans le format et sur le support choisis pour le projet final qui est clairement défini par l'enseignant·e ou par la classe en début d'activité.

### 3. Produire de l'écrit au primaire : une question de rôles et de postures?

Dès le début du cycle 1, une fonction d'auteur (Bucheton, 2014 ; Tauveron & Sève, 2005 ; Tremblay, 2015) est dévolue à l'élève. Qu'il s'agisse de textes élaborés collectivement en dictée à l'adulte (figure n° 4) ou de textes produits à l'aide de références (figure n° 5), les jeunes scripteurs sont à l'origine de textes inscrits dans une situation de communication visant de véritables destinataires : par exemple, les familles et/ou les élèves de l'école pour une exposition sur les arbres (figure n° 4) ou les élèves d'une classe d'une autre région de Suisse romande pour relater les habitudes d'une journée d'école (figure n° 5).



Figure 4 – Panneaux documentaires du parcours Documentaire (CIIP, 2023)



Figure 5 – Courrier pour un projet de correspondance du parcours Récit de vie (CIIP, 2023)

Penser son texte pour des destinataires ne suffit pas à adopter une démarche d'auteur ou d'autrice. Ainsi la valorisation des productions, des connaissances et des procédures des élèves est régulièrement mise en avant, notamment par la mise en œuvre de la démarche VIP « Valoriser, Interpréter, Poser un écart » (Brigaudiot, 2000). Si le guide didactique décrit les actions et les paroles de l'enseignant·e, les



rétroactions destinées à soutenir l'élève dans sa tâche sont plus rares. L'extrait suivant met par exemple en évidence l'invitation à interagir avec l'élève sans proposer de formulations précises et adaptées à la consigne d'écriture :

« Soutenir et accompagner les élèves qui n'osent pas se lancer dans l'écriture. L'enseignant·e ajuste ses interventions pour permettre à chaque élève de s'investir dans la tâche : encourager, rassurer, questionner, valider. »

(*Passage de l'oral à l'écrit*, CIIP 2023 in <https://portail.ciip.ch/mer>)

La précision des gestes, dispositifs, consignes pour l'adulte a supplanté l'indication de rétroactions. Ce constat ne souligne-t-il pas la distinction complexe à opérer entre le rôle d'un moyen d'enseignement et celui confié à l'enseignant·e ? Ne l'oublions pas : un moyen d'enseignement n'enseigne pas.

## Conclusion : pour le développement du sentiment d'auctorialité chez l'élève

Déplorant l'orthodoxie de l'école vis à vis de l'élève dans l'usage courant des mots *scripteur et producteur* plutôt que *celui d'auteur*, Tauveron et Sève reconsidèrent leur position : « Nous considérons que l'école n'a rien à gagner à entretenir la coupure entre créatifs et créateurs mais tout à gagner à considérer la création comme un continuum et les élèves comme des auteurs en gestation (et non pour autant des écrivains) » (2005, p. 14). Selon la même visée, Bucheton insiste sur les pouvoirs de l'écriture : « Faire advenir des sujets singuliers, auteurs de leur parole. [...] favoriser toutes les formes possibles de réflexivité en ouvrant des espaces intersubjectifs communs où la pensée-parole des élèves peut s'exercer dans des espaces protégés » (2014, p. 70-71). *Autor-iser* l'élève à écrire, c'est lui permettre de tenir un propos, de capturer le monde, d'effectuer un retour réflexif sur sa propre pensée et sa production verbale.

La visée expressive ou poétique de l'écriture peut favoriser l'envie d'écrire chez les élèves. Autrement dit, pratiquer l'écriture créative développe le sentiment d'auctorialité de l'élève, autor-ise l'élève, et ce, sans attendre le cycle secondaire mais dans une approche en spirale. Bucheton (2014, p. 103-106) dépeint quatre postures d'écriture : les postures scolaires (stratégique et en aveugle), la posture première (lieu de l'invention et de l'émotion), la posture ludique et créative de détournement de la tâche, les postures réflexives. L'auteure missionne l'école au-delà de la transmission de normes linguistiques et communicatives : « faire advenir des sujets singuliers, auteurs de leur parole. [...] favoriser toutes les formes possibles de réflexivité en ouvrant des espaces intersubjectifs communs où la pensée-parole des élèves peut s'exercer dans des espaces protégés » (2014, p. 70-71). Plus précisément elle énonce les pouvoirs de l'écriture à la base de son enseignement-apprentissage : faire décoller l'élève du simple ressenti de l'expérience vécue, lui permettre de capturer le monde dans le filet d'une symbolisation de plus en plus précise, de développer le retour réflexif sur sa propre pensée et sa production verbale, l'amener à incorporer le discours et la pensée des autres.

La construction d'une posture d'auteur et d'autrice de l'élève n'est ni préexistante chez tout enfant ni un objet d'apprentissage clairement prescrit. Les nombreuses situations de production de texte décrites dans cet article gagent-elles que l'enfant sera accompagné dans un rapport positif à l'écriture? L'écriture en tant que discipline artistique, littéraire et créative favorise l'envie d'écrire chez les élèves en la considérant d'abord comme une possibilité d'expression, avant un ensemble de normes et de critères. Sur la proposition de la « pensée divergente », telle que désignée par le Plan d'études romand, on pourrait parler d'écriture divergente, soit une écriture qui peut s'écarter de la norme attendue – non qu'elle doive s'en éloigner mais qu'elle le puisse. La divergence n'est alors pas un but mais une autorisation – encore – à s'affranchir dans un premier temps de l'exigence des normes de l'écrit pour rendre auteur et autrice tout·e élève, quelles que soient ses compétences. Elle exige de l'enseignant·e de modifier ses postures et ses gestes qui peuvent être pensés comme éloges (Bucheton, 2014), tels que « la variation, le temps, la complétude, l'ajustement à vue dans l'action, le mélange du dire-lire-écrire- parler-regarder, du travail spécifique sur la langue ». Ces principes soutiennent des démarches qui varient selon les ancrages théoriques mais dont le cadre relève communément des ateliers d'écriture ou des cercles d'auteurs (Tremblay, 2015). C'est dans *les projets à choix*, quatrième type d'enseignement des MER

Français, qu'ils auront toute leur place et légitimeront une pratique et des savoirs souvent objets de doutes et de craintes.

## Références bibliographiques

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- Bucheton D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Capt, V. (2020). Les genres textuels en formation initiale des enseignants primaires. Le cas du conte étimologique. In A.-C. Blanc et V. Capt (Ed.). *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture* (pp. 105-115). Bern : Peter Lang.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- CIIP (2023) MER Français in <https://portail.ciip.ch/mer>
- Dolz-Mestre, J. Noverraz M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2, cycle 2 et cycle 3*. Paris : Hatier
- Tremblay, O. (2015). Un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire et son impact sur le rapport à l'écriture et à son enseignement chez des enseignants de français langue première au Québec. *Lettrure*, 3, 32-50.

## LA DICTÉE À L'ADULTE, UNE FENÊTRE OUVERTE SUR LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE LANGAGIER

Sandrine Aeby Daghé et Gláís Sales Cordeiro, Université de Genève

« Je ne propose plus de dictée à l'adulte (désormais DA) à mes élèves de 3P. Ils savent tous écrire. ». Combien de fois n'avons-nous pas entendu cette affirmation de la part d'enseignant-e-s de 3P (élèves de 6 à 7 ans) alors qu'il s'agissait de proposer à nos étudiant-e-s en formation initiale à l'Université de Genève de réaliser des DA avec des groupes d'élèves pour écrire ensemble une recette de cuisine ou une notice de bricolage. C'est ce point sensible traduisant une réification de la DA comme dispositif d'apprentissage du code grapho-phonologique et une conception étagée de la progression – du mot, à la phrase puis au texte – dans l'accès à l'écriture que nous aimerions discuter. Plus précisément, notre objectif est de montrer, à travers un exemple où la DA est utilisée comme un dispositif pour accompagner les élèves dans la compréhension en lecture d'albums de jeunesse que le passage par l'écrit rend visibles, grâce à la médiation enseignante, certains aspects du texte non perçus ou moins bien compris lors d'une lecture initiale. L'analyse des traces écrites des groupes d'élèves d'une classe de 2P-3P lors de la production d'un nouvel épisode impliquant la création d'un espace intertextuel entre deux albums révèle des indices de compréhension en ce qui concerne, notamment, la caractérisation des personnages et les rapports entre leurs intentions et actions réciproques ainsi que la mise en texte de ces éléments.

## La DA, un outil de l'enseignant-e

Les manières de désigner la DA sont nombreuses : « situation d'interaction en production écrite » (Hébrard, 1977), « dispositif » (Daunay, 1997), « activité langagière d'apprentissage de l'écrit » (Canut & Guillot, 2017). Un des enjeux majeurs est de considérer que le dispositif de DA est en soi un dispositif adaptatif et protéiforme, non pas une baguette magique mais un outil de l'enseignant-e (Wirthner, 2017). Cela signifie qu'il peut répondre à une large palette d'objectifs échelonnés dans le temps selon les modalités sociales de médiation et la nature du texte à produire. Il n'y a donc pas une forme unique de DA mais de multiples occasions d'ajuster la médiation proposée par l'adulte en situation d'interaction, celle-ci étant donc posée comme un lieu et une ressource en vue des apprentissages dans une perspective vygotkienne forte.

Dans le champ de la didactique du français et des langues, le travail enseignant peut être défini comme une « action sur des processus psychiques à l'aide d'instruments sémiotiques » (Schneuwly, 2000, p. 19). Ce travail est intentionnel et vise à « transformer des modes de penser, de parler, de faire [des élèves] à l'aide d'outils psychologiques » (ibid., p. 20). Le travail se fait à l'aide d'instruments, psychologiques et sociaux par nature, qui sont des leviers de transformation. C'est donc le cas de la DA qui relève des discours de l'enseignant-e, incluant les manières de nommer, de parler, de questionner, d'étayer, de réguler et d'institutionnaliser l'objet enseigné en produisant des traces d'un processus d'apprentissage chez les élèves.

## La DA, le « couteau suisse » de l'enseignant-e

Dans le cadre d'une recherche semi-expérimentale, Wirthner (2017) a montré, à propos d'une séquence d'enseignement, que les outils des enseignant-e-s sont à la fois transformateurs mais aussi transformés dans leurs pratiques. Au-delà de la forme du dispositif de DA, c'est donc la manière dont les enseignant-e-s utilisent cet outil et les interactions qu'il suscite – toujours situées dans une activité langagière – qui nous intéressent et qui sont, à nos yeux, un point sensible. Concrètement, cela signifie que les traces dans le cadre de la DA sont tout autant, sinon plus, celles des enregistrements oraux des interactions que les traces laissées à l'écrit. A travers les échanges entre élève(s) et enseignant-e, la DA donne accès en direct aux phases de construction du texte, des phrases, des mots.

La DA serait ainsi le « couteau suisse » de l'enseignant-e, pouvant être utilisé : a) individuellement, par petits groupes, par demi-classe ou par classe entière ; b) pour écrire sous la dictée de l'élève une suite de mots, une phrase, un texte destiné à être transmis à un destinataire ; c) avec des objectifs divers : avec un élève au plus près de ses besoins en ce qui concerne le fonctionnement de la langue (le passage de l'oral à l'écrit) et l'entrée dans le système alphabétique du français ; avec un petit groupe d'élèves dans un dispositif visant la sensibilisation à la production de textes de genres variés – on se rend compte que des élèves considéré-e-s comme plus en difficulté par rapport à l'appropriation du code grapho-phonologique entrent parfois avec plus d'aisance dans la production langagière une fois déchargé-e-s du poids du code ; en grand groupe, pour aborder un genre de texte nouveau ; avec des élèves plus âgé-e-s ou allophones pour sérier les difficultés, les mettant en situation de résolution de problèmes.

Un autre apport de la DA, identifié dans nos recherches menées en collaboration avec des enseignant-e-s et aussi dans nos pratiques de formation initiale en enseignement primaire, concerne la compréhension en lecture. La DA se présente alors comme un dispositif pour appréhender et accompagner les cheminements des élèves dans la compréhension d'un texte. Tout processus de compréhension étant dynamique, provisoire et susceptible de révision (Aeby Daghe & Dolz, 2007), le passage par l'écrit rend visibles certains aspects du texte pouvant passer inaperçus ou être mécompris lors d'une première lecture. Prendre en compte les éléments de compréhension qui circulent dans le dialogue didactique entre élèves et enseignant-e devient ainsi fondamental si l'on veut accéder aux capacités des élèves et les aider ainsi dans leurs parcours interprétatifs.

C'est pourquoi, lors d'un travail avec de jeunes élèves sur la compréhension d'albums de littérature de jeunesse, pléthoriques dans les moyens d'enseignement du français pour les premiers degrés du primaire, le dispositif de DA d'une suite du texte ou d'un nouvel épisode se révèle particulièrement

intéressant. Le passage par l'écriture nécessite de mettre en évidence la situation de communication et les instances énonciatives (narrateur ou narratrice, personnages) en jeu dans le récit, de mobiliser un contenu thématique (personnages, objets, lieux) cohérent avec le « monde construit » (Eco, 1979/1985) par l'auteur-e et un système récit-personnages (Aeby Daghe & Cordeiro, 2020) ancré dans ce monde (relations dynamiques entre les intentions, actions et sentiments des personnages). Les dimensions linguistico-discursives du texte, comme l'emploi de certaines marques prosodiques et unités lexicales pour caractériser et faire parler les personnages (ruse, ironie, humour) peuvent aussi être pointées.

Des traces de ces opérations langagières sont présentes dans une activité de DA réalisée en groupes d'élèves avec une classe de 2P-3P à partir de deux albums de jeunesse, *C'est moi le plus fort de Mario Ramos* et *La Soupe au caillou de Tony Ross*. Il s'agit de reprendre le conte pastiché de Ramos afin de proposer des nouveaux épisodes selon la trame suivante : à chaque rencontre dans la forêt, le loup se retrouve face à un personnage rusé (différemment de l'album, où les personnages ont peur du loup), comme « Mère Poule » dans *La soupe au caillou*, qui invite le loup à partager une soupe avec elle en lui demandant de réaliser des tâches ménagères pendant la préparation de la soupe afin de le fatiguer et de le faire fuir. L'analyse des traces écrites des épisodes produits donne à voir des indices de compréhension du système récit-personnages des deux albums. Dans l'espace intertextuel instauré par l'activité de DA, les élèves cherchent à transformer le comportement des personnages, qui proposent un défi au loup afin que celui-ci puisse prouver sa force.

Voici des extraits d'épisodes dictés à l'enseignante<sup>1</sup>, l'un impliquant le Petit Chaperon rouge et l'autre les Trois petits cochons » à partir d'une mise en réseau avec les contes éponymes.

- *Où est ta grand-mère que tu me montres que tu es capable de t'occuper d'elle.*
- *Oui, je suis capable.*
- *Si tu penses que tu es le plus fort alors occupe-toi de ma grand-mère.*
- *Alors je vais m'occuper de ta grand-mère.*

- *Comme tu es le plus fort, tu peux construire les deux maisons.*
- *Oui, oui je vais les construire. Oui, oui je suis le plus fort.*

On observe également dans ces traces écrites, au début des épisodes, un effort d'utilisation d'expressions d'ironie de la part du loup lorsqu'il s'adresse aux personnages rencontrés. Ceci constitue un des éléments fondamentaux du système récit-personnages de *C'est moi le plus fort* où les relations entretenues par le loup avec les autres personnages se construisent sur la base d'une intimidation par la dépréciation. L'alternance entre les voix du narrateur et du personnage marque également ces segments textuels, dénotant un début d'appropriation de la gestion des différentes instances énonciatives repérées lors de la lecture du conte par l'enseignant-e en situation de production écrite.

- *Sais-tu que cette couleur te va à ravir ? Tu es mignonne à croquer... Dis-moi, mouchette, qui est le plus fort ? demande le loup.*
- *Que vois-je ? Trois petits cochons loin de leurs maisons ! Comme c'est imprudent ! Dites-moi les petits dodus, qui est le plus fort ? demande le loup.*

De plus, la teneur humoristique caractéristique du pastiche, qui implique des effets de surprise et de connivence, semble déjà perçue par certains groupes.

- *Après que les maisons étaient construites, les maisons s'écroulent. Et tombent sur le loup. Alors ils gardent la maison des trois petits cochons.*

<sup>1</sup> Tous les extraits ici présentés sont tirés de Aeby Daghe, Dettwiler, Dumont & Honegger (2017).

Un dernier exemple montre par ailleurs comment les interactions entre les élèves et l'enseignant-e pendant la DA sont aussi essentielles pour l'élaboration d'une suite de texte cohérente avec le monde construit par l'auteur-e. L'enjeu ici est de discuter avec les élèves de la plausibilité de proposer un « requin » comme personnage du conte.

*J'ai rencontré un petit poisson et j'ai dit :*

- *Espèce de petit fouinard, dis-moi tout de suite qui est le plus fort !*
- *C'est pas vous, c'est ma maman.*
- *Répète ce que tu as dit ou sinon tu vas le regretter espèce de petite crapule. Tout le monde dit que c'est moi le plus fort. Alors toi aussi tu dois le dire !*
- *Ma maman c'est la plus forte et c'est un requin, répond le petit requin.*
- *Moi je suis le mignon petit loup.*

Cette proposition amène l'enseignante à poser la question suivante : « Un requin dans la forêt avec le loup, cela vous semble possible dans l'histoire ? ». Certes, le monde construit relève d'un monde fictionnel, inventé, mais celui-ci doit rester cohérent (Reuter, 2016). Les élèves qui suggèrent la rencontre entre un loup et un requin dans une forêt n'ont peut-être pas entièrement compris le monde de fiction qu'il s'agit de continuer à créer et ont encore besoin de l'étayage (Bruner, 1983) de l'enseignante pour accéder, en se posant des questions et en réfléchissant, à cet élément du contenu thématique mobilisé dans l'album.

