

Sous la direction de
Ophélie TREMBLAY, Érick FALARDEAU,
Priscilla BOYER et Isabelle GAUVIN

Diffusion et influences des recherches en didactique du français

DIPTYQUE
Une collection du cedocéf

Collection Diptyque
n° 40

La collection *Diptyque*, publiée par le **Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français**, est destinée à réunir divers travaux linguistiques ou littéraires liés à l'enseignement du français. Elle peut accueillir aussi bien un cycle de conférences que des actes de colloques ou des études rassemblées autour d'un thème. Elle rassemble des auteurs venus de plusieurs pays, essentiellement francophones, chercheurs et professionnels de l'enseignement.

Mise en page : Émilie Hamoir

© Presses universitaires de Namur, 2020

Rempart de la Vierge, 13

5000 Namur (Belgique)

Tel : +32 (0) 81 72 48 84

Fax : +32 (0) 81 72 49 12

E-mail : pun@unamur.be

Site web : <http://www.pun.be>

Dépôt légal : D/2020/1181/3

ISBN-version papier : 978-2-39029-067-4

ISBN - version numérique : 978-2-39029-068-1

Imprimé en Belgique.

Tous droits de reproduction, traduction, adaptation, même partielle, y compris les microfilms et les supports informatiques, réservés pour tous les pays.

Introduction

Ophélie TREMBLAY, Érick FALARDEAU,
Priscilla BOYER et Isabelle GAUVIN

La didactique du français, entendue comme discipline de recherche et de formation, poursuit deux finalités complémentaires : l'une théorique et l'autre praxéologique (Halté, 1992 ; Rosier, 2002 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Ces finalités émergent des travaux scientifiques en didactique du français, lesquels poursuivent des objectifs variés : construire des modèles théoriques ; décrire les pratiques enseignantes ou les activités d'apprentissage des élèves ; organiser les savoirs à enseigner ; faire de l'ingénierie didactique ; étudier les curriculums ; valider des outils didactiques ; élaborer et tester des outils d'évaluation ; etc. (Daunay et Reuter, 2008). Si ces orientations de recherche s'inscrivent dans la discipline de la didactique du français, elles empruntent parfois à d'autres cadres théoriques et méthodologiques (Reuter, 2008) : sciences du langage, études littéraires, psychologie, sociologie, anthropologie, mesure et évaluation, etc. Les chercheurs en didactique du français entretiennent donc des relations variées avec une multitude de champs disciplinaires avec lesquels ils interagissent soit en amont de leur travail, dans l'organisation même de la recherche, soit en aval, en ce qui concerne les retombées de leurs travaux. Si leur discipline est à la fois théorique et praxéologique, les didacticiens du français ne peuvent occulter la question des retombées de leurs travaux et de leur influence dans une grande variété de lieux et d'institutions. Ces influences ne s'incarnent pas que dans des outils ou des démarches pratiques ; elles peuvent aussi être théoriques, méthodologiques, voire épistémologiques. Il convient à notre sens de s'interroger collectivement sur cette question des influences afin de faire le point sur le statut de notre discipline dans le

monde scientifique, mais aussi dans la sphère publique où se construit la doxa sur la langue, les discours, la littérature et leur enseignement.

Le 13^e colloque de l'AIRDF, qui a eu lieu à Montréal du 25 au 27 août 2016, avait ainsi pour but d'interroger les impacts des recherches menées en didactique du français et leur diffusion dans divers lieux : la classe, les différents cadres d'enseignement formels et informels, la formation universitaire, celle des maîtres en particulier, les disciplines contributives et, enfin, le social, le politique et le médiatique.

Pour étudier la diffusion et les effets des recherches menées en didactique du français, nous avons adopté un découpage des lieux en fonction des possibles influences de ces recherches et de leurs résultats : d'abord autour de la classe et des élèves, puis dans les disciplines de référence, pour ouvrir sur les lieux extrascolaires, notamment d'ordre politique et médiatique. Chacun de ces lieux pouvait être étudié dans un contexte précis, ou de façon diachronique et synchronique : soit par l'étude de l'évolution des effets des travaux en didactique du français à travers le temps ; soit par la comparaison des situations entre différents pays ou régions. De nombreuses réponses ont été proposées au colloque de l'AIRDF de Montréal concernant cet ancrage des recherches dans les différentes sphères où elles exercent une certaine influence en raison de leur diffusion. Les 17 contributions présentées dans cet ouvrage se veulent une synthèse de ces « réponses ».

1. Influences croisées des pratiques et des recherches

Plusieurs travaux de didacticiens du français nous permettent de mieux connaître ce qui se passe dans la classe et dans l'école (Dufays et Garcia-Debanc, 2008). Les recherches en didactique du français modifient-elles les pratiques d'enseignement, les modes d'activités proposées aux élèves et les objets enseignés dans la classe de français ? En retour, de quelle façon les pratiques d'enseignement irriguent-elles la recherche ? Si on sait que les travaux des didacticiens parviennent peu à franchir les murs de la classe (Chartrand et Lord, 2013), observe-t-on, à l'aide d'outils de recherche rigoureux, des effets de ces travaux sur les apprentissages des élèves, leur motivation, celle des enseignants ? Qu'observe-t-on dans les classes quant

à la transposition didactique ? La majorité des contributions de l'ouvrage s'inscrivent dans la thématique des influences croisées entre pratiques et recherches, ce qui illustre l'importance donnée par les didacticiens et didacticiennes aux enjeux praxéologiques qui traversent la didactique du français.

Dans sa contribution, Véronique Marmy Cusin porte son attention sur les liens et les influences réciproques entre dispositifs de recherche, pratiques mises en œuvre et déclarées et conceptions des participants. Pour ce faire, elle s'intéresse aux pratiques d'enseignement du français de quatre enseignants du 2^e cycle primaire dans la mise en œuvre d'une séquence didactique proposant l'étude du récit d'aventures et la construction parallèle de savoirs ciblés sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit. Au fil du projet, les discours des enseignants à propos de l'enseignement de cette séquence ont évolué, en fonction des conceptions et des expériences de chacun. Trois des quatre enseignantes se projettent dans l'avenir en proposant des pistes concrètes en vue de conserver certaines pratiques innovantes vécues dans le projet (travail en groupe, utilisation des textes des élèves et d'auteurs) et d'en tester de nouvelles afin d'améliorer leurs pratiques. La quatrième enseignante, qui faisait pour la première fois l'expérimentation d'une telle articulation entre production textuelle et apprentissages grammaticaux, voit mal comment elle réinvestira les dispositifs proposés dans sa pratique future. Ces résultats questionnent l'influence réelle des innovations didactiques dans les classes et soulignent le besoin d'un accompagnement soutenu des enseignants dans l'appropriation et la mise en œuvre de séquences didactiques.