De ce fait, les propositions des élèves ne sont pas à considérer comme absolues. Avec Reuter (2016), nous pensons qu'un texte ne peut être écrit ou compris « en référence à notre monde, dans la mesure où il entretient de multiples relations avec d'autres récits de notre culture » (p. 9). Dans une activité de DA comme celle qui a été présentée, la médiation enseignante est ainsi un facteur clé pour amener les élèves à construire progressivement ces multiples relations.

## Des « portes » (et des « fenêtres ») d'apprentissage à ouvrir

La DA permet de défricher l'accès à l'écrit en le rendant plus conscient, de laisser des traces d'un processus de construction du matériau de l'écrit – des mots, des phrases, d'un texte – avec de jeunes élèves. Ce dispositif didactique rend ainsi possible, par l'intermédiaire des interactions entre les élèves et l'enseignant-e, l'entrée dans l'écrit par les différentes « portes » (et « fenêtres ») d'apprentissage qu'il permet d'ouvrir : peut-être plus fréquemment, la découverte du fonctionnement du système graphique du français ; mais aussi la production de textes complets relevant de genres divers dans des situations de communication spécifiques, comme l'écriture d'une carte d'anniversaire aux camarades ou d'une recette de cuisine pour les parents ; et encore, la compréhension en lecture de textes à travers le passage par l'écrit, comme dans l'exemple donné.

Il n'est pas rare de voir qu'un-e élève propose d'ajouter un élément du récit, par exemple, la précision que le Petit Chaperon rouge a rencontré le loup dans la forêt, et que l'enseignant-e cherche à étayer les apprentissages en s'ajustant aux besoins spécifiques de chaque élève (Aeby Daghé, Cordeiro, Liaudet, 2020). Comme l'écrivait Hébrard, « 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) » (1977, p. 88). Par les traces qu'elle constitue, la DA soutient cet apprentissage, amenant les élèves à prendre conscience de la complexité du processus d'élaboration, en production et en compréhension, d'un texte écrit tout en le faisant, progressivement, sien. C'est un enjeu majeur dans les contextes actuels de plus en plus hétérogènes de Suisse romande notamment alors que de plus en plus d'élèves arrivent à l'école en ayant une autre langue ou une langue éloignée de la langue de scolarisation.

C'est, enfin, un enjeu de taille, sur le plan didactique, pour les enseignant-es et les formateurs et formatrices d'enseignant-e-s, comme le pointent très justement la coordinatrice et le coordinateur de ce dos-



sier dans leur texte de cadrage. Comment faire en sorte que certaines représentations d'enseignant-e-s, confirmé-e-s, débutant-e-s ou en formation, concernant leur rôle médiateur et les capacités langagières des jeunes élèves lors d'activités sémiotiques complexes, telles que la production de textes en DA, ne constituent pas un frein à de nouveaux apprentissages ? Quelle formation initiale et continue offrir aux enseignant-e-s visant à amener des élèves non lecteurs et non lectrices à apprendre à construire une posture de scripteur-e dans une perspective dialectique entre compréhension et production de textes ? Ce sont autant de questions pouvant susciter des nouvelles réflexions en didactique du français à propos des écrits des élèves et de l'enseignement de l'écrit en début de scolarité.

## Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. & Cordeiro, G. S. (2020). Coconstruire le système récit-personnages : un genre d'activités scolaires oral au service de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191.
- Aeby Daghe, S. & Dolz, J. (2007). Stratégies d'enseignement de la lecture lors de l'écriture de divers genres de textes. *Langage & pratiques*, 40, 44-52.
- 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. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:133503>
- Aeby Daghe, S., Dettwiler, G., Dumont, C. & Honegger, M. (2017). C'est moi le plus fort ! Postures de lecteurs et postures d'auteurs dans des dictées à l'adulte à partir d'un album de Ramos. In F. Le Goff & M.-J. Fourtanier (Ed.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces et formes* (pp. 73-94). Namur : Université de Namur.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canut, E. & Guillot, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Paris : Retz.
- Daunay, B. (avec la coll. de M.-M. Cauterman, P. Heems, I. Lempens & C. Mercier) (1997). La dictée à l'adulte : un dispositif efficace de la maternelle à l'université. *Recherches*, 27, 223-240.
- 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). Montrouge : ESF.
- Reuter, Y. (2016). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Bern : Peter Lang.

## LA DICTÉE À L'ADULTE ? TÉMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT

Dylan Vermot, Collège de Bellevue et HEP-BEJUNE

La dictée à l'adulte... il semble aisé de l'expliquer, de citer les situations dans lesquelles on y recourt, mais lorsqu'on s'y penche davantage, un léger brouillard apparaît. Ce qui me vient rapidement à l'esprit, c'est d'offrir la possibilité à un élève de noter, d'écrire quelque chose, lorsqu'il n'a pas encore accès à l'écriture. Lorsqu'il se lance, il énonce alors sa pensée à voix haute, ce n'est plus uniquement personnel, mais un partage. Il y a alors un émetteur et un destinataire, l'élève doit organiser sa pensée afin d'être compris, ce qui lui demande un premier travail de structuration. Dans un second temps,



lorsque l'adulte répète en lisant ce qui a été dicté par l'enfant, ce dernier prend conscience que l'écrit reste, à l'identique et ce, sur le long terme.

En ce qui concerne les apports et bénéfiques, je pense immédiatement à un moment privilégié qui se crée entre l'enfant et l'adulte. C'est un moment de partage, l'adulte doit être pleinement disponible afin de transcrire ce qui lui est dicté ; il doit être à l'écoute et pleinement investi. En contrepartie, l'enfant doit se mobiliser afin d'avoir la pensée claire et de pouvoir dicter de manière distincte son texte. S'ensuit un échange entre les deux interlocuteurs, quelques ajustements, conseils et corrections afin que son récit soit comme il le désire, et que les deux y trouvent du sens. Après relecture de la part de l'adulte, l'élève comprend que ce sont ses propos qui demeurent et qu'ils doivent être clairs afin d'être compris.

Bien souvent, en début d'année, il est fréquent que les élèves enchaînent à l'oral les mots et parfois les phrases sans se soucier de leur débit de parole ainsi que de la vitesse d'écriture de l'adulte. Cela donne souvent lieu à d'amusantes situations ! Puis au fur et à mesure que les mois passent, les élèves semblent comprendre et s'adapter au destinataire, ralentissant, répétant même parfois. Ils deviennent alors exigeants : « tu écris lentement et moi j'ai plein de choses à dire ! », « hey mais en fait, ce sont des mots que tu écris !? ». Ces paroles laissent sous-entendre qu'ils sont davantage concernés par le travail de scripteur de l'adulte, ce qu'ils semblaient ne pas percevoir en début d'année.

Lors des moments de regroupement, la dictée à l'adulte est souvent utilisée dans notre classe. C'est alors l'occasion de riches échanges entre pairs. En effet, suivant librement leur rythme, certains se positionnent comme experts vis-à-vis de leurs camarades et prennent ainsi des raccourcis, en vulgarisant des notions complexes afin de les rendre plus éloquentes pour l'ensemble de la classe. Raccourcis que je n'aurais, la plupart du temps, jamais osé prendre par crainte de compliquer mes explications.

Nous pourrions imaginer que la dictée à l'adulte est pratiquée essentiellement en 1re et 2e, mais lorsque j'en discute avec mes collègues de 3e année, je réalise que la dictée à l'adulte est présente tout au long du cycle 1. Cela laisse également penser qu'elle s'étend encore au-delà dans la scolarité. En début de 3e par exemple, c'est le grand saut dans l'écriture : écriture émergente, essais-erreurs, productions libres, etc. On pourrait penser que la dictée à l'adulte est laissée de côté, mais ce serait une erreur ! En effet, elle est bien présente, mais n'a pas la même utilité. Dans ce cas précis, l'accent est mis sur un autre aspect. Elle pourrait servir de vérification notamment, dès lors que les élèves possèdent déjà les bases de l'écriture. Comment savoir précisément ce que l'apprenti scripteur veut produire, si ce dernier ne nous le dit pas ? Ici, la mobilisation de la dictée à l'adulte peut offrir un éclaircissement au destinataire quant aux intentions de l'élève, et, au besoin, lui permettre d'apporter l'aide nécessaire à ce dernier.

En 1re et 2e, la visée est différente, mais tout aussi utile. Lorsqu'un élève commente son dessin, l'importance est ailleurs, par exemple sur le vocabulaire, notamment pour réduire progressivement les « trucs », « machins » et « choses », et ainsi étoffer le lexique avec de nouveaux mots que l'élève pourra réinvestir au quotidien. Cette progression est visible au cours de l'année en reprenant plusieurs fois ce type d'activités. Puis, l'élève segmente peu à peu ses idées en phrases, ces mêmes phrases en mots, et pourquoi pas, ces mots en lettres !

L'utilisation de la dictée à l'adulte s'avère donc utile dans bien des situations scolaires, et ce dès les premiers degrés. Collectivement, en petits groupes ou de manière individuelle, elle peut être adaptée au niveau de chacun et ainsi faire progresser tous les élèves à leur rythme.

Cependant, comme évoqué précédemment, cela requiert du temps, en particulier lors des moments en individuel. L'élève est dépendant de l'adulte, mais l'inverse est vrai également !

S'il peut s'agir d'un point sensible à première vue, il peut s'avérer être un bon axe d'amélioration pour les élèves « experts ». En effet, lorsqu'un élève, particulièrement à l'aise dans le domaine des langues, est capable de lire et écrire, il peut alors remplir le rôle du destinataire. Il aura l'impression d'aider ses camarades, et ces derniers partageront un moment avec leur pair, adoptant une posture différente. La motivation est réciproque et s'avère bien souvent payante pour les deux protagonistes.

Autre point sensible à relever, la difficulté à récupérer des traces. En effet, l'écrit reste, quand l'oral, sans outil particulier, s'en va. Ainsi, toutes les traces produites par l'écriture émergente permettent, en un coup d'œil, d'observer une progression, ou au contraire une certaine stagnation dans les apprentissages. En revanche, c'est plus compliqué lorsque l'on désire utiliser des traces en dictée à l'adulte. Avec un

simple dictaphone, présent sur la majorité des smartphones ou tablettes, il est possible d'enregistrer un échange entre deux personnes ou plus en fonction de la situation, afin de pouvoir l'utiliser ultérieurement. C'est une pratique que nous utilisons régulièrement au sein de notre classe afin de récolter des traces. Elles permettent de constater une belle progression durant l'année en s'appuyant sur le recueil de traces audio, au moyen d'une clé USB dans notre cas, de la même façon que nous récoltons des traces écrites produites en écriture émergente.

À noter également que nous utilisons régulièrement, dans notre classe, la dictée à l'adulte... à l'enfant! Lors des phases de groupe, lorsque nous préparons un marché de Noël par exemple, et que nous cherchons à écrire, sur de grands panneaux, ce que nous vendons, c'est l'ensemble de la classe qui donne des idées, puis les reformule afin qu'elles soient assez claires pour être écrites. Ensuite, lorsqu'un élève est assez à l'aise pour prendre la place de « scripteur », c'est lui qui écrit les pensées de la classe. Il va alors rythmer les paroles de ses camarades en demandant de répéter, de ralentir ou d'accélérer, d'augmenter le volume, etc. Et bien souvent, c'est un moment presque magique à observer tant les élèves sont autonomes et conciliants ! La dictée à l'adulte est donc omniprésente dans ma classe et très utile au quotidien !

## QUELS APPORTS ET BÉNÉFICES, POINTS SENSIBLES ET/OU D'AJUSTEMENT DU DISPOSITIF DE DICTÉE À L'ADULTE ? TÉMOIGNAGE D'UNE ENSEIGNANTE

Ludivine Sauget, Ecole primaire d'Alle et HEP-BEJUNE

### Quels sont les apports et bénéfiques du dispositif de dictée à l'adulte en regard des traces et des productions écrites, tels qu'identifiés dans ma pratique ?

Comme en témoigneront les quelques éléments décrits ci-après, les apports du dispositif de dictée à l'adulte (DA) sont nombreux, tant du côté des élèves que du côté des enseignant·e·s.

Au sein de la classe de 1re-2e<sup>1</sup> que je partage avec ma collègue, la DA est pratiquée tout au long de l'année, au format individuel et collectif.

Lorsque la DA se déroule avec un·e seul·e élève, cela lui permet d'avancer et de progresser à son propre rythme. Au format collectif, les interactions au sein du groupe sont favorisées par la situation de dictée, offrant la possibilité aux élèves de se décentrer et de bénéficier des apports des pair·e·s.

À travers la vie de la classe, de nombreuses occasions d'écrire se présentent et permettent d'exploiter ce dispositif.

#### *Forme collective*

Aux alentours de la période de Noël dernier, j'ai eu par exemple l'occasion de travailler avec un petit groupe d'élèves de 2e qui avait pour tâche de dicter un commentaire visant à accompagner des photos prises durant un moment d'échange avec la classe de 4e année.

La situation vécue en classe était la suivante : le groupe d'élèves de 2e a fabriqué un jeu de math et a invité les élèves de 4e année à venir y jouer dans notre classe. Les élèves de 4e, quant à elles et eux, ont ensuite lu une histoire aux élèves de 2e année.

Voici quelques apports que je peux relever à travers la tâche de dicter un commentaire à l'enseignante :

- Quelques jours après le déroulement de l'activité en classe, une des fonctions de l'écrit a pu être abordée ; en l'occurrence, écrire pour se souvenir.

<sup>1</sup> Élèves âgés de 4 à 6 ans.

- Lors du passage de l'oral à l'écrit, certains codes de l'écrit tels que le sens de l'écriture ou encore la segmentation en mots (en identifiant les mots, les blancs graphiques) ont pu être mis en évidence. Lorsque j'écris au tableau à la vue de tous les élèves, je profite notamment de commenter mes actions, en expliquant par exemple que je laisse « un petit espace entre les mots ».
- Dans un premier temps de discussion, chaque élève a pu s'exprimer librement et faire des propositions d'écriture. Dans un second temps, les élèves, sous mon guidage, se sont mis d'accord sur un commentaire à rédiger. Le groupe a alors dicté deux phrases.
- J'ai pu constater que quelque chose avait trait au présent dans la première phrase dictée, car les élèves ont proposé « on joue ». Dans la 2ème phrase, une référence au passé est apparue car un élève a proposé « les 4e nous a lu ». J'ai alors écrit les phrases telles qu'elles ont été dictées. Les élèves ont également voulu préciser la date ; le groupe a alors proposé d'écrire « lundi décembre ». J'ai pu observer ici que la date est un élément que les élèves cherchent à réinvestir.
- Une fois les deux phrases dictées, elles ont été relues. Avec mon guidage, les élèves sont amenés à travailler l'utilisation du passé ; le verbe « on joue » s'est transformé en « on a joué ». Cette activité de DA m'a donc permis d'aborder la cohérence textuelle au niveau du temps des verbes ainsi que leur forme en expliquant que l'on dit « les 4e nous ont lu ». Concernant la date, la référence à l'activité rituelle du calendrier fait en classe chaque jour a permis de modifier « lundi décembre » en « lundi 5 décembre ».
- Je relèverai également que lors du travail en petit groupe, les élèves peuvent s'appuyer sur leurs pair·e·s et bénéficier ainsi des compétences et connaissances de chacun·e. A mon sens, cela constitue un bénéfice important pour toute la classe, car les élèves deviennent des ressources les un·e·s pour les autres. Le rôle des rétroactions de l'enseignant·e me semble primordial.

### **Forme individuelle**

La pratique de la DA avec un·e seul·e élève permet de s'adapter au besoin de chacun·e et de lui apporter l'aide dont il ou elle a besoin pour progresser. Voici quelques exemples tirés de ma pratique :

- Mettre en évidence le sens de l'écriture en l'explicitant d'une manière adaptée à l'âge et au profil de l'élève.
- Avec un·e élève qui en aurait besoin, je vais plutôt axer sur la correspondance phonèmes-graphèmes, marquée par des interactions du type « Est-ce que tu sais comment on pourrait faire ce son [a] ? » ou encore « Quand je veux écrire le son [u], j'utilise les lettres O et U et elles s'écrivent comme cela. »
- La représentation de la situation de communication est aussi un élément régulièrement travaillé. En effet, il arrive souvent que les élèves prononcent des énoncés incomplets ou imprécis, l'étayage s'en trouve donc plus ciblé.

Il est à noter que ces exemples concrets ne sont bien évidemment que quelques possibilités et ne donnent pas à voir toute la richesse offerte par le dispositif.

Toutefois, afin d'illustrer et compléter mon propos, je ne peux m'empêcher de terminer ce paragraphe par une petite anecdote.

Durant l'année, lors d'une discussion collective et spontanée de classe, je me suis emparée d'une feuille et d'un crayon en m'exclamant : « *Je vais écrire ce que vous me dites pour m'en souvenir* ». Un élève s'est alors levé et dirigé vers moi en disant « *Attends, je veux voir comment tu fais* ». Ce genre de réflexion, qui pourrait paraître anodine, me donne à voir l'intérêt et la curiosité que peuvent avoir de jeunes élèves quant à la pratique de la lecture-écriture et il me semble évident que la pratique régulière de la DA contribue à développer leurs compétences orales et écrites.

## Quels sont les points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif (DA) du point de vue pratique, toujours en regard des traces et des productions écrites ?

### Points sensibles

Lorsque je pratique la DA avec un·e seul·e élève, un des premiers points sensibles qui me vient à l'esprit est la difficulté à « faire parler » certain·e·s élèves. En effet, il m'arrive régulièrement dans la pratique de rencontrer des élèves peu loquaces produisant des énoncés très courts. Certains enfants peuvent également avoir des difficultés d'expression langagière, d'autres encore vont dire « Je ne sais pas » en haussant les épaules.

Cela dit, à l'inverse, certain·e·s élèves peuvent se montrer très bavards et partir dans de multiples directions... il n'est pas toujours aisé de les recentrer sur la tâche attendue.

Effectivement, il arrive que les élèves soient plus dans l'idée de raconter quelque chose ou de décrire une image ou une situation que de véritablement dicter un commentaire. Autrement dit, certains de ces élèves de 4-6 ans ont de la difficulté à donner du sens à cette activité éloignée de leur quotidien et il est évident qu'explicitier la tâche ne suffit pas pour qu'elle fasse sens.

Mon rôle dans ces moments de dictée individuelle est donc de m'adapter au mieux à chaque profil d'élève et d'essayer d'atteindre un subtil équilibre entre guider, questionner, relancer, recentrer sur la tâche tout en laissant suffisamment de place à l'élève. Je peux relever également le fait que c'est parfois un exercice difficile, voire périlleux, que d'intervenir à bon escient « dans le feu de l'action ».

Un autre écueil qui me semble important à relever est celui de la gestion du temps. En effet, travailler avec un·e seul·e élève demande du temps et nécessite une atmosphère calme, ce qui n'est pas toujours totalement compatible avec la gestion d'un grand groupe d'élèves.

Dans sa forme collective, face à un groupe d'élèves, voire la classe entière, les points sensibles sont différents.

Je mentionnerais déjà le fait de vouloir favoriser l'expression de tous, et cela tout en ayant l'attention de l'ensemble de la classe. En effet, il arrive fréquemment d'avoir des déséquilibres dans le groupe classe, c'est-à-dire quelques élèves qui prennent très rapidement le monopole et d'autres qui peinent à s'investir ou qui se désintéressent de la tâche.

Je remarque que les élèves très à l'aise dans ces moments d'expression ont tendance à laisser peu de place aux plus réservés ou à vouloir très vite compléter ou terminer les phrases des élèves moins grands parleurs à qui j'aurais posé une question du type « *Et toi, que penses-tu ?* ».

Une autre difficulté à mentionner est celle de construire un texte cohérent avec le groupe. En effet, chacun apporte son idée et y tient très fortement ; la négociation est parfois délicate et mon rôle de médiatrice n'est pas toujours aisé.

Ceci est également lié au fait qu'à l'âge des élèves de 1re-2e. La décentration est parfois difficile.

### Ajustements

La proposition qui est faite actuellement dans les nouveaux moyens d'enseignement<sup>1</sup> (c'est-à-dire les 3 modalités de DA<sup>2</sup>) m'amène à me questionner de plusieurs manières au niveau de ma pratique. Je me demande par exemple :

- Vais-je arriver à faire progresser tous mes élèves afin de les amener jusqu'à la modalité 3 en fin de 2P ? Quel temps faudra-t-il pour y parvenir ?
- Et si toutefois des élèves ne parviennent pas à atteindre la modalité 3, que faire ?
- Lorsque je prépare une activité de DA, j'ai déjà en tête le fait d'avoir des profils d'élèves très différents au sein de la classe. Il y a là un dilemme à résoudre. Bien sûr, la différenciation va entrer en

<sup>1</sup> Dès la rentrée du mois d'août 2023, un nouveau moyen d'enseignement de français est officiellement introduit en Suisse Romande pour les degrés 1re-2e.

<sup>2</sup> Voir document annexé à la présente contribution, extrait du nouveau moyen d'enseignement du français en Suisse romande.

ligne de compte, mais si je pense à l'entier de la classe, jusqu'où vais-je aller ? Quelles doivent être mes exigences ? Comment atteindre mon but lorsque l'activité de DA semble trop éloignée de la zone de développement de certain-e-s élèves ?

- Concernant le fait de transformer l'oral en un oral écrivable, je me demande justement si je pourrais parfois avoir trop d'attentes envers mes jeunes élèves. Je pense ici à des situations récurrentes, similaires au type de formulation suivante : lorsqu'un-e élève dicte « *la souris, elle trouve...* » et que je l'amène à considérer que l'on va écrire « *la souris trouve...* » est-ce déjà aller trop loin ?
- Une autre question que je me pose concerne les enfants allophones que nous accueillons régulièrement en classe. Comment s'y prendre quand l'enfant ne possède pas du tout la langue de scolarisation ? Quelle serait la meilleure manière d'adapter le dispositif afin que ces élèves puissent, d'une part, s'y investir, et d'autre part, en retirer les bénéfices ?

Ces questionnements résultent de ma pratique quotidienne, au sein de la classe.

Sans être exhaustifs dans le format de cette contribution, ils me permettent de rendre visibles quelques expériences de terrain.

## Annexes

*Extrait du nouveau Moyen d'enseignement romand Français 1<sup>re</sup> 2<sup>e</sup>*

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2023). Moyen d'enseignement romand (MER), Français 1<sup>re</sup> 2<sup>e</sup>. CIIP. <https://portail.ciip.ch/home>

### Modalité 1 – dictée à l'adulte



Se sensibiliser aux dimensions de l'écrit en utilisant la démarche de la *Dictée à l'adulte*, modalité 1.



- ... dicte des mots à l'enseignant.e.
- ... observe l'enseignant.e qui écrit.
- ... écoute l'enseignant.e qui verbalise en produisant un écrit.

### Modalité 2 – dictée à l'adulte



Mettre en mots ses idées.

Se sensibiliser aux dimensions de l'écrit en utilisant la démarche de la *Dictée à l'adulte*, modalité 2.



- ... formule puis dicte un énoncé écrivable à l'enseignant.e.
- ... échange avec l'enseignant.e au sujet du passage de l'oral à l'écrit.
- ... écoute l'enseignant.e qui verbalise en produisant un écrit.
- ... explique son action et sa manière de procéder.





Développer les dimensions de l'écrit en utilisant la démarche de la Dictée à l'adulte, modalité 3.  
Utiliser ses connaissances pour écrire un mot ou une partie d'un mot.  
Verbaliser son raisonnement métagraphique.



... formule puis dicte un texte oral écrivable à l'enseignant.e.  
... prend l'outil scripteur de l'enseignant.e et écrit un mot, une lettre selon ses compétences.  
... explique avec ses mots sa manière de procéder pour écrire.

## QUELS APPORTS ET BÉNÉFICES, POINTS SENSIBLES ET/OU D'AJUSTEMENT DU DISPOSITIF DE DICTÉE À L'ADULTE ? RÉFLEXION D'UN CHERCHEUR

Gilles Tabourdeau, Université de Poitiers

### Quels sont les apports et bénéfices du dispositif (DA) en regard des traces et des productions écrites, tels qu'identifiés par mes recherches et/ou par ma pratique ?

Dans le cadre de mes recherches de thèse portant sur l'analyse de l'agir enseignant mobilisé pour travailler l'articulation oral-écrit lors de la pratique de la dictée à l'adulte (DA) dans un contexte longitudinal en cycle 1 de maternelle (France), j'ai eu l'opportunité de constituer un corpus de plus d'une centaine de séances menées par sept enseignantes sur les trois niveaux de l'école maternelle. Pour chacune des séances, je dispose de l'enregistrement, de sa transcription et de la production écrite finale. Ces données me permettent, dans le cadre de mon doctorat, de caractériser, décrire et analyser la *négociation discursive*<sup>1</sup> à l'œuvre dans les séances de DA. L'étude de ces données m'offre également, de façon périphérique, la possibilité d'identifier plusieurs bénéfices à la pratique de la DA tant sur le langage que sur l'activité de production de texte en elle-même (Tabourdeau & Vergez-Courtet, 2024).

S'agissant des apprentissages dans le domaine du langage d'abord, mon travail s'appuie sur les travaux princeps de Lentin enrichis de ceux de Thevenaz-Christen et al. (2006), Cappeau (2004) et Canut (2018), entre autres. Dans ce cadre, la DA permet aux élèves de construire des représentations, conscientes ou non, de ce qui relève du langage oral, du langage écrit et du langage oral « écrivable » au sens donné par Lentin, « c'est-à-dire formulé dans un français canoniquement acceptable à l'écrit » (1998, p. 66). L'analyse sur le plan longitudinal met en évidence une transformation des productions des élèves qui basculent d'énoncés oraux spontanés vers des énoncés oraux préparés (Cappeau, 2004) afin de dicter à l'adulte. Cette évolution porte sur différents aspects, par exemple : changement de posture énonciative, longueur des énoncés, complexification syntaxique par l'introduction de propositions relatives. L'activité cognitive de l'élève évolue aussi et s'oriente davantage vers la planification du contenu à produire : l'élève prend le temps de réfléchir avant de commencer à dicter à proprement parler.

Ce dispositif permet aussi aux élèves de construire des représentations, conscientes ou non, de ce qu'est l'acte de produire un texte. La planification des énoncés à produire engage les élèves dans une approche plus *méta* : ils doivent réfléchir au destinataire (ce qu'il sait ou non), aux contraintes de production du type de texte produit, à l'organisation même du texte, etc.

<sup>1</sup> La négociation discursive caractérise les moments de la DA où l'enseignant amène l'élève, par des interactions, à transformer un proto-énoncé relevant de variantes strictement orales en énoncé oral écrivable.

La multiplicité et la complexité des savoirs en construction lors d'une séance de DA sont difficilement compatibles avec une pratique occasionnelle de l'activité. Au contraire, l'une des forces de la DA est bien la construction des apprentissages sur la durée, comme en témoignent certains éléments saillants de ma recherche. En prenant appui systématiquement sur une photographie renvoyant à un événement vécu par la classe (une sortie au zoo...), l'enseignant invite les élèves à produire un texte narratif à destination des parents ; les élèves produisent alors en DA des textes dont on constate une évolution au fil des années de pratique.

On observe par exemple un passage de la description d'éléments de l'image (petite section, 3 ans) à la production d'un récit de la journée, de l'événement entourant le moment de l'image (grande section, 5 ans) – comme c'est le cas ci-dessous, dans les productions de l'élève MAR-01-G recueillies lors des premières et dernières années de recueil :

Petite section : « *Nous étions dans la forêt. Nous avons ramassé des feuilles. Ça ce sont mes bottes.* »

Grande section : « *On est allé dans le bus... On est allé au zoo du bois de Saint-Pierre. On est rentré dans le château du bois. Dans le zoo, on a vu les animaux : les flamants roses, les cochons d'Inde, les chèvres. On a mangé le pique-nique, on a joué au facteur n'est pas passé. Après on a repris nos sacs et on est reparti dans le bus.* »

Sur le plan syntaxique, nous notons des évolutions significatives. Les mot-phrases (« un mouton ») deviennent des phrases courtes et simples (« Il y a un mouton ») avant que n'apparaissent les premières relatives (« La maman d'Armelle avait prêté la couronne qui était sur la table puis elle l'a reprise parce que les enfants voulaient tous la garder. ») et les phrases à plusieurs propositions avec connecteurs (par exemple « Nous avons fermé les yeux et nous avons entendu des bruits. »). C'est d'ailleurs sur le plan syntaxique, et dans une moindre mesure sur le plan lexical, que les évolutions sont les plus marquées.

Mais la DA rend aussi visible le processus de construction progressive des compétences textuelles des élèves et permet à l'enseignant d'analyser pour chaque élève là où il en est dans son rapport au langage écrit. C'est ce qu'avec Marianne Vergez-Couret nous avons documenté (2022, à paraître) en distinguant « 5 étapes de la mise en place progressive d'un texte narratif cohérent dans la pratique de la DA » : l'élève passe d'une production embryonnaire à une production écrite structurée, par des étapes successives : *texte peu cohérent* (étape 1), *texte cohérent mais court* (étape 2), *texte avec effet de liste* (étape 3), *texte avec surabondance de connecteurs* (étape 4), puis *texte avec diversité et maîtrise de divers procédés de cohésion* (étape 5).

La production ci-dessous illustre par exemple un texte « étape 1 » ; nous n'observons aucun élément de narration et l'élève ne se focalise que sur l'image<sup>1</sup> qui lui est proposée :

(HAM-PS) « *C'était au bois de «loisirs», au bois de St Pierre. Je vois (beaucoup de) chèvres. Il y a Hélène Soline Hugo Tommy Riley, (...). J'ai donné à manger aux chèvres de la salade.* »

Cette autre production illustre en revanche un texte « étape 5 » ; on observe une plus grande diversité des connecteurs et leur emploi non systématique, des propositions subordonnées (exprimant le temps, la manière...), des chaînes d'expressions référentielles... :

(CAM-GS) « *Au début, on est allé chercher les ingrédients. Ensuite, on s'est lavé les mains. Et puis on a préparé tout pour faire la cuisine. Après on a mis trois verres de farine dans un grand saladier. On a mis des œufs dans le grand saladier. On a aussi mis les bananes, du sucre et une pincée de sel. On a mis du beurre. Et avec tous ces ingrédients mélangés, on a pu faire la pâte. Yanniss, le chef cuisinier a fait cuire à la poêle les beignets aux bananes. Françoise les a laissés refroidir et on les a mangés.* »

Certes, les compétences langagières évoluent entre 3 et 5 ans, avec ou sans DA, mais celle-ci apparaît comme une activité qui non seulement favorise cette évolution, mais aussi outille l'élève dans son rapport à l'écrit et à la langue. Bien sûr, la situation en elle-même ne peut pas tout : l'analyse des interactions entre l'enseignante et l'élève pour chacune des séances de DA du corpus met en évidence le rôle crucial des gestes professionnels

<sup>1</sup> Dans leurs travaux de 2017, Alamargot et al. montrent l'influence du support-image sur les textes produits. Cependant, dans notre recherche (à paraître), nous observons avec Marianne Vergez-Couret que dès l'étape 2, la photographie favorise une procédure de planification permettant à l'élève de mobiliser la chronologie des événements et le lexique de la sortie scolaire.

## Quels sont les points sensibles et/ou d'ajustement du dispositif (DA) du point de vue théorique et/ou pratique, toujours en regard des traces et des productions écrites ?

Il est délicat de répondre à ce type de question dans un format aussi contraint sans donner au propos un effet de liste ou un caractère trop injonctif. Je propose de m'en tenir à quelques points sensibles dans la pratique de la DA – tels qu'ils ont pu apparaître dans l'analyse de mon corpus – et à des pistes d'ajustements pour favoriser l'efficacité de l'activité.

Comme nous l'avons évoqué dans la question précédente, la DA offre plusieurs angles de travail et il nous apparaît nécessaire, dans un premier temps, que l'enseignant circoncrive les motivations de mise en œuvre de ce dispositif. Ainsi, même si la DA suppose la mise en place d'une situation de production écrite authentique (contrat didactique), de nombreuses études s'accordent sur ce qui devrait être le principal enjeu de l'activité : les interactions orales de la séance (Aeby-Daghé & Almgren 2018 ; Canut 2005, 2018 ; Thévenaz-Christen & al., 2006). Pourtant, comme nous l'avons exposé dans un précédent article portant sur la circulation du modèle didactique de la dictée à l'adulte chez les enseignants débutants (Tabourdeau, à paraître), nous observons un décalage entre les connaissances déclarées par les enseignants sur la dictée à l'adulte et les pratiques observées en classe. Alors qu'ils insistent sur l'importance de travailler l'articulation entre oral et écrit quand on leur demande de définir les objectifs de la DA, nous observons en classe des difficultés à travailler concrètement sur les énoncés produits par les élèves afin de les transformer en énoncés écrivables.

*« 146 M : vous avez comment vous avez fait vous- il y avait un paquet de farine et qu'est-ce que vous en avez fait ?*

*147 E-GS : on en- on en a m- on en a mis dedans*

*148 M : d'accord vous avez*

*149 E-GS : pour faire la pâte à pain*

*150 M : vous avez versé la farine dans le saladier ? + tu es d'accord Aimie vous avez versé la farine dans le saladier ? + + alors qu'est-ce que j'écris ?*

*151 E-GS : on a versé la farine dans le saladier »*

Dans cet exemple, l'enseignante comprend l'idée générale du proto-énoncé produit par l'élève E-GS au tour de parole 147 (« on en a mis dedans ») mais en assure seule la transformation au tour de parole 150 (« vous avez versé la farine dans le saladier »). Même si l'élève en 151 finalise l'énoncé, l'introduction du verbe « verser » et du nom « saladier » ainsi que la structuration syntaxique finale de la phrase produite relèvent de la seule intervention de l'enseignante. On peut noter positivement le changement de situation d'énonciation à la fin de l'échange (« 150 M : vous avez versé » en « 151 E-GS : on a versé ») mais la prise en charge quasi intégrale de la transformation de l'énoncé (lexique et syntaxe) par l'enseignante interroge.