La contribution de Jessica Penneman analyse la façon dont les enseignants s'emparent des outils proposés par les chercheurs. L'auteure examine les effets générés par l'expérimentation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* par trois enseignants de première année du secondaire, en Belgique. Les résultats révèlent qu'au cours de la première année de mise à l'essai, l'outil a été mis en œuvre fidèlement par les enseignants, dans le respect des modalités de travail, de l'ordre des modules et des supports proposés. Durant la deuxième année d'expérimentation, tous les enseignants ont davantage adapté les activités au contexte de leur classe et aux difficultés ressenties

la première année, ce qui montre la tendance à rapprocher les propositions didactiques des pratiques habituelles. Les changements de pratiques observés sont par ailleurs liés à plusieurs facteurs qui dépassent la seule mise en œuvre de l'outil. Ces facteurs relèvent des pratiques ordinaires des enseignants, des caractéristiques de l'environnement éducatif et des exigences institutionnelles externes à l'école. Si certaines transformations apportées à l'outil ne concordent plus avec les objectifs et les principes didactiques initiaux, d'autres sont le reflet d'une véritable *intégration* de ces principes didactiques. Certains ont par exemple développé une meilleure prise en compte des spécificités des textes informatifs dans leur enseignement, en plus de faire davantage d'enseignement explicite des stratégies de lecture. Les activités de métacognition qui conduisent les élèves à verbaliser aussi bien leur démarche de lecteurs-scripteurs que les difficultés rencontrées dans l'acte de lire ou d'écrire semblent également avoir été intégrées. En lien avec les enjeux du colloque, ce compte rendu de mise en œuvre par un petit nombre d'enseignants laisse à réfléchir quant à l'influence réelle, sur les pratiques de classe, des outils produits par les chercheurs et pose encore une fois la question des conditions nécessaires à un transfert et à une appropriation réussis.

Marlène Lebrun se propose pour sa part d'analyser une recherche-formation collaborative qui a permis à des enseignants de troisième année du primaire (élèves de 6 à 7 ans) de développer des compétences professionnelles, pédagogiques et didactiques en élaborant un « Tremplin lecture » destiné à être expérimenté puis proposé à des pairs. Il s'agit pour M. Lebrun de montrer en quoi la collaboration chercheur-formateur-praticien favorise la formalisation des savoirs et des compétences mis en œuvre dans les pratiques d'enseignement et permet de développer des processus réflexifs dans les interactions recherche-formation-pratique. Les enseignantes pilotes du Tremplin lecture se sont constituées en une communauté d'apprentissage professionnelle qui a réuni des enseignants et l'auteure, chercheuse formatrice en HEP. L'objectif de ce projet mis en œuvre dans le canton de Neuchâtel est d'accorder un soin particulier aux apprentissages fondamentaux en lecture et en écriture en faisant bénéficier tous les élèves du degré concerné d'une période d'appui hebdomadaire destiné à l'ensemble de la

classe. Les résultats de l'action « Tremplin lecture » sur les élèves concernés montrent que les compétences travaillées participent au développement d'une acculturation écrite favorisant un rapport positif à la lecture et à l'écriture, montrant du même coup comment un projet de recherche en didactique du français peut modifier des pratiques d'enseignement et générer des apprentissages chez les élèves. Ce mode collaboratif, sans doute « couteux » en temps, semble néanmoins constituer une avenue féconde pour une circulation réussie, dans les classes, des dispositifs didactiques issus de la recherche.

La recherche rapportée par Karine Bonnal met en lien dispositif d'ingénierie didactique, pratiques réelles d'enseignants et résultats d'élèves. La contribution porte plus précisément sur l'analyse des pratiques de deux enseignants à qui la chercheuse a proposé un même dispositif didactique portant sur l'accord sujet-verbe. La description des pratiques de deux enseignants, à partir de séances filmées, permet de montrer l'appropriation différenciée de l'ingénierie didactique quant aux phrases et aux supports choisis et à la place des procédures et des manipulations syntaxiques convoquées. Les données analysées ici montrent que ce n'est pas tellement le dispositif lui-même qui influence les pratiques, mais plutôt le degré de connaissance ou d'appropriation de la séquence et de son contenu par l'enseignant. Les liens entre pratiques et apprentissages paraissent en effet effectifs lorsque l'enseignant montre une connaissance des savoirs grammaticaux et des procédures sollicités par la démarche. Le lien entre les pratiques d'enseignement et les performances des élèves est également examiné, à travers l'analyse comparative des résultats et de la distribution des performances sur le nombre d'accords en nombre correctement orthographiés. Ces résultats semblent indiquer que plus un enseignant maîtrise les savoirs disciplinaires en jeu dans la séquence d'enseignement, plus ses élèves réussissent. La contribution de K. Bonnal pose à nouveau la question de la circulation des travaux des didacticiens entre les murs de la classe. Elle se demande quelle évaluation faire du dispositif proposé et quelles perspectives envisager quant aux effets des pratiques enseignantes sur le dispositif d'ingénierie ? Les résultats obtenus rappellent encore une fois la nécessité d'un

accompagnement à la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement.

Dans sa contribution, Marielle Wyns présente les premiers résultats d'une recherche collaborative en cours, ayant pour objet la construction, l'analyse et l'ajustement d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe nommé «Viv^e l'orthographe!». La recherche se propose plus spécifiquement d'observer les effets de la construction et de l'utilisation d'un classement d'erreurs sur la compétence orthographique de 43 élèves de 5^e et 6^e primaire. L'étude des données issues des dictées diagnostiques, de questionnaires et d'entretiens permet à la chercheuse de mettre en lumière l'évolution des compétences orthographiques et la nature des déplacements observés, notamment chez les plus faibles orthographieurs. Au terme des deux premières années de recherche, elle observe que l'ensemble des élèves, même les plus faibles au départ et ceux qui souffrent de troubles d'apprentissage, progressent significativement en orthographe et manifestent une capacité de réflexion métalinguistique essentielle à cette évolution. Cependant, en observant les élèves qui semblent avoir le moins progressé parmi la cohorte étudiée, deux constats retiennent l'attention. D'une part, chez les élèves plus faibles, la difficulté à identifier les erreurs ainsi que l'utilisation de l'outil de relecture expliquent en partie une plus faible progression. D'autre part, l'analyse a aussi démontré que certaines catégories d'erreurs enregistraient une progression moins nette, notamment des erreurs lexicales non évitables par des stratégies de dérivation, de variation ou par le recours à des lois de position. La faible mobilisation des stratégies de mémorisation à l'intérieur des dispositifs d'enseignement mis en œuvre, ayant pour priorité le développement de la réflexion métalinguistique et de stratégies analytiques, explique ce second élément d'analyse, selon l'auteure.