Ce décalage manifeste entre les intentions déclarées et la pratique observée ne peut être imputé à la méconnaissance des enjeux de la DA. Il est plutôt révélateur, selon nous, d'une difficulté à comprendre quel est l'agir enseignant (au sens de Bucheton & Soulé, 2009) qui permet de les travailler : quelles formes peuvent prendre les interactions utiles au travail des aspects langagiers souhaités ? Quel agir enseignant est mis en œuvre ? Est-il possible d'en identifier les effets ? Placer ces questions au cœur de la présentation de la DA (en formation des enseignant-e-s notamment), me semble à la fois constituer un point sensible et une piste susceptible d'en faciliter la mise en œuvre. C'est en travaillant à l'analyse objective des interactions en jeu, des gestes professionnels de l'enseignant et en interrogeant leurs effets sur les gestes d'étude et les productions de l'élève que l'enseignant dépasse le seul aspect fonctionnel de la DA. Alors, la DA ne se résume plus à une activité dont la finalité serait la production d'un texte écrit conforme à ses représentations de ce qu'est un écrit normé, « propre », susceptible d'être apprécié par les parents...

Mon travail de thèse vise précisément à éclairer un aspect de la DA en analysant le processus de négociation discursive (ND) opérant lorsque l'enseignant conduit l'élève à modifier les énoncés oraux pour les rendre écrivables.

Prenons un exemple (ENS01-A, LIO601-G, MS) :

20 L : [akRE] on a + on a ++ heu on a parti en bus

21 M : on- après on a parti en bus ?

22 L : on est parti en bus

23 M : on est parti en bus + on est parti en bus pour quoi faire ?

24 L : pour voir les [espõdã]

25 M : pour voir + les ?

26 L : [espõdã]

27 M : CORRESPONDANTS correspondants + correspondants ++ oui

Après la production par l'élève du proto-énoncé au tour de parole 20 (« [ak e] on a + on a ++ heu on a parti en bus »), une suite d'interactions entre l'élève et la maîtresse conduisent à la construction de l'énoncé final « on est parti en bus pour voir les correspondants ». L'énoncé final reste fidèle au proto-énoncé mais a bénéficié de corrections et de complémentations.

Cet agir enseignant induit de nombreux ajustements, ce qui n'est pas clairement décrit dans la littérature et ne va pas de soi, ni pour les enseignants ni pour les chercheurs. La conscientisation du processus de ND apparaît donc comme un point sensible de l'activité de DA. Les griefs souvent entendus en formation face à l'injonction à étayer plus, moins ou mieux (Coulange, Jaubert & Lhoste, 2018) peuvent être transposés ici pour la négociation discursive ; les dépasser suppose d'objectiver le plus possible l'agir enseignant mis en œuvre à ce moment critique de l'activité et ses effets sur l'activité de l'élève.

Dans mes travaux, j'ai ainsi identifié douze micro-gestes de négociation discursive (MGND) ainsi que quatre niveaux d'analyse linguistique sur lesquels ils permettent d'agir.

	Micro-gestes de Négociation discursive	Niveaux d'analyse linguistique
1	Aider l'élève à se remémorer un moment, un fait, un élément	
2	Questionner l'élève pour continuer le proto-énoncé	
3	Aider l'élève à produire les moyens linguistiques correspondant à l'idée de son proto-énoncé	Pragmatique
4	Donner les moyens linguistiques manquants	
5	Rappeler à l'élève une formulation du proto-énoncé à conserver	Syntaxique
6	Proposer deux reformulations du proto-énoncé au choix de l'élève	
7	Amorcer la production de l'énoncé	Lexical
8	Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé	
9	Réorganiser les mots du proto-énoncé	Enonciatif
10	Rectifier un élément de l'énoncé	
11	Normer la production selon un critère de l'enseignant	
12	Recentrer la production/réflexion sur l'objectif de l'énoncé (Rappeler l'objectif de production)	

Tableau n° 1 : Micro-gestes de négociation discursive et niveaux d'analyse linguistique

Nous présentons ci-après les quatre MGND les plus nombreux dans mon corpus parmi les 1014 occurrences étiquetées :

### - Aider l'élève à se remémorer un moment, un fait, un élément (198 occurrences)

Lors de la négociation discursive, l'enseignant est fréquemment amené à aider l'élève à se remémorer un moment, un fait, un élément qui permettra de compléter le proto-énoncé pour le rendre compré-

hensible par le lecteur. Ce micro-geste prend généralement la forme d'une question ayant pour objectif d'obtenir les éléments sémantiques absents du proto-énoncé comme dans l'exemple suivant :

(ENS04-L, HAM-01-G, MS) :

*62 H : elle a donné à manger à Rococo*

*63 M : voilà alors tu te souviens comment elle s'appelle ?*

Avec ce MGND, l'enseignant fait émerger des moments, des faits ou des éléments qu'il identifie comme manquants pour la compréhension de l'énoncé par le destinataire. Les éléments apportés en réponse par l'élève sont alors retravaillés pour être intégrés au proto-énoncé.

### - Recentrer la production/réflexion sur l'objectif de l'énoncé (Rappeler l'objectif de production) (125 occurrences)

Ce MGND apporte une dimension méta à l'intervention de l'enseignant. Sont regroupés sous cette étiquette les interventions enseignantes qui poursuivent les objectifs de :

- rappeler l'objectif de production du texte (ENS02-E, CEC-01-F, MS) :

*2 C : il y avait une cabane*

*3 M : alors il y avait une cabane alors là j'écris pour papa et maman ++ qui ne nous ont pas accompagnés donc ils ne sont pas venus alors il y avait une cabane + alors papa et maman ils vont se demander + où était cette cabane ?*

- commenter l'acte d'écrire en lui-même (ENS02-E, CEC-01-F, MS) :

*14 C : on a fermé les yeux et on + on a entendu des bruits*

*15 M : alors nous ++ alors tu vois quand j'écris il faut pas que ça aille trop vite donc je commence NOUS + nous*

Ou encore valider l'énoncé avant d'écrire (ENS02-E, SAC-01-G, MS) :

*9 M : alors tu- t'as oublié de nous dire quelque chose au début de l'histoire là de cette sortie*

*10 S : au bois de Gy- ++ au bois de Givray*

*11 M : alors au bois de Givray alors j'écris au bois de Givray*

### - Amorcer la production de l'énoncé (111 occurrences)

Au cours de la négociation discursive, l'élève peut rencontrer des difficultés à débiter la reformulation de son proto-énoncé. C'est ainsi que des enseignants amorcent la production de celui-ci permettant à l'élève de, soit le poursuivre (ENS01-A, JUL-01-G, PS) :

*37 M : qu'est ce qui se passe ? où elle est sa maman ?*

*38 J : morte*

*39 M : oui on fait une phrase comment on- comment j'écris ? la maman*

*40 J : mouton est tombée morte*

Soit le reprendre et le continuer (ENS02-E, CAM-01-G, MS) :

*93 M : tu voulais me parler du bus +*

*94 C : mais non mais*

*95 M : nous avons pris*

*96 C : nous avons pris le bus pour aller au bois de Givray*



## - Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé (101 occurrences)

Le contrat didactique entre l'élève et l'enseignant prévoit que ce dernier n'écrit que lorsque l'énoncé est écrivable. Il assure l'interface entre l'élève et sa production pour signifier tout élément qui ne tiendrait pas compte des contraintes de production. Ainsi, au fil de la négociation discursive, l'enseignant peut pointer des éléments à modifier ou des améliorations à apporter au proto-énoncé afin de le rendre compréhensible par tout destinataire (ENS01-A, LEO-01-F, MS) :

52 L : *et en f- et il s- et + et auss- et aussi les il y a la- il faut pas dépasser ça +*

53 M : *oui alors comment on va dire ça ? parce que là papa et maman ils vont pas comprendre il faut pas dépasser ça heu faut expliquer +*

La conscientisation de l'agir enseignant à l'œuvre dans ce moment critique de la DA est une des premières étapes permettant d'atteindre l'objectif fixé par l'activité : la production d'énoncés oraux « écrivables », mais à quel moment devient-elle un objet de formation pour les enseignants ? J'ai pu, ces huit dernières années, intervenir à différents moments dans la formation des enseignants sur la DA et ces différentes expériences me permettent aujourd'hui d'ébaucher la place de la formation à la DA dans l'articulation du continuum de formation.

En formation initiale en France (année de fonctionnaire stagiaire), les enseignants sont disponibles pour travailler les besoins et les compétences des élèves, l'organisation d'une séance de dictée à l'adulte et les enjeux de l'activité. Cette première approche vise avant tout un déplacement de la conception « utilitariste » de la DA avec centration sur le seul texte final, vers la prise en compte des enjeux langagiers (lien oral-écrit). La formation initiale joue un rôle majeur dans la diffusion de ce dispositif-clé au regard de la préparation des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Elle doit donc avoir aussi pour objectif de donner « envie » aux futurs enseignants d'essayer et d'expérimenter, les rassurer sur une situation qui a priori peut présenter des « risques » (dans la mesure où le « résultat » de la séance n'est pas complètement connu d'avance), ceci sans pour autant les couper de la connaissance des nombreux enjeux de la dictée à l'adulte.

Dans sa continuité, mais sans répétition à l'identique, la formation continuée (titulaire troisième année) est l'occasion de réinterroger la mise en œuvre et les enjeux de la DA à la lumière des pratiques de ces jeunes enseignants dans l'optique de questionner l'agir enseignant et de se focaliser sur la *négociation discursive* – souvent difficilement perçue par les collègues en tant que telle – mais qui apparaît en filigrane dans leurs interrogations : jusqu'où « reformuler » les énoncés des élèves ? Comment trancher entre deux formulations ? etc. Le format court de ce type d'intervention auprès de jeunes collègues ne permet cependant pas de construire une réflexion approfondie sur les MGND.

C'est finalement la formation continue qui offre objectivement les conditions de questionner les pratiques des enseignants, qu'elle soit sous la forme d'un travail en équipe d'école comme j'ai pu le mener ou encore en stage avec d'autres enseignants d'un même niveau ou cycle comme cela est occasionnellement proposé par l'Éducation Nationale. L'expérience menée lors de la constitution de mon corpus de thèse, que l'on pourrait assimiler à de la formation continue, présente d'autres caractéristiques : une formation sur la durée (trois ans), des modalités variées (individuelles et collectives), de nombreux allers-retours entre théorie et pratique, des outils pour analyser et objectiver les pratiques de classes et leur impact sur les élèves.

En conclusion, la construction avec les enseignants et l'utilisation de la typologie des MGND permet de sortir d'une posture de correction de surface (qui se lit par exemple dans les très nombreuses interventions dans mon corpus visant à remplacer « on » par « nous », que l'enseignant finit par imposer seul) pour travailler avec conscience sur ce que sont l'écrit et la production d'un texte en ciblant le niveau d'analyse linguistique à faire évoluer : lexical, syntaxique, pragmatique ou encore énonciatif.

C'est également l'opportunité de faire porter les interactions sur la cohérence et la cohésion textuelles en adaptant les MGND à l'étape où se situe l'élève dans la structuration des textes cohérents. Dans ces conditions, nous avons pu observer une évolution dans la pratique enseignante et l'apparition d'effets dans les productions des élèves : à la fois dans les énoncés produits par les élèves mais aussi dans les textes écrits finaux. Ainsi, lorsque l'enseignant centre la DA sur le travail langagier et non sur

l'aspect final du texte, il nous semble qu'il aide les élèves à progresser tant sur la maîtrise de la langue, sur la compréhension de l'écrit et du processus rédactionnel, que sur la qualité des productions écrites produites.

## Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S. & Almgren, M. (2018). Le loup entre dans la cage... Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves. *Forumlecture.ch*, 1, 1-13. [www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/623/2018-1-aeby-almgren.pdf](http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/623/2018-1-aeby-almgren.pdf)
- Alamargot, D., Morin, M.-F. & Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2, *Pratiques*, 173-174, <https://journals.openedition.org/pratiques/3334>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Canut, E. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? In J.-F. Halté & M. Rispail (Ed.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (pp. 219-232). Paris : L'Harmattan.
- Canut, E. (2018). Produire des discours narratifs et explicatifs (aux cycles 1 et 2) en dictée à l'adulte : de la théorie à la pratique. *Recherches*, 68, 63-82.
- Cappeau, P. (2004). L'articulation Oral/Écrit en langue. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Ed.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* (pp. 117-136). Paris : Hatier.
- Coulangue, L., Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français, *eJRIEPS*, numéro spécial n° 1, 64-86.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Montrouge : ESE.
- Tabourdeau, G. (en cours). *L'impact du dispositif classe multi-âges sur l'acquisition et la construction du langage en maternelle : étude longitudinale de la pratique de la dictée à l'adulte de 3 à 6 ans*. Université de Poitiers, Thèse de doctorat.
- Tabourdeau, G. (2024). La dictée à l'adulte en formation initiale : Quelles pistes pour la formation ? In M. Kaheraoui, L. Perret & S. Volteau (Ed.). *La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignants débutants*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Tabourdeau, G. & Vergez-Couret, M. (2021). Étude exploratoire de productions écrites en dictées à l'adulte dans les classes multiâges en maternelle : regards croisés en sémantique du discours et didactique. In R. Nita (Ed.), *Cohérence et cohésion textuelles* (pp. 149-173). Limoges : Lambert-Lucas.
- Tabourdeau, G. et Vergez-Couret, M. (2024). Compétences textuelles chez le jeune enfant non lecteur-scripteur : analyse d'un corpus de productions écrites en dictée à l'adulte. In SHS Web of Conferences, Colloque E-CALM : *Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation* (E-CALM 2022), 186, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418603002>
- Thévenaz-Christen, T., Claude, J., & Dombre, C. (2006). Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte. *Langage et pratiques*, 38, 34-45.



# ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

## LES ERREURS DE PONCTUATION CHEZ LES ADULTES DE NIVEAU UNIVERSITAIRE : LE CAS DE LA VIRGULE

Daniel Bain, Université de Genève

Nous pourrions ajouter un sous-titre à la présentation de cette recherche : « La virgule, cette mal-aimée de la ponctuation », et ce pour deux raisons. Tout d'abord, cette phrase non verbale illustre bien la double fonction syntaxique de la virgule : elle relie et sépare, comme la caractérise Drillon (1991). En effet, dans notre sous-titre, la virgule relie le thème et son propos ; mais en même temps, elle isole le thème pour le mettre en évidence. Par ailleurs, ce même sous-titre exemplifie le type de problème rencontré dans notre corpus de recherche (cf. infra) par quelques scripteurs ou scriptrices : ignorant le caractère emphatique de ce genre de phrases, elles ou ils omettent la virgule. C'est souvent une erreur d'analyse grammaticale qui est à l'origine des erreurs que nous avons relevées dans la recherche dont nous rendons compte ici.

Cette recherche a notamment pour origine et déclencheur une enquête menée auprès d'une centaine de personnes de niveau universitaire (n = 127) dont les activités impliquaient des tâches de rédaction, et parmi elles un bon nombre d'enseignant.e.s ou de futur.e.s enseignant.e.s. Le titre de la publication qui en rend compte résume bien le constat que nous en tirions : *les adultes et la ponctuation : comme un malaise !* (Bain, 1999). Une bonne moitié des répondant.e.s disaient n'avoir jamais reçu d'enseignement spécifiquement consacré à la ponctuation. Les deux sources majeures de leurs apprentissages étaient les corrections de leurs textes par leurs enseignant.e.s ou l'observation de la ponctuation dans les textes qu'elles ou ils lisaient. Une grande majorité ne connaissait aucun mémento de ponctuation. En cas de difficultés ou d'hésitations, la plupart se contentaient de se fier à leur intuition ou aux conseils d'un proche. Très rares étaient celles et ceux qui consultaient un

mémento ou qui étaient capables de citer, à la question *ad hoc*, un ouvrage spécialisé.

Cette enquête nous a alors incité à relever systématiquement les erreurs dans les textes ou publications que nous étions appelé à lire, parfois à évaluer. Nous avons ainsi constitué pendant trois décennies un corpus de 300 textes rédigés par des auteur.e.s en grande majorité de formation universitaire. Notre analyse a relevé les diverses fautes de ponctuation que comportaient ces textes, principalement de genres argumentatif, informatif ou explicatif. Nous avons alors constaté que les erreurs les plus fréquentes concernaient l'usage de la virgule ; ce sont donc elles que nous avons relevées et que nous avons réunies dans un corpus d'environ 200 items.

Nous avons d'emblée écarté l'hypothèse que les erreurs retenues soient de simples fautes d'inattention. En effet, elles étaient récurrentes dans notre corpus ; elles pouvaient être identifiées comme potentielles conséquences d'une erreur d'analyse grammaticale ; en outre, la plupart de ces textes avaient généralement été relus par l'auteur et par une deuxième personne (parfois un évaluateur).

Nous avons classé les treize types de fautes de « virgulation » repérées en trois groupes :

- une virgule manquante avant une relative explicative ; après un complément de phrase ou un organisateur textuel en début de phrase ; pour encadrer une incidente ; avant les conjonctions de coordination *car* et *mais* dans des phrases longues ou complexes ;
- une virgule erronée ou inadéquate (faisant souvent écran) entre le sujet et le prédicat ; entre le verbe et son complément direct ou indirect ; avant une relative déterminative, mais aussi avec d'autres compléments de nom à valeur déterminative ; quand le complément de phrase ou l'organisateur textuel étaient suivis du verbe et non du sujet (cas d'inversion sujet-verbe) ;
- une virgule utilisée à la place d'une ponctuation forte (point-virgule) ;
- inversement, une ponctuation forte (point-virgule) utilisée à la place d'une virgule.