Valérie Bélanger et Isabelle Gauvin partent du constat que les élèves en début de secondaire éprouvent toujours des difficultés importantes à identifier le groupe qui réalise la fonction grammaticale sujet dans une phrase pour s'interroger sur les meilleurs choix didactiques à effectuer, autant sur le plan des outils grammaticaux que des procédés d'enseignement, pour doter les élèves de connaissances grammaticales plus opérationnelles. Elles

proposent donc d'évaluer la pertinence de l'utilisation des représentations graphiques dans le cadre d'un dispositif d'enseignement inductif de la notion d'identification du sujet. Pour répondre à la question : « Quels sont les effets de l'utilisation d'une représentation graphique dans l'enseignement inductif de la notion de sujet sur la capacité des élèves de 1^{re} secondaire à l'identifier ? », une séquence didactique inédite utilisant les arbres syntaxiques et un procédé inductif a été implantée dans un groupe expérimental, tandis qu'un groupe témoin a suivi la même séquence, sans les arbres. Des analyses statistiques (ANOVA à mesures répétées et tests de khi-deux) ont ensuite été effectuées. Les données quant à la performance des élèves dans une tâche d'identification du sujet révèlent que les deux groupes ont amélioré leur performance à identifier le sujet du prétest au posttest, bien qu'aucune différence significative n'ait été observée entre les deux groupes. Ainsi, si les résultats ne permettent pas de voir si les arbres syntaxiques peuvent contribuer à l'amélioration de la performance des élèves à identifier le sujet, ils suggèrent tout de même que la séquence inductive conçue est efficace, et que la présence d'arbres syntaxiques ne nuit pas à l'apprentissage. La recherche contribue à poser un nouveau regard sur la schématisation de l'information en tant qu'outil grammatical potentiel.

Solveig Lepoire-Duc, Jean-Pierre Sautot, Eléni Valma et Patrice Gourdet se questionnent sur les conditions de mise en place d'un enseignement grammatical permettant de mettre en relation l'étude des phénomènes linguistiques aux pratiques langagières orales et écrites d'élèves. Plus précisément, ils remettent en question la transposition didactique actuelle d'une notion complexe dans l'enseignement de la langue, la temporalité. Le texte, essentiellement théorique puisque les exemples tirés de la pratique enseignante viennent étayer l'argumentaire, s'articule en trois temps. Après une conceptualisation des éléments clés de la notion de temporalité, les auteurs tentent de cerner les enjeux et les difficultés inhérentes à l'apprentissage de cette notion, notamment en prenant en considération les prescriptions officielles, les outils utilisés en classe et les manuels scolaires. Ils terminent leur texte en proposant des choix didactiques renouvelés pour l'enseignement de la notion de « temps », propositions novatrices qui nécessitent d'être expérimentées en classe.

2. Influences croisées des institutions et des recherches

Sur le plan institutionnel, les recherches en didactique du français trouvent un accueil assez inégal auprès des administrateurs, dans les écoles, les commissions scolaires, les académies, les ministères (voir à ce sujet le numéro de *Spirales* coordonné par Legrand et Delcambre, 2008 ; Daunay et Reuter, 2011 ; Quet, 2012). Si la recherche en didactique du français parvient à influencer les programmes, quelles transpositions ou transformations les concepteurs de programmes font-ils des travaux utilisés ? Comment les nouveaux programmes ou les institutions politiques influencent-ils les projets de recherche – prenons l'exemple de la notion de littératie, aujourd'hui omniprésente (Dabène, 2002) ? Quelle place occupent les résultats scientifiques par rapport aux modes pédagogiques ou aux doxas ?

L'article de Annouk Darne, Anne Monnier, Bernard Schneuwly et Sylviane Tinembart éclaire la réflexion sur les interactions entre les lieux de production et de mobilisation des savoirs scolaires. Adoptant une démarche historico-didactique, l'article retrace l'émergence du champ de la didactique du français en Suisse romande entre 1970 et 1990, à partir de deux études de cas. La première montre comment les moyens d'enseignement (manuels de lecture, démarches d'enseignement de la grammaire) ont subi des modifications portées par différents acteurs (enseignants, formateurs, universitaires), témoignant ici de l'influence croisée des programmes sur les recherches et vice-versa. La deuxième étude de cas s'intéresse aux répercussions de la rénovation du français au niveau du secondaire II (élèves de 16 à 19 ans) en Suisse romande, et au rôle de la recherche à l'intérieur de ce processus. Les analyses proposées montrent que la recherche scientifique encourage et nourrit le processus de transformation et d'évolution de la discipline, en particulier à travers l'existence des institutions de recherche, qui jouent un rôle clé dans la rénovation et le développement de la didactique en tant que discipline universitaire. Les analyses présentées mettent aussi en exergue la nécessaire prise en compte des réalités du terrain et des besoins du milieu par les chercheurs, et l'importance des canaux de diffusion par lesquels les enseignants accèdent aux résultats de recherche et

aux innovations pédagogiques. Ces influences croisées entre institutions, programmes et acteurs jouent un rôle de moteur dans le développement de la didactique comme discipline scientifique.