L'analyse s'est efforcée à chaque fois d'identifier l'origine de l'erreur : grammaticale souvent, mais aussi due au cotexte. Dans ce dernier cas, la difficulté était liée généralement à une phrase graphique longue : l'auteur.e cherchait à la segmenter, mais au mauvais endroit. En outre, dans des phrases complexes, la présence d'une virgule avant *car* ou *mais* s'avérait souvent nécessaire pour clarifier et renforcer leur articulation logique en deux parties.

Dans un but didactique, le compte rendu de cette recherche se présente sous la forme d'un mémento (*De quelques usages erronés de la virgule : mémento, analyses et propositions didactiques* ; Bain, 2023). Le lectorat visé n'ayant pas nécessairement suivi récemment des cours de grammaire, nous avons utilisé outre la terminologie grammaticale actuelle (*par exemple complément de phrase ou prédicat*), les désignations de la grammaire dite traditionnelle (*par exemple complément circonstanciel*). L'introduction présente, parfois de façon critique, les différents mémentos auxquels nous nous sommes référé pour nos analyses (cf. bibliographie infra). Suit un test de treize questions permettant à nos lecteurs et lectrices d'identifier les problèmes d'utilisation de la virgule qu'ils auraient intérêt à revoir ou à faire revoir par leurs étudiant.e.s. Chaque question renvoie à un corrigé qui apporte les explications nécessaires, assorties de plusieurs autres exemples.

Une dernière partie du mémento a un caractère plus didactique. Il nous a paru utile de signaler les différentes fonctions, non exclusives, de la virgule dans la phrase et dans le texte en collaboration avec d'autres marques ; nous avons retenu les fonctions :

- *syntaxiques* : la virgule sépare et relie (« Adieu, veau, vache, cochon, couvée ! ») ; elle contribue à *segmenter* la phrase en constituant des « paquets de mots », permettant aux lecteurs/lectrices de rapprocher ceux qui vont ensemble (de les relier) et de séparer ce qui doit être distingué ;
- *sémantiques* : en permettant notamment de différencier les relatives explicatives et déterminatives (« Les élèves, qui ont terminé leurs devoirs... vs Les élèves qui ont terminé leurs devoirs... ») ;
- *énonciatives* : l'auteur signale la subjectivité de son propos en détachant par une ou deux virgule(s) un commentaire ou une remarque, parfois ironiques (« Il était absent, comme d'habitude ! ») ;
- *stylistiques* : le découpage de la phrase par plusieurs virgules permet de moduler le rythme du discours, comme dans cet exemple de Balzac (1883, p.8) dans *L'illustre Gaudissart* : « [Ce commis-voyageur était] doué de l'éloquence d'un robinet d'eau chaude. Éloquent, égrillard, il fume, il boit. Il a des breloques, il impose aux gens de menu, passe pour un milord dans les villages, ne se laisse jamais embêter (...) » ; passage contrastant avec d'autres phrases plus longues sans virgule ;
- *textuelles* : en détachant certains compléments de phrase et les organisateurs textuels en début de phrase ; ceux-ci marquent ainsi l'organisation et la progression thématique ou argumentative du texte (« Au début, ... ensuite, ... ainsi, ... en conclusion « ... » »).

### Trois questions en conclusion.

- Pourquoi s'intéresser à un objet aussi limité que la ponctuation, et qui plus est à la virgule ? Notre réponse est dans le slogan qui a guidé tous nos travaux didactiques dans ce domaine : « Mieux ponctuer pour mieux communiquer ». Une bonne ponctuation facilite en effet la lecture en structurant le texte en collaboration avec d'autres marques.
- Un mémento est-il encore utile alors que l'on dispose de correcteurs orthographiques et, déjà maintenant, des fonctions grammaticales de l'intelligence artificielle ? Il est certainement important que les scripteurs et scriptrices gardent la possibilité de vérifier la ponctuation qui leur est proposée et de conserver ainsi le contrôle de la structuration de leur discours.
- Comment améliorer les compétences des apprenants en ponctuation ? En attirant d'abord les formateurs et formatrices sur les difficultés principales rencontrées dans ce domaine. En leur fournissant quelques pistes et instruments didactiques. C'est ce que nous avons essayé de faire dans certaines de nos publications (cf. bibliographie infra).

## Références des mémentos ou des sites consultés

- Chartrand, S.G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, Cl. (1999). Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Boucherville (Québec): Graficor, plus particulièrement son chapitre 9 consacré à la ponctuation. Cet ouvrage sera aussi utile à celles et ceux qui souhaiteraient rafraîchir leurs connaissances grammaticales ; le caractère pédagogique de cette grammaire pourrait les y aider.
- Banque de dépannage linguistique (BDL) : *Office québécois de la langue française* <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/banque-de-depannage-linguistique/la-ponctuation>.
- Chartrand S.G. & McMillan, G. (2004). *Cours autodidacte de grammaire française : activités d'apprentissage et corrigés*. Boucherville (Québec), Graficor, chapitre 9.
- Drillon, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Éditions Gallimard.
- Dunand, Fr., Montessuit-Lance, M.G. & Tuil-Cohen, C. (2001). *Mémento de ponctuation à l'usage des élèves*. Genève : Département de l'instruction publique. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.
- CCMD (2021) *Centre collégial de développement de matériel didactique. Collège de Maisonneuve. Six modules de ponctuation*.
- Tanguay, B. (2006, 3e édition). *L'art de ponctuer*. Montréal : Québec Amérique.

## Bibliographie de quelques articles didactiques de l'auteur

- Bain, D. (1999). *Les adultes et la ponctuation : comme un malaise !* Genève : DIPCO, Direction générale du Cycle d'orientation.
- Bain, D. (2001). *Préface à l'intention des enseignants*. In Fr. Dunand, M.-G. Montessuit-Lance & C. Tuil-Cohen (Ed.). *Mémento de ponctuation à l'usage des élèves*. (pp. 8-10) Genève : Département de l'instruction publique, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

Bain, D. (2019). *Didactique de la ponctuation: plaider pour une approche textuelle*. In S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, Gl. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, Chr. Ronveaux, & Br. Védrines (Ed.). *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Bain, D., Dunand, F., Tuil-Cohen, C. & Vernet, C. (1995). *Quels métalangages et quelles stratégies pour apprendre à ponctuer ?* In D. Bouchard & J.-C. Meyer (Ed.), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6e colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM)*. Lyon : DFLM, pp. 159-160.

Paolacci, V., Bain, D. & Dufour, M.-P. (2016) *L'enseignement de la ponctuation à la fin du primaire et au secondaire : le cas de la virgule*. In S.-G. Chartrand. (Ed.). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, pp. 225-248.

## ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT. RETOUR SUR TROIS EXPÉRIMENTATIONS MENÉES DANS DES CLASSES DU SECONDAIRE EN FRANCE

Laetitia Agut, Hélène Gicquiaud-Pajolec, Céline Saluzzo, Solenn Petrucci (HEP-Vaud)

Comment enseigner la compréhension de l'écrit pour faire progresser tous les élèves ? Quel outil choisir pour travailler une œuvre intégrale ? Comment aborder l'étude d'une nouvelle ou d'une pièce de théâtre sans recourir à un questionnaire ?

Voilà certaines des questions qui ont conduit trois enseignantes de collège et de lycée en France à expérimenter un outil didactique nommé « tableau système récit-personnages » (désormais tableau SRP). Celui-ci a été conçu dans le cadre d'une collaboration menée avec des enseignantes du cycle élémentaire (élèves



de 4-8 ans) appartenant au Réseau Maison des Petits<sup>1</sup> (RMdP) à Genève et des chercheuses en didactique du français (Aeby et al., 2019).

Cet outil fait partie d'un dispositif didactique composé d'autres activités visant la compréhension de textes à dominante narrative : le circuit minimal d'activités. Il permet l'identification des personnages et des relations dynamiques entre leurs actions, leurs sentiments et leurs intentions. En effet, le tableau SRP est centré sur les personnages et sur leur rôle dans la construction de la trame narrative. Selon Cordeiro et Di Iorio (2022, p. 5-6), le SRP « est configuré par un processus de mise en intrigue grâce aux relations qu'établissent les personnages entre eux en fonction de leurs motivations, agissements et sentiments, mis en texte par leurs propres paroles ou par la voix du narrateur. »

Concrètement, le tableau SRP conduit à relever pour chaque personnage ses actions, ses sentiments et ses intentions. De cette façon, les élèves construisent une compréhension globale du sens du texte (Goigoux & Cèbe, 2009), en s'appuyant sur les actions principales et en comblant les blancs du texte. C'est l'utilisation de ce tableau dans trois classes différentes que nous allons relater.

### Dans la classe d'Hélène

Dans une classe de 3<sup>e</sup> (élèves de 14 ans) située en Haute-Savoie (France), l'enseignante a proposé l'utilisation du tableau SRP lors de l'étude de la pièce *La Tempête* de Shakespeare ; étude qui a accompagné un travail de création avec une artiste factrice de masques, comédienne et metteure en scène.

Dans un premier temps, l'entrée dans la séquence s'est faite par l'étude des personnages et les hypothèses qui pouvaient émerger : nom, catégorie sociale, métier, liens entre eux. Les élèves ont ensuite choisi un des personnages pour la création de leur propre masque et lui ont inventé une personnalité, un âge, des sentiments et des émotions. Dans un deuxième temps, l'enseignante a lu aux élèves un conte écrit à partir de la pièce de Shakespeare (*La Tempête* de Ann Keay Beneduce, éditions Gautier-Languereau, 1996) afin qu'ils se familiarisent avec l'intrigue, le fil narratif et les personnages. Après avoir analysé la scène d'exposition de manière plus

traditionnelle à travers des questions, l'enseignante a présenté le tableau SRP à la classe. Les trois entrées (intentions, sentiments et actions) ont été expliquées et commentées ensemble. Par la suite, les élèves ont dû lire la pièce et renseigner le tableau qui correspondait à leur personnage ainsi qu'au personnage principal, Prospero.

Après une séance de réflexion individuelle, le tableau du personnage principal correspondant au premier acte a été mis en commun. La correction a permis de recadrer les recherches et de mettre à jour certaines difficultés. En effet, les élèves plus fragiles ont essayé de renseigner le tableau à chaque réplique rendant ainsi très laborieuse cette phase de travail. Par ailleurs, la colonne « intentions » a paru délicate à remplir puisqu'elle a nécessité de comprendre les implicites du texte. Après la correction, il a été plus aisé pour la majorité de poursuivre leur lecture en s'aidant du tableau. La classe s'est rapidement approprié l'outil d'analyse. Les élèves ont ensuite travaillé par groupes créés en fonction du personnage choisi : ils ont échangé leurs idées à partir du tableau SRP.

Finalement, une correction collective a été proposée sur Prospero afin de dresser un bilan de l'évolution de ce personnage liée au fil narratif de la pièce, que les élèves ont ainsi pu comprendre plus aisément. La séquence s'est achevée par une production écrite en groupes : les élèves ont inventé une nouvelle scène de la pièce en intégrant leurs personnages respectifs.

Selon l'enseignante, le tableau SRP simplifie l'accès à la pièce et aide les élèves à mieux percevoir l'évolution ou la stabilité des personnages liées à l'intrigue principale. Les élèves en difficulté ont plus facilement compris les actions significatives en analysant le tableau. En outre, certains élèves se sont véritablement appuyés sur le tableau pour l'écriture, puis la mise en scène.

Si les élèves se sont vite emparés du tableau SRP et ont apprécié ce changement de méthode, quelques-uns ont évoqué la crainte de moins bien comprendre la pièce qu'avec un questionnaire. En revanche, les élèves les plus compétents dans l'analyse textuelle ont manifesté leur plaisir de travailler avec un tel outil.

<sup>1</sup> Le Réseau Maison des petits faisait partie d'un projet de partenariat entre le Département de l'Instruction publique du canton de Genève et de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

## Dans la classe de Céline

L'expérimentation s'est déroulée avec une classe de 2<sup>de</sup> (élèves de 15 ans) dans un lycée de Savoie (France) dans le cadre d'une séquence portant sur des nouvelles écrites par Claire Castillon dans le recueil *Rebelles un peu* (2017) avec pour ambition d'analyser comment l'autrice radiographie la période de l'adolescence.

Le tableau SRP a été utilisé lors de la troisième séance : celui-ci a d'abord été présenté et expliqué (pour que chaque entrée soit claire dans l'esprit des élèves, notamment les « intentions » dont le sens n'est pas toujours patent pour des élèves de seconde) et les élèves ont ensuite choisi une des nouvelles et rempli le tableau en binôme pour favoriser les échanges avec un pair.

Pour l'enseignante, le tableau SRP offre un cadre à la fois fixe et précis (par sa forme tabulaire, par la clarté de chaque entrée), mais aussi assez large (par l'intitulé choisi pour chaque entrée qui balaie bien les problématiques du texte court étudié). Il est également utile pour distinguer les éléments clés d'une nouvelle en axant sur le ou les protagoniste(s), puisque c'est souvent à travers lui que l'identification ou du moins la projection s'effectue pour le lecteur. Il sert aussi de base à une analyse comparée de plusieurs nouvelles, pour se rendre compte des analogies entre les différents personnages des nouvelles (comparaisons des typologies de sentiments, d'actions ou d'intentions) et en tirer un bilan efficace. Enfin, il offre une vision claire des caractéristiques essentielles du texte étudié : actions, sentiments et intentions.

Dans cette classe, le tableau SRP a été utilisé de façon plutôt instinctive par les élèves, habitués à cette forme de travail pour présenter le fruit de leurs réflexions. Selon Céline, il les oblige à lire attentivement le texte et il facilite aussi un va-et-vient entre la compréhension (la lecture du texte nécessite des inférences pour comprendre ce qui arrive au personnage et remplir les colonnes) et l'interprétation (il faut cette fois zoomer sur des points plus précis du texte pour en tirer du sens et analyser). Les entrées du tableau y incitent : certaines relevant plus de la compréhension (les actions du personnage) et d'autres de l'interprétation (ses intentions) même si les deux processus sont intimement liés. Les deux premières colonnes ont été aisément remplies par les élèves.

Néanmoins, des difficultés ont pu être notées. Celles-ci sont vraisemblablement liées à la colonne « actions » et au type de nouvelles étudiées. Elles sont contemporaines et ne correspondent pas forcément au déroulé d'une nouvelle du XIXe : peu d'actions véritables (ce sont souvent des monologues intérieurs, des flux de conscience dans lesquels il est difficile de se repérer, de distinguer une succession d'actions et de percevoir les intentions d'adolescents désœuvrés) et quand actions il y a, elles appartiennent aux souvenirs ou à l'imagination du personnage. De plus, les élèves ont du mal à distinguer actions essentielles, utiles pour faire progresser l'intrigue, et actions non essentielles (tellement nombreuses qu'on ne pourrait toutes les noter dans le tableau sans en perdre le sens). Selon l'enseignante, le tableau SRP paraît donc plus porteur de sens quand il s'agit d'un texte plus classique (contes, nouvelles du XIXe par exemple).

## Dans la classe de Laetitia

Le tableau SRP a été proposé lors d'une séquence sur *Les contes du jour et de la nuit* de Maupassant mise en place dans une classe de 2<sup>de</sup> (élèves de 15 ans). Il a été intégré à sa séquence, car les chutes des nouvelles de ce recueil font appel à l'interprétation du lecteur et elles incitent, par leur forte teneur en implicites, à une relecture de la nouvelle qui dissémine les indices pour comprendre la chute. Il était donc intéressant de voir dans quelle mesure cet outil permettait à des élèves tout juste entrés en seconde de comprendre l'implicite des chutes. Le tableau SRP a été utilisé à trois moments différents de la séquence, lors des séances 1, 4 et 10, de la même façon : travail en classe sur la nouvelle, nouvelle lue en classe par l'enseignante et travail sur le tableau soit en classe en binôme soit à la maison. Lors de la séance 1, les entrées du tableau sont présentées aux élèves. Malgré cela, lors de la correction du travail maison, un certain nombre confond actions/sentiments et intentions. L'objectif de la séance 1 est de mettre en évidence la manière dont la construction de la nouvelle « L'ivrogne » amène la chute. Le travail réalisé avec le tableau a permis d'explicitier la chute et de montrer en quoi les différentes réactions des personnages au fil de la nouvelle font progresser le récit et concourent à la chute. L'objectif de la séance 2 est d'analyser précisément la manière dont les

réactions des personnages aident à lever l'implicite de la chute mais aussi du titre dans la nouvelle «Le crime au père Boniface». Non seulement les élèves doivent remplir le tableau, mais ils doivent aussi justifier leur réponse grâce à des relevés précis tirés et expliquer le titre. Enfin, la dernière séance articule lecture et écriture. L'ensemble du travail est réalisé en classe et en binôme. Seuls la situation initiale, l'élément perturbateur et les péripéties de la nouvelle « Une vendetta » sont lus. Le tableau est rempli avec les mêmes exigences que dans la séance 4. À l'issue de ce travail, les élèves doivent écrire une suite de texte (élément de résolution et situation finale) et un paragraphe argumentatif visant à expliquer en quoi le tableau SRP les a aidés à imaginer la suite de la nouvelle.