Brigitte Louichon affirme d'entrée de jeu dans sa contribution que la littérature à l'école primaire française est un exemple que les travaux de recherche en didactique ont eu des retombées sur les préconisations institutionnelles. Elle commence par retracer l'histoire de l'enseignement des textes littéraires, montrant comment jusqu'en 1960, l'enseignement de la littérature au primaire penche davantage du côté de ses vertus morales d'une part et d'autre part que la langue littéraire constitue un idéal linguistique normatif. Les années 1970 et 1980 instituent un nouveau paradigme didactique, celui de la communication et des discours, et la littérature perd son statut de langage scolaire dominant. Les travaux sur la lecture littéraire à partir des années 1990 redonnent à la littérature une place qui lui est propre dans la classe de français et ce statut scolaire du fait littéraire se consolidera avec les programmes de 2002. Jusqu'en 2008, les programmes sont réécrits au fil des influences idéologiques et scientifiques, parfois prêtant davantage l'oreille à l'une plus qu'à l'autre. En 2015, on retrouve une influence nette des travaux sur le sujet lecteur. Parallèlement à toutes ces réécritures des programmes, la littérature jeunesse occupe depuis le début du nouveau millénaire une place prépondérante, sous l'impulsion des recherches en didactique du français. C'est donc dire qu'en France, les relations entre didactique de la littérature et institution sont, relativement à l'école primaire, assez étroitement liées, que ce soit dans une perspective descendante (de la recherche à l'institution) ou remontante (de l'institution à la recherche).

Jean-Benoît Gabriel, Nathalie Gillain et David Vrydaghs ont abordé l'influence des travaux en didactique du français de façon originale en analysant des textes phares qui abordent l'enseignement de la littérature, tous écrits par des spécialistes des études littéraires entre 2007 et 2011 : Todorov, Citton, Jouve et Schaeffer. Si les titres des ouvrages analysés et les noms de leurs auteurs laissent entendre que ces réflexions portent majoritairement sur l'enseignement de la littérature à l'université, il est faux de penser que leurs propos se limitent à ce niveau d'enseignement. Tous envi-

sagent en effet, de façon plus ou moins centrale selon les cas, la question des savoirs à transmettre et des pratiques à développer dès le secondaire, voire l'élémentaire. Or aucun d'entre eux ne fait référence (ou alors très sommairement) aux travaux des didacticiens du français. En revanche, des didacticiens ont réagi à leurs propositions (notamment S. Ahr en 2015), sans parvenir toutefois à créer un véritable débat scientifique entre spécialistes des deux domaines concernés – les études littéraires et la didactique du français. Pour mieux comprendre la tâche aveugle que représente la didactique du français dans les écrits de penseurs reconnus pour leur réflexion sur l'enseignement de la littérature, les auteurs de cette contribution ont minutieusement analysé comment les ouvrages recensés construisent une « didacticité » de la littérature, sans pour autant se référer à ce champ de recherche. Ils remettent du même coup en question la présence et l'influence des travaux des didacticiens dans l'espace médiatique français lorsqu'il est question d'enseignement de la littérature.

3. Influences sur la formation universitaire

Dans l'enseignement et la formation universitaires, les travaux des didacticiens influencent-ils la formation des étudiants en langue, en lecture, en écriture ? En formation des maîtres, comment s'opère le transfert des connaissances scientifiques construites en didactique du français, dans un champ où les emprunts à d'autres disciplines ne sont pas rares (Gagnon et Balslev, 2012) ? Les travaux menés en didactique du français contribuent-ils à une cristallisation des savoirs professionnels ou à leur renouvellement ?

Dans sa recherche, Marthe Fradet-Hannoyer s'est affairée à comprendre ce que des étudiants se destinant au métier du professorat du premier degré en France s'approprient des savoirs de la recherche en didactique de la lecture de textes littéraires qui sont mobilisés en formation. Cette recherche menée avec des étudiants français de deuxième année de master MEEF à l'Académie de Versailles est fondée sur l'articulation des savoirs de la didactique, des savoirs d'enseignants expérimentés, des savoirs construits dans l'action, de l'analyse de pratiques. Comment les savoirs de la recherche

percolent-ils dans les pratiques des futurs enseignants? Il semble y avoir un premier temps dans le développement professionnel au long duquel les apports de la formation et de la recherche ne semblent pas pris en compte. Face à la difficulté de l'entrée dans le métier, les enseignants se centrent d'abord sur ce qu'ils ont à faire, ils cherchent à contrôler la séance, à mener les élèves à une interprétation univoque du texte. C'est seulement dans un deuxième temps, qui succède aux premières séances en classe, que les enseignants débutants peuvent mobiliser les ressources de la formation et de la recherche. Ils semblent comprendre alors que la formation et la recherche répondent aux questions qu'ils se posent.

Martine Jaubert et Martine Champagne-Vergez s'intéressent à la question du transfert des connaissances relatives à «l'oral pour enseigner» et plus particulièrement aux gestes professionnels langagiers didactiques dans la formation initiale des enseignants du premier degré. La contribution explore plus largement la distinction et les interactions entre «langage pour enseigner» et «langage à apprendre» chez les futurs enseignants comme chez les élèves. À travers l'analyse des traces de la planification du travail du langage (et du savoir) avec les élèves, relevées dans les écrits professionnels produits par les futurs enseignants de même que dans les transcriptions d'extraits de séances réalisés par ces mêmes enseignants stagiaires, les auteures ont pu observer la place consacrée à l'oral pour apprendre, tant dans la planification faite en amont par les stagiaires que dans les échanges effectifs réalisés en classe avec les élèves. Les auteures constatent de grandes différences entre la place accordée au langage dans les écrits professionnels et la variété du langage convoqué en contexte de stage (langage à enseigner, à apprendre, pour apprendre). Une variabilité s'observe également dans le rapport au savoir, le rapport au langage et la prise en charge énonciative de la mise en texte du savoir. À la lumière de ces résultats, les autrices plaident pour que les enseignants soient davantage sensibilisés aux enjeux des reformulations, des transformations du savoir par ces reformulations et aux interactions orales qui les portent. Elles proposent aussi d'accorder plus d'attention au «langage pour apprendre» des élèves, pas seulement en français, mais dans les autres disciplines, dans la perspective de favoriser

l'émergence et la mise en œuvre de communautés discursives autour des disciplines scolaires.

La contribution de Didier Colin porte sur les traces des notions de didactique de l'écriture dans le discours de 19 enseignants de fin du primaire (CM2, élèves âgés de 10 à 11 ans) et du début du secondaire (6^e, élèves âgés de 11 à 12 ans), interrogés cinq à dix ans après leur formation. Les données analysées sont issues d'un entretien semi-directif et de deux questionnaires écrits, le premier portant sur les pratiques d'écriture en classe et l'autre sur les pratiques d'écriture privées et professionnelles. Si le discours des enseignants à propos de l'écriture et de son enseignement montre que ces derniers se sont approprié le discours des programmes (pour ce qui est par exemple des exercices scolaires et de la correction langagière), l'analyse souligne le manque d'assises pertinentes ancrées dans la didactique de l'écriture. Les enseignants interrogés ont par exemple du mal à objectiver ce qu'est l'écriture et la diversité de ses fonctions. L'analyse d'ensemble fait ainsi voir la faiblesse des traces des notions construites par les didacticiens, telles que la compétence scripturale et l'articulation de ses différentes composantes : le sujet-écrivain, le processus d'écriture-réécriture, les fonctions mémorielle et épistémique de l'écriture. De tels fondements contribueraient pourtant à favoriser l'entrée des élèves dans les dimensions spécifiques de l'écriture (au-delà de la correction langagière notamment). Cet article, comme d'autres contributions, rappelle encore une fois le lien ténu (et malheureusement parfois inexistant) entre recherche et formation et souligne le besoin de formation continue des enseignants en didactique du français, et en didactique de l'écriture en particulier.

4. Influences sur les autres disciplines de recherche

Les linguistes, les littéraires, les psycholinguistes, les pédagogues, les didacticiens d'autres disciplines, les sociologues de l'éducation, entre autres, sont-ils influencés par les travaux produits dans le champ de la didactique du français? Inversement, comment les perspectives de tous ces champs disciplinaires permettent-elles d'aborder avec un autre regard et

d'autres outils conceptuels ou méthodologiques les recherches menées en didactique du français?

La contribution de Nicole Biagioli, Amélie Leconte et Frédéric Torterat aborde de façon originale un objet d'enseignement spécifique, le lexique, en montrant comment les pratiques d'enseignement et d'accompagnement autour de cet objet sont soumises à des facteurs d'influence parfois moins bien documentés en didactique du français. Les auteurs retracent ainsi l'apparition de deux problèmes relatifs à la mise en œuvre de leur recherche, le premier concernant l'organisation et le traitement du recueil des données, l'autre étant de nature fonctionnelle. Ce dernier problème a été analysé de façon indépendante par la politologue de l'équipe de chercheurs, à partir de 21 entretiens semi-directifs réalisés auprès des intervenants du projet (deux didacticiens, des enseignants, des associatifs, des bibliothécaires et une responsable du Contrat de ville). L'analyse a mis au jour aussi bien les blocages institutionnels que les dysfonctionnements dans le groupe d'expérimentateurs. Ce point de vue révèle l'intérêt, pour la didactique du français, d'entretenir un dialogue interdisciplinaire dans lequel elle peut jouer le rôle de demandeur avant d'être fournisseur, notamment parce qu'elle ne dispose pas des outils d'analyses appropriés pour mettre au jour certains enjeux ou tensions susceptibles d'influencer la mise en œuvre de dispositifs de formation ou d'enseignement. Cet éclairage original, apporté par une lecture plus politique et institutionnelle d'un projet de recherche en didactique du français, montre l'ampleur et la diversité des enjeux de toute recherche menée en milieu scolaire. Cela ouvre vers une meilleure prise en compte des facteurs (individuels et externes) susceptibles de contribuer au succès ou à l'échec d'un projet de recherche.

Catherine Carlo souhaite montrer que, si des obstacles historiques et méthodologiques ont pu restreindre les échanges entre la recherche en didactique des langues et en acquisition des langues, l'évolution actuelle de chacune des deux disciplines ouvre des perspectives de dialogue et de collaboration. Elle rappelle d'abord ce qui distingue les deux disciplines de recherche, tant d'un point de vue épistémologique que méthodologique. Ainsi, les recherches en didactique des langues visent la description de situations d'enseignement multidimensionnelles à travers divers para-

mètres relevant d'une perspective praxéologique et d'une diversité de référents disciplinaires (linguistique et littérature, en particulier). Quant aux recherches en acquisition des langues, plus ciblées, elles ont comme objet la production de modèles locaux dont la validité est provisoire, à partir de conditions plus contrôlées dans la mesure de l'acquisition. Si les deux types de recherches ont bien en commun l'investigation de l'interlangue des apprenants, une différence de perspective importante existe entre celles-ci, selon l'auteure : la didactique des langues recourt à la contextualisation de l'appropriation de la langue pour décrire le processus d'apprentissage, alors que la recherche en acquisition vise à neutraliser cette contextualisation. Carlo fixe dès lors les conditions méthodologiques et théoriques à réunir pour une collaboration entre les deux champs de recherche, une piste de solution se dessinant dans la participation conjointe de chercheurs disposant d'une double compétence dans les deux domaines. Elle donne en exemple comment acquisitionnistes/didacticiens impliqués dans un même projet ont porté une attention à des aspects souvent absents des paramètres retenus en acquisition (par exemple le style d'apprentissage ou encore le profil motivationnel des apprenants). Un chercheur à la croisée des deux types de recherches peut donc établir des liens entre les champs de recherche connexes qu'il explore. L'ouverture aux disciplines de recherche connexes et à leur influence croisée sur les objets d'étude de la didactique du français et les manières de les approcher semble ici une avenue porteuse pour l'avancement de la discipline.

Martine Jaubert, Yann Lhoste et Lalina Coulangue s'intéressent à la question du langage dans les apprentissages disciplinaires et professionnels. Leur propos porte sur la maîtrise des genres seconds de discours chez les élèves, où l'usage de la langue sert à construire la compréhension de concepts scientifiques. Les savoirs scolaires ne peuvent en effet se construire « par inadvertance » et c'est donc à travers des genres seconds de discours qu'ils s'élaborent. Méthodologiquement, c'est grâce à l'étude des productions langagières, à l'écrit comme à l'oral, de leur enchaînement, ainsi que de l'ensemble des interactions didactiques vues comme unités discursives, que les chercheurs accèdent à ces mouvements de secondarisation. Plusieurs instruments de collecte sont mobilisés : enregistrements vidéos des séances