Pour Laetitia, l'appropriation du tableau SRP s'est faite progressivement par les élèves. Les difficultés ressenties à la séance 1 sont progressivement surmontées et dans les séances 4 et 10 l'appropriation s'améliore. La répétition de l'activité fait que les élèves sont de plus en plus attentifs aux personnages et cela leur permet d'accéder de plus en plus aux implicites du texte. Le tableau a aussi aiguisé leur curiosité, selon l'enseignante. Ils n'en restent plus au stade de la description des actions, mais s'interrogent beaucoup plus sur les intentions des personnages. La satisfaction des élèves à accéder à ce que le texte ne dit pas et à être capables de trouver les indices qui concourent à la chute explique qu'ils ont bien investi l'outil après la première séance.

Pour finir, ce tableau est considéré par Laetitia comme un outil efficace en raison de son ergonomie et sa simplicité : il est très bien adapté à des nouvelles dont la construction est canonique (présence des cinq étapes du schéma narratif, indices au fil du texte qui concourent à la chute). De plus, associé à un travail de justification (relevés), il permet une entrée en douceur en classe de seconde dans la démarche d'analyse présente dans les explications linéaires et les commentaires littéraires.

En revanche, l'enseignante relève que l'articulation entre lecture et écriture n'a pas réellement fonctionné, car les élèves laissent libre cours à leur imagination et oublient le tableau lors de l'écriture de la suite de texte. On peut penser que cette difficulté tient à la production de texte qui exige de mettre en œuvre, d'une part, des processus dits « d'ordre supérieur » tels que la

planification, la gestion textuelle, la transcription et la révision et, d'autre part, des processus dits « d'ordre inférieur » comme l'accès lexical et la mobilisation des connaissances grammaticales et orthographiques.

### De nouvelles expérimentations à venir

Le potentiel du tableau SRP pour aider les élèves à comprendre les textes et à accéder à l'implicite encourage ces trois enseignantes à poursuivre leurs expérimentations avec d'autres textes et dans d'autres configurations (travail individuel ou collectif). L'utilisation du tableau pour étudier des œuvres longues fera l'objet de nouvelles investigations : par exemple, comment faire du tableau SRP un outil pertinent pour étudier un roman ?

### 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.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6e, Segpa*. Retz.
- Sales Cordeiro, G., Di Iorio, S., (2022). *Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages*. lesforum.ch. <https://doi.org/10.58098/lffl/2022/1/759>



# ÉPINGLÉ POUR VOUS

## **LA PRÉPARATION DE COURS DANS LE DOMAINE DE L'ÉCRITURE À DESTINATION D'ÉLÈVES DE CYCLE 3 (FIN DE PRIMAIRE, DÉBUT DE SECONDAIRE) EN FRANCE MÉTROPOLITAINE ET EN NOUVELLE-CALÉDONIE**

Compte rendu de la thèse d'Aurélie Doelarsad

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation soutenue, le 7 juillet 2023, à l'Université Lumière Lyon 2, devant un jury composé de : Marie-France Bishop (professeure des universités en sciences du langage de Paris Cergy Université CYU, examinatrice); Françoise Carraud (maitresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation [SEF], habilitée à diriger des recherches, Université Lyon 2, co-directrice de thèse) ; Jean-Charles Chabanne École Normale Supérieure de Lyon (professeur des universités en SEF, co-directeur de thèse) ; Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke, professeur titulaire en éducation, rapporteur, président) ; Louis Durrive (Université de Strasbourg, professeur des universités en SEF, rapporteur); Bernadette Kervyn (Université de Bordeaux, maitresse de conférences en sciences du langage, examinatrice); Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke, professeur titulaire en éducation, examinateur).

La thèse réalisée par Aurélie Doelarsad, titrée: « *La préparation de cours dans le domaine de l'écriture à destination d'élèves de cycle 3 (fin de primaire, début de secondaire) en France métropolitaine et en Nouvelle-Calédonie* », est organisée en 2 volumes. Le volume 1 (453 p.), découpé en 4 parties, s'ouvre sur une présentation du contexte institutionnel et historique de la recherche, sur la construction de l'objet d'étude et l'exposé du champ conceptuel (partie I). La partie II rend compte de façon précise et

problématisée de la méthodologie de recherche. L'analyse des résultats concernant le processus de préparation de cours ainsi que le produit de la préparation de cours constitue les parties III et IV. Une discussion suivie d'une bibliographie très étoffée et variée viennent clore ce premier volume. Le volume 2 des annexes (545 p.) comprend les dossiers de chacun des 16 participants à l'enquête (leur profil, les entretiens et les écrits de préparation de cours) ainsi que les textes officiels.

Cette thèse, de grande qualité, est intéressante à plusieurs titres. Le choix du sujet, à savoir le travail de préparation de cours sur la production écrite d'enseignants de cycle 3, et la manière dont il est traité en croisant majoritairement ergologie et didactique s'avèrent très porteurs. Cette double approche et l'appui sur des cadres de référence multiples permettent d'étudier et de problématiser l'activité réelle, le travail ordinaire tel qu'il se vit, se perçoit, se fait, se raconte, se montre, et de répondre à la double question posée : pourquoi et comment des enseignants préparent ce qu'ils préparent en matière d'enseignement de la production écrite ?

L'attention portée tant au processus qu'au produit de l'activité de préparation de la classe en amont de l'activité d'enseignement in situ, via un double corpus métropolitain et néocalédonien, renseigne de façon très riche sur les préoccupations professionnelles, sur les intentions des enseignants participants, sur les tensions qui traversent leur activité, sur leurs gestes professionnels didactiques, sur les normes antécédentes et notamment les modèles didactiques qu'ils mobilisent. En cela, la recherche d'Aurélie Doelarsad donne véritablement de l'épaisseur à cette part de l'activité professionnelle méconnue et peu reconnue, ici montrée dans sa complexité et sa diversité, en tant qu'activité hautement réflexive. C'est donc un angle mort de la connaissance du travail enseignant réalisé dans le temps hors classe que cette thèse met en lumière.

Sur le plan méthodologique, le dispositif mis en place s'avère extrêmement ambitieux en ce qui concerne la diversité des sources d'information

considérées. Au regard de la double question au centre de l'étude, la chercheuse a, avec raison, opté pour une approche compréhensive et engagé une enquête méthodologique, en prenant le risque de ne pas prédéterminer le type de données à recueillir, en dehors du cadre de l'entretien semi-directif. Au vu des résultats, ce choix s'est avéré judicieux. Un ensemble important de données significatives ont pu être recueillies, comme en témoigne l'imposant volume d'annexes. Dans le même esprit de chercher à « coller au plus près » des pratiques effectives et de prioriser le point de vue des personnes enseignantes participantes, ici issues de quartiers dits prioritaires (à Lyon comme à Nouméa), le mode d'analyse retenu s'est inspiré de la théorisation ancrée.

Parmi les résultats obtenus, on peut notamment relever la dimension conjointe du travail de préparation de la classe. Les élèves ou archi-élèves sont au cœur de la réflexion des enseignants, la connaissance des compétences et difficultés de leurs élèves devenant une compétence professionnelle différenciatrice, surtout si elle s'accompagne dès la préparation de propositions d'étayage ajustées aux besoins des élèves. La mise en œuvre d'un cadre et de références issus de l'ergologie convoqués en didactique, en plus de l'approche instrumentale de Rabardel ou de références à l'ergonomie, permet de tels résultats et apporte un véritable renouveau au champ de la didactique de l'écriture.

Vu sous cet angle, comme souligné par Olivier Dezutter lors de la soutenance, l'originalité et l'efficacité de la thèse se situent entre autres dans le fait d'explorer des frontières, ici entre les disciplines scientifiques : pédagogie, didactique, ergologie, analyse de l'activité... Au-delà de cette dimension pluridisciplinaire, ce sont aussi les frontières du travail enseignant qui sont questionnées, en prêtant attention à la phase préactive de l'enseignement, les frontières entre les ordres d'enseignement primaire et secondaire, en étudiant les pratiques de personnes intervenant au cycle 3, les frontières géographiques, en choisissant un double terrain d'observation, à savoir l'hexagone et l'Outre-Mer ainsi que les frontières entre différents objets disciplinaires relevant de la discipline français.

Pour effectuer de telles explorations, Aurélie Doelrasad a fait preuve d'une vive curiosité intellectuelle, d'audace et de souplesse, qui augurent

des prolongements didactiques nombreux et prometteurs. À titre d'exemple, on peut envisager une réflexion sur la généricité du travail de préparation de la classe et sur la spécificité de celui dévolu à l'enseignement de la production écrite ; un questionnement sur l'influence de la culture kanak et plus généralement du contexte plurilingue et de l'allophonie en tant que caractéristique de la plupart des classes de l'étude. Cette thèse invite aussi à réfléchir sur le rôle, dans l'efficacité des pratiques enseignantes, des renormalisations enchâssées et de la réévaluation permanente des conditions de réalisation du prescrit dès la préparation des séances de classe, au fil des interprétations des besoins et des sollicitations du milieu.

**Bernadette Kervyn**

Université de Bordeaux

## **CERNER ET FAIRE ÉVOLUER LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE DU SUJET-ÉCRIVANT**

Compte rendu de la soutenance d'habilitation à diriger des recherches de Maurice Niwese

Le 29 novembre 2023, à l'Université de Bordeaux, Maurice Niwese a soutenu publiquement ses travaux en vue de l'obtention de son Habilitation à diriger des Recherches (HDR), sous le titre *Cerner et faire évoluer la compétence scripturale du sujet-écrivain*. Le dossier remis au jury impressionne par la qualité des recherches menées, la réflexion développée et les apports de ses travaux, mais aussi par la dimension humaniste de ce parcours d'enseignant-chercheur hors du commun.

Organisée en quatre parties, la note de synthèse invite à la relecture des écrits de Maurice Niwese en éclairant la construction d'un sujet-écrivain qui peut être élève, enseignant et chercheur. Toutefois, le premier sujet-écrivain qu'elle éclaire est celui de son auteur lui-même, la transformation d'un sujet survivant-écrivain en un sujet enseignant-chercheur-écrivain. L'écriture et la psychanalyse s'enlacent et engagent le sujet dans une dynamique de transformation qui passe aussi par la reprise de 10



années d'études en Belgique pour que le chercheur Maurice Niwese adienne. De ce point de vue cette note de synthèse est très éclairante de la relation entre le chercheur et son objet de recherche, l'un forgeant l'autre et vice versa. Elle témoigne aussi d'une compétence scripturale hors du commun, d'une profonde honnêteté intellectuelle et humaine et une capacité à se dire et à s'écrire fruit d'un long parcours.

La première partie, intitulée « en guise de prologomènes », retrace les grandes étapes et le parcours de l'enseignant-chercheur du chaos à l'engagement, des études en sciences du langage à la didactique de l'écriture. Cette partie éclaire le cheminement d'une vie à travers l'enfer des massacres, des camps de réfugiés et de l'exil où l'écriture est un refuge et un moyen de survie. Dans le centre pour enfants non accompagnés, Maurice Niwese enseigne l'écriture aux enfants, en Belgique ce sera auprès des populations immigrées et réfugiées qu'il apportera cet « outil », ce moyen de s'émanciper et de s'intégrer. Cette écriture, il la pratique également, afin de comprendre ce qui s'est passé au Rwanda. Au-delà du traumatisme personnel mis en mots, cette écriture met à distance l'horreur vécue pour en faire un objet de réflexion, disséquer ce dont elle est l'expression. Il découvre ainsi deux genres textuels : l'autobiographie et la fiction. Ricoeur permettra plus tard de saisir la porosité des frontières de ces genres, toute fiction s'ancre dans un vécu de son auteur et toute autobiographie n'est que réécriture, recomposition, « re-fictionnalisation » du vécu. Le récit devient « un bel observatoire de la construction et de la déconstruction identitaires ». Maurice Niwese utilise également l'expression d'une « réalité hybride, un rejeton né de l'entrecroisement entre l'histoire et la fiction ». Finalement, la fiction n'est-elle pas une nécessité pour que le récit autobiographique puisse naître et prendre forme ?

Cette conception de l'écriture s'enracine, développe ou génère une conception du « sujet-écrivain ». Cette expression mérite que nous nous y arrêtions. C'est principalement dans les travaux de Dominique Bucheton, notamment sa thèse, et les travaux de l'équipe ESCOL, en particulier ceux d'Élisabeth Bautier que l'expression s'est développée. Bucheton (en collaboration avec Bautier) postulait une « relation étroite entre le développement des compétences d'écriture, le

développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit »<sup>1</sup>. Or, page 20 de la note de Synthèse, Maurice Niwese précise :

Prendre en compte les sujets-écrivains, c'est reconnaître qu'ils ne sont pas que des sujets cognitifs, mais qu'ils sont également, voir avant tout des êtres sensibles qui ont, pour reprendre une formule chère à Paul Ricoeur, « une histoire, sont leurs propres histoires » (Ricoeur, 1990, p. 137). C'est admettre que la relation complexe que chacun entretient avec l'écriture » (Delamotte et al., 2000, p. 4) conditionne son engagement dans l'écriture. Une didactique de l'écriture qui tient compte du sujet-écrivain s'intéresse ainsi non seulement « au texte en tant que produit mais aussi à son auteur dans sa relation avec l'écriture et avec le monde » (Niwese, 2010, p. 42)

Si l'adjectif « écrivain » indique l'idée de l'écriture en train de se faire, un sujet dans une situation en train d'écrire – l'idée même de processus – le sujet-écrivain de Maurice Niwese n'est pas le même que celui de Bucheton et de Bautier, même si ces auteures s'intéressent également à la compétence, au rapport à l'écriture, le sens donné à l'écriture, et le développement de la personne. En effet, « le développement de la personne » chez Maurice Niwese est une « relation avec le monde » dans lequel il vit. Ce n'est pas que la construction d'un élève apprenant à écrire et trouvant sa place dans la société en s'émancipant, en devenant autonome. C'est un sujet capable de se reconstruire par l'écriture, de se soigner, de se trouver. Par ailleurs, le sujet-écrivain est dynamique, en transformation du sujet et de l'écrivain qui face à chaque genre textuel réapprend à écrire (cf. p. 21-22). Cela est vrai face aux genres textuels, mais aussi à travers les degrés d'enseignement de l'apprentissage de l'écriture à l'entrée à l'université. Quelle est la spécificité du sujet-écrivain chez Maurice Niwese ? La note de synthèse donne des pistes, mais la singularité de l'approche mérite d'être encore précisée. Le « lien ombilical entre le texte et son auteur » ou encore « la place de l'écriture comme médiatrice de soi » (p. 23) éclairent une approche singulière de l'écriture du sujet-écrivain.

En creux se pose la question du sujet non-écrivain ou encore celui qui souffre face à l'écriture ou celui à qui on interdit d'écrire. Djaimilia

<sup>1</sup> BUCHETON D. (en coll. avec É. Bautier) (1997), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP de l'académie de Versailles, p. 17.

Pereira de Almeida explique dans un ouvrage<sup>1</sup> la prise de conscience qu'elle a eue à un moment de sa trajectoire d'« escritora negra », d'écrivaine de peau noire, en s'apercevant que l'écriture fut interdite à sa mère et sa grand-mère en Angola du fait de leur statut de colonisé ou de leur couleur de peau. Cette conscientisation l'amène à concevoir que son privilège est celui d'une époque où elle est une écrivaine de peau noire et non une écrivaine. Cela l'amène à revendiquer sa négritude pour ne pas oublier ce que signifie écrire pour elle au moment où elle écrit. Dans un autre registre, Christophe Niewiadomski et Christine Delory-Momberger<sup>2</sup> ont éclairé la souffrance des adultes en situation de précarité face à l'écrit. Ils montrent l'intérêt du récit biographique, mais aussi la difficulté à se dire, l'impossibilité d'écrire. La réponse probable de M. Maurice Niwese est sans doute didactique, c'est au dispositif d'être engageant et d'enrôler le sujet dans l'activité d'écriture. Mais est-ce toujours suffisant ?

La deuxième partie poursuit la réflexion en présentant l'apport majeur des travaux de M. Maurice Niwese : la compétence scripturale. Elle permet d'identifier « le déjà-là en matière d'écriture et son évolution » (p. 25). L'approche centrale sur le rapport à l'écriture pose de nouveau sous d'autres auspices l'autorisation que se donne le sujet à écrire, à se sentir légitime d'écrire et de devenir auteur de son texte. Il faut mettre cela en lien avec « l'insécurité scripturale » (p. 41) et l'engagement dans l'écrit évoqué plus loin dans le texte.