et verbatims, descriptions de type ethnographique pour documenter les séances enregistrées ; productions écrites des élèves et de l'enseignant en cours de séance ; supports utilisés. Deux études sont rapportées dans la contribution. La première a pour objet un moment de débat scientifique en classe de troisième (élèves de 14-15 ans) sur le thème de la nutrition. L'analyse de l'épisode montre le passage d'une conception commune à un savoir raisonné sur la circulation du sang. Le jeu des reformulations, l'évaluation des différentes voix, les reprises et les modifications des propositions sont autant de phénomènes discursifs qui contribuent à expliquer comment le savoir se construit. La deuxième étude de cas porte sur un épisode de classe « ordinaire » de mathématiques, observé et filmé dans la classe de sixième (élèves de 11-12 ans) de zone d'éducation prioritaire (ZEP). L'épisode a pour objet la production collective d'une formulation pertinente du critère de reconnaissance de deux figures symétriques par rapport à une droite, par pliage, à l'issue d'une situation didactique ayant permis de mettre en fonctionnement ce procédé sur différents cas. L'analyse de l'épisode montre ce qui se joue à la fois du point de vue de l'institutionnalisation des savoirs mathématiques visés et de celui de la secondarisation des pratiques langagières. Ce sont les reformulations discursives, qu'elles soient faites par l'enseignant ou par les élèves, qui accompagnent la construction d'objets de discours dans la négociation didactique. Ces reformulations apparaissent jouer un rôle important dans l'institutionnalisation que la secondarisation permet précisément d'appréhender. Les deux études de cas présentées mettent ainsi en évidence le rôle de la recontextualisation/décontextualisation de l'activité dans différents contextes. Les croisements conceptuels convoqués (secondarisation/problématisation ou secondarisation/ institutionnalisation) permettent de tenir compte aussi bien des dimensions épistémologiques que langagières des apprentissages. En ce sens, l'apport d'un concept venu de la didactique du français dans les cadres théoriques et méthodologiques d'autres didactiques n'est pas sans conséquence sur les concepts et outils spécifiques aux didactiques disciplinaires. Le recours au concept de secondarisation a permis aux chercheurs de cheminer en dehors de la forte centration épistémique parfois reprochée

aux didactiques des disciplines et de s'intéresser davantage à la dimension sociale des phénomènes d'enseignement-apprentissage.

5. Influences sur d'autres lieux de scolarisation

La didactique du français ne s'intéresse pas qu'à la classe. Quelles traces trouve-t-on des recherches en didactique du français, dans les musées, les bibliothèques municipales, nationales et scolaires, dans l'aide au devoir, les devoirs à la maison, les applications et logiciels d'apprentissage, etc. ?

D'entrée de jeu, Ana Dias-Chiaruttini pose la question de la relation de la didactique du français avec l'institution qu'est le musée, dont le champ d'activité n'est point scolaire, n'entretenant aucune visée d'enseignement et qui cherche encore sa place entre se distinguer de l'école et développer un partenariat avec elle. L'intérêt d'un tel questionnement est double. D'une part, il permet de comprendre les raisons qui incitent les didacticiens du français à s'intéresser au musée, ce qu'ils peuvent possiblement apporter à ce milieu qui serait spécifique à leur discipline de recherche. D'autre part, un tel questionnement permet de mettre en lumière les raisons qui sous-tendent cette recherche de dialogue entre le musée et les didacticiens du français, considérés par l'institution comme des partenaires de changement potentiels. En s'appuyant sur les travaux menés au sein du laboratoire CIREL, l'auteure sillonne trois axes de la relation entre la didactique du français et le musée : la place du musée et l'intérêt qu'on lui porte en didactique du français ; l'expertise et l'influence des didacticiens du français pour les musées ; l'exploration d'une nouvelle configuration des champs de la recherche en didactique et muséologie. En regard des réflexions proposées, cette contribution montre que, malgré le récent intérêt de la didactique du français à l'égard du musée, le discours et les éclairages nouveaux que certains chercheurs apportent dans le domaine sont recherchés par les acteurs du musée. La relation entre didactique du français et muséologie, encore peu documentée, constitue donc un nouveau chantier épistémologique, méthodologique et pragmatique pour les didacticiens du français.

Bibliographie

- DABÈNE, M. (2002). Réactions à la « notion » de littératie. *La Lettre de l'AIRDF*, 30, 33-36.
- CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88.
- DAUNAY, B. & REUTER, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- DAUNAY, B. & REUTER, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- DUFAYS, J.-L. & GARCIA-DEBANC, C. (2008). Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 43, 3-6.
- GAGNON, R. & BALSLEV, K (2012). La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de *Repères*. *Repères*, 46, 149-174.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- LEGRAND, G. & DELCAMBRE, I. (dir.) (2008). Textes officiels et école [dossier]. *Spirale*, 42.
- QUET, F. (2012). L'épreuve de synthèse au CRPE, un indicateur de la diffusion des recherches en didactique du français ? *Repères*, 46, 205-221.
- REUTER, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 13-28). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER, Y. (2008). Interroger l'appareillage conceptuel de la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 42, 18-21.
- ROSIER, J. M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

PREMIÈRE PARTIE
Influences croisées des pratiques
et des recherches

Un dispositif de recherche favorisant les liens entre production écrite et construction de savoirs sur la langue et les textes

Vers un réel partenariat
entre chercheur et praticiens

Véronique MARMY CUSIN

1. Un dispositif de recherche à la croisée des pratiques et de la recherche

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons collaboré avec quatre enseignants du deuxième cycle primaire durant une année scolaire. Le but de cette collaboration était de mettre en œuvre, d'analyser et d'améliorer une séquence didactique proposant l'étude d'un genre textuel choisi par les participants, le récit d'aventures, et la construction de savoirs ciblés sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit.

Un partenariat « chercheurs-praticiens » s'est construit au fil des rencontres. Les participants volontaires ont eu la possibilité d'aménager et de discuter la séquence didactique proposée. Les moments de rencontre avant la mise en œuvre ont aussi été un lieu de formation pour les participants, alors que les interactions après la mise en œuvre (entretiens individuels, d'autoconfrontation et rencontres) ont permis des confrontations de pratiques et des analyses critiques de la séquence testée. Enfin, à l'issue de la recherche, une rencontre pour présenter les résultats et en discuter a été spécialement organisée pour les participants.