Maurice Niwese donne à voir comment la notion a évolué tout au long de sa trajectoire de chercheur et de ses travaux. Il revient notamment sur la grille d'analyse de la compétence scripturale élaborée dans le cadre du projet ECRICOL. Celle-ci éclaire la limite de l'analyse des écrits en fonction des disciplines, elle pose donc la variation scripturale d'une discipline à l'autre. C'est là un élément très intéressant pour nourrir la réflexion en didactique comparée. Dans le cadre de cette note de synthèse, comment expliquer la variation disciplinaire de la compétence scripturale ? Est-elle liée aux genres disciplinaires, à des façons d'écrire dans la discipline entre pratiques langagières, normes disciplinaires, et

des façons de penser au sein de la discipline ? Est-ce que pour comprendre et pour enseigner ces variations d'une discipline à l'autre, il ne faut pas aussi travailler sur le rapport à la discipline ou interroger la conscience disciplinaire (pour reprendre le concept proposé par Y. Reuter) qui se différencie du rapport à la discipline scolaire (en référence aux travaux de Dias-Chiaruttini), mais qui insiste sur les représentations que les élèves pourraient avoir de la façon d'écrire dans une discipline scolaire donnée. Page 36, il est toutefois souligné que, quelle que soit la discipline, certains résultats concernant la maîtrise des accords sont proportionnellement constants dans les deux disciplines. Autrement dit, il y a des savoirs scripturaux liés à la langue écrite qui sont constants et d'autres qui se configurent selon les disciplines. Ce qui est intéressant, c'est que les élèves semblent mobiliser les mêmes savoirs sur la langue écrite dans les deux disciplines, alors que nous savons qu'ils peuvent s'appliquer davantage sur l'orthographe notamment (ou la syntaxe) en fonction des situations proposées (cf. les travaux de Lucie Broc qui analysent la différence des performances des élèves en dictée et en narration d'un écrit personnel) et des disciplines. Quoi qu'il en soit, la réflexion menée sur la grille est passionnante dans la mesure où elle pointe l'intérêt de confronter les outils construits à d'autres terrains (des disciplines notamment) pour les faire évoluer et en éprouver la validité et les usages qui en sont faits. Le bon outil n'existe pas : les usages le rendent intéressant (ou pas). La comparaison de deux versions d'un même texte est très éclairante et amène à la conclusion que : « le générique pilote la réécriture dans la mesure où les transformations effectuées affectent principalement les aspects caractéristiques du genre » (p. 44). Les dispositifs de réécriture sont particulièrement intéressants.

Enfin, la réflexion sur les dispositifs éclaire le recours à la réécriture, aux verbalisations des processus d'écriture, aux moments de rétroaction et d'étayage (entre les pairs et entre les pairs et l'enseignant). Ce travail explicite des stratégies et la prise en compte du sujet-écrivain qui pourrait notamment éclairer la façon dont le sujet entrevoit ou non les variations disciplinaires et comment il s'autorise à écrire.

<sup>1</sup> Pereira de Almeida D. (2023) O que é ser uma escritora negra hoje, de acordo comigo – ensaios. São Paulo, todavia.

<sup>2</sup> Cf. Niewiadomski C., Delory Momberger C. (dir.) (2013) Territoires contemporains de la recherche biographique. Paris : Téraèdre. Cf. Niewiadomski C., Delory Momberger C. (dir.) (2013) La mise en récit de soi. Lille : Presses universitaires du Septentrion. Cf. Niewiadomski C., Delory Momberger C. (dir.) (2015) Se raconter entre violence et résistance. Enjeux sociaux et politiques de la recherche biographique. Revue Le sujet dans la Cité. Hors-série Actuels 4.

La dernière partie de la note de synthèse se centre principalement sur les projets de recherche pilotés par M. Maurice Niwese. Ils démontrent, s'il était nécessaire, ses compétences de «management» des projets de recherche et la prise en compte des difficultés et des enjeux de «chercher ensemble». Il convient de souligner que ce sont des travaux d'envergure qui s'inscrivent dans la durée. Ainsi ECRICOL est un projet ANR, qui sera ensuite soutenu par l'ESPE d'Aquitaine puis par l'Idex de l'université de Bordeaux, ainsi que par la Région Nouvelle-Aquitaine. Les résultats de cette recherche ont ensuite donné lieu à une recherche-action dans la perspective de former les enseignants. Cela éclaire de nouveau le souci de comprendre certes, mais aussi d'agir sur le terrain et d'apporter aux enseignants des outils pouvant les amener à modifier leurs pratiques.

La deuxième recherche évoquée réunit cinq universités, deux françaises et trois dans les Balkans (Serbie, Albanie et Roumanie) et le réseau de la francophonie FrancophoNéA, CEREFREA en Roumanie et des associations d'enseignants. Ce projet européen démarre. Il vise le développement des compétences professionnelles des enseignants et futurs enseignants en langue première, langue seconde, et en français langue étrangère. Il s'agit d'un véritable dépassement des frontières à la fois à travers les pays européens, mais aussi à travers les catégories FLM/FLE/FLS/FOS/FOU/FLI/DNL. Est-ce là une réunification de la didactique du français qui pense la langue et la discipline scolaire où elle s'enseigne en prenant en compte la variation des contextes et des finalités ?

Cette recherche s'inscrit dans la continuité d'un autre projet européen, EUROCAR II, qui portait sur l'enseignement du français et de l'anglais à l'école primaire. Pour ce dernier projet, il s'agissait de réaliser la comparaison entre l'apprentissage de deux langues dans des contextes contrastés.

La note de synthèse développe une rétrospective sur les travaux menés et en cours éclairant la construction du sujet-écrivain, la conception de dispositifs visant l'écriture à l'école, à travers les disciplines, dans la formation initiale des enseignants (principalement dans le «suivi» des mémoires), dans la formation continue des enseignants afin de les aider à faire évoluer leurs pratiques à travers les outils et dispositifs conçus. La dimension européenne des

deux dernières recherches évoquées ouvre sur la comparaison de l'enseignement de l'écrit en français dans divers pays (francophone et non-francophones), et la comparaison entre l'enseignement de deux langues. Toutefois cette note de synthèse est surtout la rencontre avec un sujet-écrivain qui retrace son histoire d'écrivain (et d'écrivain), son rapport à l'écriture et la façon dont il partage l'écriture avec les autres.

**Ana Dias-Chiaruttini**

Université Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS

## **CONCEPTION ET USAGE PAR LES ENSEIGNANTS DES SUPPORTS DE CLASSE, ENTRE CONTRAINTES ET RESSOURCES. LES PRATIQUES DES MAITRES DE COURS MOYEN EN HISTOIRE ET ÉTUDE DE LA LANGUE : QUELS POTENTIELS EFFETS INÉGALITAIRES ?**

Compte rendu de la thèse de Céline Camusson

Thèse de doctorat soutenue par Céline Camusson le 4 décembre 2023 devant un jury composé de Stéphane Bonnery, Université Paris 8 (directeur), Maira Marmède, Université Paris Est-Créteil/université Paris 8 (co-directrice), Marie-Laure Elalouf, CY Cergy Paris Université, Stéphanie Tralongo, Université Lyon 2, Didier Cariou, Université de Bretagne occidentale, Eric Bruillard Université Paris Cité.

La thèse présentée par Céline Camusson a pour titre «*Conception et usage par les enseignants des supports de classe, entre contraintes et ressources. Les pratiques des maitres de cours moyen en histoire et étude de la langue : quels potentiels effets inégalitaires ?*». Il s'agit d'une recherche attendue, dans la mesure où l'information sur les manuels scolaires reste en France une mission délaissée par l'institution scolaire. Depuis la recherche de Michèle Métoudi et Hervé Duchauffour menée entre 1995 et 1999 par l'IUFM de Paris et l'association *Savoir Livre*, dans laquelle 63 classes du CP au

CM2 avaient été dotées de manuels scolaires, il n'y avait pas eu de recherche de cette ampleur, et c'est de nouveau une association d'éditeurs, *Les Éditeurs français*, qui avec cette thèse CIFRE s'intéresse aux incidences de l'usage des manuels et des ressources alternatives sur les inégalités d'apprentissage.

Mais entre la fin du 20<sup>e</sup> siècle et aujourd'hui, les ressources des enseignants se sont à la fois diversifiées avec les potentialités du numérique tandis que les contraintes se sont accrues, avec l'accélération des changements de programmes qui entraîne une obsolescence plus rapide des manuels et un renouvellement des supports. Il y avait donc lieu de mener une recherche conséquente sur ces changements. À la différence de l'enquête précédente, le choix a été fait d'une recherche écologique qui ne modifie pas les conditions d'exercice des répondants, mais les invite à expliciter les choix de leurs supports, à les communiquer à la chercheuse et pour certains à ouvrir leur classe.

L'ancrage théorique de la thèse convoque le concept pluridimensionnel de support ; l'appropriation de ressources et de supports (Béguin, 2012 ; Rabardel 2005) est définie comme composante centrale de l'activité enseignante ; les enjeux de l'usage des supports sont dégagés au regard de la construction des inégalités scolaires ; enfin, le concept de cadrage, emprunté à Bernstein (2007) est retenu pour décrire ce qui peut conduire à des inégalités d'apprentissage, dans la lignée des travaux de l'équipe Escol.

La première partie de la thèse, intitulée *La genèse du support hors classe*, s'appuie sur un questionnaire auquel ont répondu 511 professeurs des écoles, invités à transmettre le ou les supports utilisés lors de la première séance en orthographe sur l'accord sujet-verbe et en histoire sur le temps des rois ou le temps de la République.

La seconde partie intitulée *Le contenu des supports* porte sur les 346 supports exploitables transmis. Les résultats obtenus sur les choix et manières de faire avec les ressources montrent que leur appropriation par les enseignants passe par la compilation et la modification pour deux tiers d'entre eux, avec une prédominance du manuel papier et une montée en puissance des guides pédagogiques articulant apports théoriques, séquences d'enseignement et fiches de travail pour les élèves, à reprographier ou projeter. Ces manipulations de ressources présentent

des risques d'effets inégalitaires. L'élaboration d'une grille d'analyse, en lien étroit avec les recherches de l'équipe Escol sur les supports composites, vise à les objectiver. La complexité sémiotique, celle liée au numérique, ainsi que la complexité langagière sont transformées en indicateurs, tous référés à des recherches, dans une visée cumulative. L'analyse des corrélations entre ces scores fait apparaître des influences réciproques entre complexité sémiotique et langagière mais aussi entre ces dernières et l'exigence du cadrage.

La dernière partie s'appuie sur l'observation de 14 professeurs qui se sont portés volontaires pour être observés dans l'une des deux disciplines ou dans les deux et se sont prêtés à un entretien d'au moins 30 minutes. La tendance générale à la réduction du cadrage lors de la mise en œuvre est montrée par l'analyse des activités, des interactions et de la trace écrite. Une attention particulière est portée aux pratiques des rares enseignants qui maintiennent un cadrage exigeant tout au long de la séance. L'analyse des entretiens fait apparaître les logiques motivationnelles et les croyances qui guident le choix de supports mais aussi les contradictions dans lesquelles les enseignants sont pris du fait des injonctions institutionnelles. Les logiques de réduction font intervenir de façon cruciale le temps, tant en amont que lors de la mise en œuvre.

Au total, la thèse de Céline Camusson est un réel apport à l'intelligibilité des pratiques instrumentées des enseignants. Sur le plan didactique, cette thèse pose la question de la complexification progressive des ressources nécessaires à l'entrée dans une communauté discursive disciplinaire en la distinguant de la complexité qui y fait obstacle (instabilité du langage de spécialité, manque de hiérarchisation notamment).

**Marie-Laure Elalouf**

CY Cergy Paris Université, ÉMA (ÉA 4507)

# ÉLABORATION D'UN RÉPERTOIRE DE RESSOURCES POUR SOUTENIR LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT LEXICAL AU PRIMAIRE : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Compte rendu de la thèse de  
Caroline Proulx

---

Thèse de doctorat soutenue le 14 décembre 2023 à l'Université de Montréal (Québec), dirigée par Dominic Anctil (Université de Montréal) et co-dirigée par Isabelle Montésinos-Gelet (Université de Montréal), devant un jury composé de Catherine Gosselin Lavoie (Université de Montréal, présidente), d'Ophélie Tremblay (Université du Québec à Montréal, rapporteure) et de Marie-Noëlle Roubaud (Aix-Marseille Université, LPL, examinatrice externe).

Cette thèse de plus de 300 pages est ambitieuse et originale. Elle débouche sur la création d'un outil numérique (de plus d'une centaine de pages) : « un répertoire de ressources » pour soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire, composé de capsules informatives et de plusieurs propositions d'activités. La recherche se situe dans le prolongement des études qui portent sur l'enseignement du lexique et qui font état du manque d'activités lexicales explicites en classe. Elle fait suite à la réflexion de l'auteure à ce sujet (cf. les 11 articles de l'auteure) sur sa propre modélisation de la compétence lexicale à l'usage des enseignants.

Dès le départ, l'auteure se fixe comme objectif d'outiller les enseignantes pour planifier des interventions lexicales de qualité. Elle s'intéresse à l'étape précédant les interventions en classe : la planification, c'est-à-dire à la phase préactive, durant laquelle l'enseignante prépare en amont les contenus et l'organisation de la leçon. Il s'agit d'une recherche-développement : c'est un type de recherche appliquée au sens où elle vise la recherche de solutions à un problème vécu dans la pratique, concernant ici l'enseignement du vocabulaire en classe. Par conséquent, cette recherche-développement cible avant tout le public des enseignants du primaire (expérimentés ou débutants) mais aussi les formateurs,

conseillers pédagogiques, responsables de formation et directeurs d'établissement.

L'équilibre de la thèse est respecté : une moitié est réservée au cadre conceptuel, qui constitue les soubassements de la création de l'outil et à la méthodologie, et l'autre moitié à l'expérimentation et aux résultats. La partie théorique est très bien documentée sur chacun des points présentés : développement langagier, programmes en vigueur, ressources pédagogiques disponibles, etc. (cf. les 386 références bibliographiques). L'auteure y crée ses propres définitions : de la compétence lexicale, de la recherche-développement et améliore la démarche de Graves. Elle définit et justifie les termes (ou concepts) qu'elle emploie : *ressources, développement du vocabulaire, langage, langue et parole, apprentissages provoqués, enseignement robuste*. Toutes les analyses serviront à construire les capsules du répertoire de ressources.

L'auteure veut rester au plus près des praticiens (l'étant elle-même) et souhaite proposer « humblement » une façon de faire pour enseigner le lexique à l'école. Dans une première phase, elle explore les besoins de 19 professionnelles de l'éducation au regard de leurs pratiques actuelles de planification et crée son premier prototype. Puis des mises à l'essai fonctionnelles (par questionnaire) et empiriques (par entretiens auprès de 16 professionnelles de l'éducation) lui permettent d'améliorer son outil et diverses versions du prototype se succèdent, pour en arriver à la 14e, au moment de la soutenance. Le corpus de la thèse (qui figure dans les annexes) est impressionnant par le nombre de participantes et les outils de collecte divers : questionnaire, entretien semi-dirigé, observation, groupe de discussion, journal de bord. Il témoigne du nombre d'heures (et d'années) passées à récolter, dépouiller, analyser et construire un outil de planification pour les enseignants.

L'expérimentation menée auprès des enseignantes présente des atouts indéniables pour qui s'intéresse à l'enseignement du lexique à l'école. Tout d'abord, elle rend compte de la façon dont les enseignantes gèrent l'enseignement lexical : c'est sans aucun doute un complément scientifique pour les chercheurs qui s'intéressent à la question. Elle nous renseigne sur les réactions des enseignantes et par là-même sur leurs préoccupations, ce qui se constitue un apport scientifique pour le chercheur qui s'intéresse à l'enseignement. En effet, preuves à



l'appui, on constate que la terminologie demeure un sujet central pour les didacticiennes (il en est de même chaque fois qu'on s'intéresse à l'étude de la langue). Par exemple, lors des mises à l'essai fonctionnelles, les enseignantes critiquent l'appellation *activités de communication* pour signifier la récitation, la prise de parole spontanée et la prise de parole préparée ; elles demandent que soient uniformisés les termes employés : activité *intégrée ou contextualisée* ? aspect d'un mot ou *dimension* d'un mot ? ; elles souhaitent que certains mots soient précisés, comme *phénomènes* (permettant de mieux comprendre le système lexical), *enseignement direct*, *tableau d'ancrage*, *jogging d'écriture*. Au travers des réactions des participantes, on perçoit une approche réflexive de l'outil et un savoir « déjà-là » comme le montre cette remarque d'enseignante : « Ajouter une note sur l'hybridité des textes ». Mais cette vision optimiste est nuancée par le besoin d'activités toutes faites, prisées par les enseignants en général.

Face à ces témoignages, l'auteure ne renonce pas à son objectif de mieux faire comprendre aux enseignants du primaire les enjeux d'un enseignement lexical de qualité. En conséquence, sa proposition d'activités est toujours sous-tendue par des savoirs scientifiques disponibles dans l'outil, afin de parfaire les connaissances des enseignants en matière d'enseignement lexical. Ainsi le menu d'accueil présente trois entrées : deux, scientifiques (Je veux en apprendre plus sur l'apprentissage lexical - Je veux en apprendre plus sur l'enseignement lexical) et une, didactique (Je veux des idées d'activités lexicales) pour chacun des cycles de l'école primaire.

Nul doute que cet outil sera essentiel en formation et en classe car il a été conçu pour présenter des planifications lexicales réfléchies qui encouragent le développement de la compétence lexicale des élèves.

**Marie-Noëlle ROUBAUD**

Aix-Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage

## **LA LECTURE RAPPROCHÉE AU COIN LECTURE D'UNE CLASSE DE COURS PRÉPARATOIRE. DES GESTES DE MÉDIATION POUR LES ÉLÈVES EN RETRAIT DES LIVRES.**

Compte rendu de la thèse de Lucile Berthod.