La pratique enseignante prise en compte ici se définit non seulement comme la façon de faire singulière de l'enseignant, mais aussi comme les prises de décision de celui-ci avant, pendant ou après l'action (Clot, Faïta et Scheller, 2000 ; Goigoux, 2007). Pour prendre en compte cette double dimension de la pratique enseignante, nous avons observé les gestes, les actes, le langage de l'enseignant, et cherché à mettre à jour les intentions, les savoirs d'action et les croyances. Le réel de l'activité, ce n'est pas seulement ce qui est observable au fil de l'action, c'est aussi tout ce qui n'est pas fait, ce que l'enseignant cherche à faire sans y parvenir, ce qu'il aurait voulu ou encore ce qu'il pense pouvoir faire ailleurs (Clot *et al.*, 2000). Dans un tel dispositif, « l'activité devient pratique en ce qu'elle n'est pas seulement consciente et interindividuelle, productive et constructive, mais anticipatrice et réflexive, médiatisée sémiotiquement et instrumentalement » (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 213).

2. Une séquence didactique entre textes et réflexion sur la langue

La séquence didactique proposée se déploie en trois temps, servant d'articulation entre un travail textuel en compréhension et production et la construction de savoirs linguistiques (voir figure 1).

Un premier temps de conTEXTtualisation permet aux élèves à la fois de se familiariser par des lectures multiples avec le récit d'aventures et de produire un texte initial avec une consigne contraignante ciblant directement l'attention des élèves sur l'objet textuel étudié, soit la manière de reprendre les personnages au fil du récit : « Dans le cadre de ton récit, écris la rencontre entre deux personnages du même sexe sans jamais utiliser ni nom ni surnom pour les nommer. »

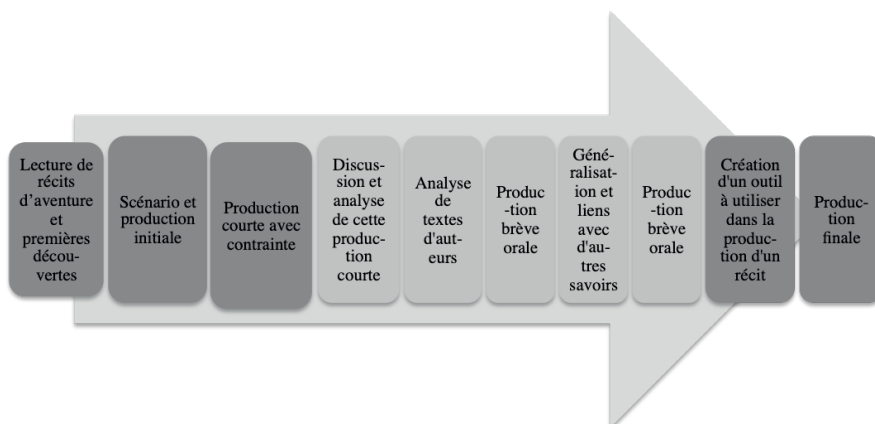


Figure 1. Macrostructure chronologique de la séquence didactique proposée

Un deuxième temps de déconTEXTualisation propose diverses activités pour observer, inférer et codifier des régularités sur la notion textuelle étudiée, à partir des productions initiales des élèves et d'autres sources textuelles utilisées comme corpus d'exemples.

L'aboutissement de ce temps d'analyse et de conceptualisation est la création d'outils directement utilisables dans la production finale, servant de reconTEXTualisation et de réinvestissement des savoirs nouvellement acquis.

Les textes, qu'ils soient d'auteurs ou d'élèves, sont centraux dans une telle séquence. Les textes d'auteurs servent de modèles à l'écriture et sont source de reconnaissance de certaines régularités observables de la langue (Bronckart, 2004). Les productions initiales des élèves permettent de définir les ressources et les difficultés vécues, et de cibler des questions à résoudre. Les savoirs sur les reprises anaphoriques construits ne sont pas à mémoriser, mais génèrent des outils, supports d'amélioration des productions en tenant compte à la fois du contexte et du cotexte. De nombreux liens sont établis entre lecture et écriture avec l'idée qu'apprendre à mieux écrire aide à mieux comprendre et inversement : pour exemple, les savoirs sur les reprises anaphoriques cherchent non seulement à développer une meilleure maîtrise de la cohésion nominale en production, mais aussi à

définir clairement les relations entre reprises et antécédents sur le plan de la compréhension. Par ailleurs, des situations de productions brèves, ici orales, servent à intégrer et automatiser les savoirs et savoir-faire nouvellement acquis (Bucheton, 1994 ; Chartrand, 2008).

Différents niveaux d'analyse sont proposés durant le temps de décontextualisation. Sur le plan textuel, certaines activités insistent sur le rôle joué par les reprises dans la progression narrative de chaque personnage. Une analyse de certains effets de style montre comment des auteurs cherchent à maintenir une certaine ambiguïté (par exemple, Rivais, 2006, ou Boudet, 1997, voir annexe A) ou au contraire jouent la carte de la transparence dans la cohésion nominale des personnages afin d'en étoffer la description. Une analyse linguistique plus systématique sert à déterminer les différentes reprises par la distinction des reprises pronominales et nominales, et permet de construire ou de réinvestir des connaissances lexicales (synonymie, hyponymie) et grammaticales (types de pronoms et de déterminants, complément du nom) sous la forme d'un outil (voir annexe B). Ainsi, le phénomène de textualisation étudié peut constituer sur le plan didactique une sorte de sas de réflexion pour la mise en rapport entre construction de savoirs linguistiques et production/compréhension de textes (Marmy Cusin, sous presse).

S'appuyant sur l'interactionnisme social de Vygotski (1934/1997), l'expérience intuitive de l'élève est reconnaissable lors de la production initiale et prise en compte dans les activités postérieures. Le but est de favoriser la participation active de l'élève et de l'aider à construire progressivement une structure linguistique plus consciente et volontaire. L'enseignant prend le rôle de médiateur entre le savoir et les élèves en utilisant des outils tant matériels que langagiers pour favoriser des interactions, susciter chez les élèves une posture plus réflexive et consciente, et guider leur attention vers l'objet d'étude (Schneuwly, 2009). L'étayage et le soutien de l'enseignant dans des « éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant » tout comme la régulation dynamique des échanges sont des gestes didactiques essentiels à l'apprentissage de l'élève, à son engagement et à son maintien dans le projet d'apprentissage (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 18).

3. Quelques informations méthodologiques

Par l'analyse conjointe de l'action des enseignants et de leurs discours sur l'action, nous avons collecté des informations pour mieux décrire, comprendre, voire développer le travail enseignant dans la mise en œuvre de la séquence proposée par la chercheuse.