Thèse de doctorat soutenue à Cergy Paris Université, le 27 novembre 2023 devant un jury composé de Marie-Laure Elalouf (directrice), Lydie Laroque (co-encadrante), Stéphane Bonnéry, Nathalie Denizot, Isabelle De Peretti, Patricia Richard-Principalli et Virginie Tellier.

La thèse de Lucile Berthod, *La lecture rapprochée au coin lecture d'une classe de cours préparatoire*, est née, comme l'explique l'auteure dès l'introduction, d'une interrogation professionnelle, une sorte d'énigme paradoxale, autour d'un élève apparemment sans histoire et qui pourtant tourne le dos aux livres qu'on lui propose : « Le retrait des livres en situation scolaire ne serait-il pas donc forcément imputable à l'absence de lectures familiales ou à un défaut de compréhension en lecture ? » (p. 20). C'est cette enquête que mène Lucile Berthod tout au long de sa thèse, en cherchant à la fois à « saisir l'activité réelle » des élèves et « l'agir enseignant », à partir d'une étude sur le terrain dans plusieurs classes de cours préparatoire entre 2018 et 2022.

Lucile Berthod construit tout d'abord la notion de « lecture rapprochée » au carrefour de travaux divers (littérature, didactique, sociologie, psychologie, etc.), en partant des pratiques littéraires dans les familles et à l'école. Elle montre l'importance des « coins lecture », qui incarnent la place symbolique donnée à la lecture depuis une vingtaine d'années, et la nécessité d'une « médiation » par l'enseignant-e, et elle définit cette notion de « médiation », en cherchant à mieux cerner la spécificité d'une médiation dans le cadre scolaire. Lucile Berthod se penche également sur cette médiation « phare » (selon ses termes) au CP qu'est la « lecture offerte », dont elle montre l'ambiguïté de la notion à travers l'analyse à la fois des propos tenus par des enseignants sur un blog mais aussi des textes

institutionnels depuis une vingtaine d'années. C'est à partir de ce constat de l'ambivalence de la lecture « offerte » qu'elle théorise deux formes de lecture offerte, la lecture offerte « game » et la lecture offerte « play », et c'est cette lecture offerte « play » qu'elle considère comme une véritable « médiation littéraire » voire comme une « médiation littéraire ludique » (p. 93), mais qui nécessite l'élaboration d'un répertoire de gestes professionnels (p. 89).

En repartant du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009), Lucile Berthod propose donc d'ajouter aux postures d'étayage de l'enseignant la posture du « médiateur », qui se distingue de celle du « magicien » par son rapport explicite aux objets de savoir (p. 98), et qu'elle met à l'épreuve (de manière assez originale et très intéressante) dans l'analyse de la série Yétili puis dans une analyse de données iconographiques portant sur des pratiques variées de lecture offerte. Il s'agit ici d'interroger les « gestes professionnels à visée didactique » des enseignants à travers un certain nombre de « signes corporels » (p. 111). Lucile Berthod convoque ensuite les travaux de Boimare pour observer des « élèves empêchés de lire » (p. 125), qu'il s'agirait de ramener à la lecture, grâce à des pratiques de « lecture rapprochée », dont le modèle est schématisé p. 132.

La seconde partie est consacrée à la présentation de l'enquête et à l'analyse des données. Il est clair que le contexte de la pandémie de coronavirus a modifié considérablement la recherche (confinement, fermeture du coin lecture, masques, « gestes-barrière », etc.), et tout particulièrement le deuxième volet de la recherche, l'étude longitudinale d'une cohorte de 16 élèves, portant sur les signes « d'empêchement » de la lecture et se déroulant sur 3 années, mais que Lucile Berthod a essayé de mener à bien avec opiniâtreté – et avec des résultats intéressants, surtout mis en perspective avec le dernier volet, la « recherche-action pratique » (p. 179).

Pour l'exposition de ses résultats, Lucile Berthod utilise des sortes de synopsis très clairs et très réussis, mêlant images, schémas et commentaires, et qui permettent donc à l'aide de vignettes extraites du corpus vidéo de rendre visibles et de mieux appréhender les activités des élèves. C'est un des points forts de cette thèse que de montrer, par l'analyse des relations des élèves avec leur entourage, l'importance des *autres* dans ces activités de lecture personnelle, qu'il s'agisse d'ailleurs des pairs ou du travail de

l'enseignante. De même, la typologie d'indicateurs construits pour caractériser les élèves « empêchés » de lire et les élèves « en retrait » de lecture est très utile, ainsi que la modélisation dans la dernière section de la thèse des 5 scénarios possibles d'une lecture rapprochée, qui cherchent à répertorier les gestes professionnels des enseignantes de la recherche action comme autant « d'arts de faire » (p. 318). Il faut par ailleurs saluer l'attention constante portée dans la thèse aux précautions méthodologiques et à une posture de chercheuse toujours prudente sur les conclusions possibles. Comme Lucile Berthod l'écrit en reprenant une expression de Pierre Paillé (1994), il faut se garder de la « pétulance interprétative » (p. 199), et de nombreux passages témoignent de cette « métaréflexion » toujours bienvenue, qu'il s'agisse de ne pas confondre ou superposer les élèves « empêchés » et les élèves issus de milieux défavorisés, ou de connaître ses propres « référents interprétatifs » pour résister à la tentation de se projeter dans tel ou tel élève ou dans tel ou tel enseignant (par ex. p. 197).

Il s'agit donc d'une thèse passionnante, sur un objet souvent invisibilisé mais particulièrement pertinent, et qui ouvre de fécondes perspectives pour la formation initiale et continue des enseignants, mais aussi pour de nouvelles recherches collaboratives.

**Nathalie Denizot**

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

# L'ORAL RÉFLEXIF ENTRE PAIRS POUR FAVORISER LA CONSOLIDATION DU VOCABULAIRE RENCONTRÉ EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES À RISQUE DU 1ER CYCLE DU PRIMAIRE

Compte rendu de la thèse de Claudine Sauvageau

Le 20 novembre, Claudine Sauvageau a soutenu sa thèse en sciences de l'éducation à l'université de Montréal, devant un jury composé d'Isabelle Montesinos-Gelet (présidente), Dominic Anctil (directeur de recherche), Rachel Berthiaume (membre du jury), Anne Sardier (examinatrice externe) et Marcel Bissonnette (représentant de la doyenne). Le travail présenté vise, *in fine*, à outiller les enseignantes et les enseignants pour favoriser les apprentissages lexicaux de leurs élèves dits « à risque ». Outre le recours à un enseignement direct, c'est surtout le travail en oral réflexif qui est alors questionné.

Après avoir précisé ce qui est entendu par « élèves à risque », notamment au vu du déjà-là, le concept de littératie est également précisé, puisque les situations d'enseignement-apprentissage du lexique seront liées à la lecture dans l'expérimentation menée. Sont ainsi évoqués à la fois les mots présents dans le texte ou ceux nécessaires à la glose explicative, ce qui rejoint la difficile question de la sélection des mots à étudier en classe. De là s'en suit une réflexion sur le rôle du recours à l'oral dans l'enseignement pour favoriser les apprentissages lexicaux, notamment le lien entre échanges entre pairs et apprentissages. La question générale de recherche à laquelle répondra Claudine Sauvageau est alors : « Quel effet les échanges oraux, basés sur les discussions et la réflexion, peuvent-ils avoir sur l'apprentissage en profondeur du vocabulaire rencontré en lecture chez les jeunes élèves à risque ? » (p. 43). Lors de la soutenance, l'originalité du chapitre 4 relatif à la validation des conditions de mise en œuvre de l'oral réflexif dans la recherche présentée a été mentionnée à plusieurs reprises. Ce chapitre offre de très intéressantes analyses sur la conduite de l'oral réflexif et le didacticien ou la didacticienne en envisage aisément les retombées pour la formation. Enfin, ce chapitre se clôt

sur une analyse des apprentissages effectués par les enseignantes elles-mêmes dans le cadre de la présente recherche.

Du point de vue des analyses, un survol des résultats globaux donne d'abord un aperçu quantitatif très fouillé des analyses des données. Il rend notamment compte des progrès lexicaux des élèves entre les tests, en corrélation avec les œuvres lues, ou en lien avec l'effet de concrétude dans les interprétations des unités lexicales. L'analyse permet aussi de dégager des tendances quant aux effets des approches proposées sur les apprentissages, en corrélation avec le type de tâche proposée ; ce regard porté sur les données nous semble fort utile pour des recommandations à suivre en didactique du lexique. Les analyses permettent aussi de mettre en exergue les progrès des élèves au fil des répétitions des blocs d'intervention et, ce de manière nuancée, en montrant par exemple que la pratique de l'oral réflexif (désormais OR) permettrait des apprentissages efficaces pour les élèves à risque, en particulier lors de la troisième lecture d'œuvre, ou que « la rétention des connaissances réceptives sur les mots ne dépend pas de l'approche utilisée » (p. 206), voire que l'étayage de l'enseignante ne permet pas de réduire l'écart entre les élèves à risque et les élèves non à risque (p. 212), mais qu'il jouerait cependant « un rôle sur la rétention des connaissances réceptives sur les mots » de ces mêmes élèves. On le voit, les effets des échanges entre pairs ou de l'étayage sur les apprentissages lexicaux sont très finement observés. La tâche de rappel de récit montre également que « les élèves à risque qui ont participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales en contexte d'OR, comparativement à leurs pairs, ont produit spontanément plus souvent la forme des mots ciblés lors du rappel oral des œuvres lues et ont utilisé une plus grande variété de mots appris dans ce contexte » (p. 221), selon le rythme de l'activité.

Le chapitre 6 porte alors sur la discussion à l'issue de la présentation de ces résultats. Ici Madame Sauvageau revient sur l'ensemble de l'expérimentation, rappelant par exemple le nombre et les durées des prises de parole des enseignants, ou le fonctionnement de l'étayage pratiqué dans les séances analysées. Est alors menée une réflexion intéressante sur le rôle que pourrait avoir les tableaux d'ancrage sur les diverses stratégies d'étayage utiles lors de la discussion réflexive entre pairs, notamment

pour les élèves à risque. Un regard est également porté sur le choix des mots étudiés en lien avec le genre textuel (notamment le texte documentaire 3), ou considérés comme appris ou non (par exemple *recroquevillé* vs *principalement*). Est envisagé ici aussi le rôle des actions de formation dont ont pu bénéficier les enseignantes, notamment celles devant mettre en œuvre l'OR qui avaient davantage de besoins, ce qui met de l'avant l'importance de la formation continue. La conclusion revient sur les retombées de l'étude présentée, tant du point de vue des apprentissages des élèves que de ceux des enseignants. Ainsi se profile une ouverture fructueuse vers la formation d'enseignantes et d'enseignants pour favoriser le développement professionnel.

**Anne Sardier**

ACTé UR 4281

Université Clermont Auvergne

## **MODÉLISATION DES CONTRIBUTIONS D'HABILITÉS COGNITIVES ET LINGUISTIQUES À LA COMPRÉHENSION EN LECTURE: ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES ET DIDACTIQUES**

Compte rendu de la thèse de Rosalie Bourdages

Soutenue le 1er février 2024, la thèse de Rosalie Bourdages se situe au croisement de deux disciplines, la psycholinguistique et la didactique du français ; l'articulation entre ces deux domaines à travers le concept de « métalinguistique » agit comme fil organisateur de la thèse. La thèse a d'ailleurs été co-dirigée par Denis Foucambert, professeur de linguistique à l'UQAM et moi-même, à la HEP Vaud.

Rosalie Bourdages interroge la dimensionnalité de la conscience morphologique et de la conscience syntaxique dans le but de mesurer la contribution des variables latentes construites – d'ordre linguistique et cognitif – aux performances en lecture. C'est donc la manière dont la compréhension en lecture peut être expliquée

par les connaissances de type métalinguistique, et en particulier la conscience morphologique et la conscience syntaxique qui est explicitée. Rosalie Bourdages s'attèle donc à une tâche complexe, étant donné que la compréhension en lecture repose sur un ensemble de processus, de représentations, d'habiletés qui ne sont pas faciles à définir et encore moins à modéliser.

Pour répondre à ces interrogations, Rosalie Bourdages développe un ensemble de 13 épreuves qui portent sur les consciences morphologiques et syntaxiques, sur des tâches non linguistiques et sur la compréhension en lecture. Deux cent huit élèves vaudois, âgés de 8 à 12 ans, sont soumis à ces épreuves. L'analyse des données qui s'ensuit est outillée par de puissants outils statistiques : sont mises en place une phase d'analyses descriptives et deux séries d'analyses inférentielles, paramétriques et confirmatoires, effectuées à l'aide de modèles travaillés par SEM (*Structural Equation Modeling*).

La thèse montre notamment que la réussite aux épreuves requiert une habileté dans la reconnaissance du contenu linguistique qu'elles renferment et que c'est cette habileté latente, de nature linguistique, à accomplir cette reconnaissance, et à en affiner la représentation afférente, qui contribue le plus aux variables mesurées dans les habiletés métalinguistiques et qui influence les performances en compréhension en lecture. Dans une perspective didactique, la thèse développe des activités en vue d'une transformation de tâches métalinguistiques en activités grammaticales en classe de 2e cycle du primaire.

Le travail de thèse de Rosalie Bourdages est remarquable pour un ensemble de raisons qu'il importe d'explicitier :

- La vigilance accordée à la définition des concepts et des notions traitées tout au long du travail. Cette rigueur terminologique dote la thèse d'une force argumentative et légitime la démarche proposée.
- Les modélisations des construits présentées (conscience métalinguistique, conscience morphologique et conscience métasyntaxique) et les problématisations de ces construits résolvent quelques flous communément acceptés et transmis par le discours commun de beaucoup d'enseignant·e-s, de formateur·trice-s ou de professeur·e-s.

- La thèse fournit une théorisation de la compréhension en lecture complète qui donne à celui ou celle qui veut comprendre ou analyser cet enseignement, complexe, des bases théoriques solides et complètes pour y réfléchir. La thèse étaye les liens entre la « conscience grammaticale » et la compréhension en lecture, ce qui permet d'envisager l'articulation entre syntaxe et lexique puis entre grammaire et compréhension en lecture.
- L'enseignement de la syntaxe n'ayant pas fait l'objet de beaucoup de préoccupations chez les didacticiens, la thèse apporte un éclairage bénéfique.
- Les épreuves utilisées, dont la fiabilité a été établie à l'aide d'un contrôle interjuges de 9 experts, peuvent être facilement importées au cadre scolaire.
- La thèse aborde une notion laissée souvent implicite dans les travaux didactiques : le raisonnement grammatical. Les concepts relatifs aux habiletés métasyntaxiques sont remobilisés pour être transposés au contexte de l'enseignement en vue de susciter la réflexion sur le langage par les élèves.
- Le traitement de l'erreur fait dans la thèse. Dans un effort de transposition, Rosalie Bourdages associe les épreuves psycholinguistiques ayant trait aux pseudomots comme « l'équivalent morphologique de l'erreur au sein de la conscience syntaxique » (p. 289). Elle propose d'inclure la tâche de réplique d'erreur dans les activités grammaticales pour contribuer l'élève à augmenter le niveau de contrôle requis pour répondre à une situation problème. L'erreur devient un levier dans l'apprentissage de la syntaxe.

Cet assemblage théorique et méthodologique ingénieux nous est livré de surcroît dans une langue d'une clarté exemplaire. Rosalie Bourdages guide son lecteur, sa lectrice, lui livrant le fil de son raisonnement sans embûches.

Il faut lire la thèse de Rosalie Bourdages !

**Roxane Gagnon**

Professeure, Haute École pédagogique du canton de Vaud



## 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°72 Ecrire pour parler, parler pour écrire
- 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)

## 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

- 2023 *Les écrits intermédiaires partagés*
- 2022 *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français*
- 2021 *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline française : quelles articulations ?, sous la direction d'Ecaterina Bulea Bronckart et Claudine Garcia-Debanç*
- 2020 *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français, sous la direction d'Ana Dias-Chiaruttini et Marlène Lebrun*
- 2019 *Approches didactiques de la littérature, sous la direction de Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays et Brigitte Louichon*
- 2018 *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français, sous la direction de Sandrine Aeby Daghé 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 Gláis Sales Cordeiro et David Vrydaghs*
- 2014 *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme, sous la direction de Jean-François de Pietro et Marielle Rispaill*
- 2014 *Enseigner le lexique, sous la direction de Claudine Garcia-Debanç, Caroline Masseron et Christophe Ronveaux*
- 2012 *Les concepts et les méthodes en didactique du français, sous la direction de Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly*
- 2011 *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université, sous la direction de Roland Goigoux et Marie-Christine Pollet*

(Commande sur [http://pun.be/fr/collections/?collection\\_id=28](http://pun.be/fr/collections/?collection_id=28))

Ce 73<sup>e</sup> numéro réunit des contributions de chercheur·es et enseignant·es confirmé·es ou débutant·es, provenant de France, de Suisse et de Belgique. Il fait suite à une journée d'études tenue à Bienne le 9 février 2023, organisée conjointement par la section suisse de l'association, la HEP-BEJUNE et la HEP-Vaud.

Le numéro se penche sur les traces et productions écrites au primaire et s'intéresse à chacun·e des partenaires de cet enseignement-apprentissage : aux niveaux de leurs échanges et de leurs représentations de l'écrit, des régulations de l'enseignant·e et de la découverte par l'élève de divers systèmes de normes.