Toutes les activités réellement mises en œuvre ont été répertoriées par les quatre enseignants sous la forme d'un journal de bord. Les leçons centrées sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit ont été filmées, transcrites et synopsées, et ont permis de définir dispositifs et gestes didactiques mis en œuvre.

Les discours sur l'action, que ce soit lors d'entretiens individuels, d'autoconfrontation ou de rencontres entre participants, ont été enregistrés et transcrits. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été catégorisés en s'appuyant sur les dimensions de la pratique enseignante définies par Lenoir et collaborateurs (2007) (voir annexe C).

L'analyse des pratiques et discours des enseignants est guidée ici par deux questions :

1. Quelles sont les caractéristiques des dispositifs réellement mis en œuvre par les enseignants ?
2. Comment les discours des enseignants sur l'action évoluent-ils au cours du dispositif de recherche ?

Afin de s'intégrer pleinement dans l'axe 1 du colloque « influences croisées des pratiques et recherches », la première question de recherche sera traitée de manière synthétique et la deuxième question sera abordée plus en profondeur.

4. Des dispositifs qui utilisent des textes d'élèves et d'auteurs pour favoriser les prises de conscience (première question de recherche)

Par l'observation des consignes visibles dans les quatre pratiques filmées (en lien avec la cohésion nominale), nous avons répertorié les dispositifs didactiques réellement mis en œuvre en les comparant aux dispositifs proposés dans la séquence didactique.

Tous les enseignants ont utilisé les productions initiales des élèves (avec consigne contraignante) pour revenir sur cette première expérience d'écriture et favoriser les prises de conscience. Ces dispositifs sont très nombreux dans toutes les pratiques observées (voir tableau 1).

Tableau 1. Répertoire des dispositifs didactiques travaillant la notion « reprises des personnages dans un récit¹ »

	Dans la séquence didactique	Dans les pratiques observées		
Type de dispositifs	N. de consignes proposées	N. de dispositifs observés	N. d'ens. mettant en œuvre ces dispositifs	Durée totale en minutes de ces dispositifs
Dispositifs visant l'analyse de productions textuelles	6	21	4/4	240
Dispositifs proposant la lecture et l'analyse de textes d'auteurs	6	27	4/4	200
Dispositifs visant la production d'outils	2	11	4/4	180
Dispositifs visant une production textuelle orale ou écrite (brève ou de réinvestissement)	5	6	4/4	60
Dispositifs visant un apprentissage grammatical ou lexical plus précis	5	0	0/4	0
Total	24	65	4/4	680

¹ Les autres dispositifs mis en œuvre n'ont pas été filmés et n'ont donc pas été pris en compte dans ce décompte.

À titre d'exemple, dans l'extrait 1, qui expose un temps de synthèse à la suite d'une évaluation mutuelle des productions initiales, Claude cible les problèmes vécus lors de cette situation d'écriture contraignante et favorise les prises de conscience chez ses élèves (11-12 ans) :

E1 : *et puis ça a fonctionné avec la contrainte de/ de ne pas utiliser de nom ou de surnom/. comment vous vous êtes débrouillés avec ça/é7/ comment vous avez fait*

é7 : *c'est dur parce que souvent/ on donne des noms et puis comme ça/ pis là/ on doit toujours mettre elle ou bien/ la fille ou comme ça*

E1 : *donc toi tu as cherché/ des astuces/ en passant par elle/ la fille/*

é7 : *ouais ou/. ouais/*

E1 : *des trucs/*

é7 : *non des/. je sais pas comment dire/ mais des/. ouais c'est un peu compliqué/ parce que souvent/ quand on écrit quelque chose/ et bien on met un nom ou comme ça/ donc euh/ par exemple/ XXX on met souvent/ les copains de classe ou comme ça/ tandis que là/ bin c'est/*

E1 : *d'accord/ dans le duo é5 é4/ comment ça s'est passé/ cette contrainte/ de ne pas pouvoir/*

é4 : *c'est assez facile/ mais ce qui est dur/ c'est de tout le temps/ pas répéter/ parce qu'il y en a pas beaucoup/*

E1 : *de quoi/ y'a pas beaucoup de quoi/*

é4 : *de mots pour remplacer les noms/*

E1 : *ah/. vous vous trouviez limités dans les/ façons de remplacer les noms/*

é4 : *ouais/*

E1 : *et vous avez été un peu obligés d'utiliser tout le temps quoi/ alors vous/*

é5 : *il*

E1 : *il/ c'est ça/ d'accord/ c'est ça/ pis vous sentiez que c'était un peu embêtant d'utiliser tout le temps ill*

é4 é5 : *ouais*

E1 : *et pis en même temps/ vous n'arriviez pas à trouver autre chose/*

é5 : *ouais [...]* (Extrait 1, leçon filmée 1, classe de Claude, 7-8H)

Afin de mettre en tension ces premières expériences intuitives et un savoir plus formalisé, les enseignants observés ont aussi privilégié l'analyse de textes d'auteurs. Ces dispositifs sont les plus nombreux dans toutes les pratiques observées (voir tableau 1). Les enseignants les utilisent notamment pour trouver et classer les reprises utilisées, pour comparer des styles

d'écriture dans l'utilisation des reprises et pour favoriser les prises de conscience. Par exemple, Claude utilise un texte de Boudet (1997, voir annexe A) pour montrer « comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le temps *il* ». Les élèves, avec l'aide de l'enseignante, nomment certaines formes de reprises, notamment les reprises pronominales et différents types de reprises nominales : utilisation d'un hyperonyme en disant « de quel ensemble ça fait partie », ajout d'un adjectif en « disant comment il est » et en nous donnant « une idée de quel genre de bête ça doit être ».

Dans une autre classe avec des élèves un peu plus jeunes (9-10 ans), Steph propose de comparer deux styles d'auteurs, l'un utilisant à dessein des reprises peu précises (Rivais, 2006), l'autre décrivant son personnage au fil du texte au moyen de reprises riches et précises. Les élèves observent que Rivais (2006) a utilisé uniquement des pronoms pour « piéger » le lecteur sur le sujet de son texte, alors que l'autre auteur a utilisé des reprises qui « donnent beaucoup de détails » sur le héros du roman. Cette comparaison démontre que l'utilisation de reprises nominales donne un effet de transparence et aide le lecteur à « se faire une image du personnage », alors que la surutilisation de reprises pronominales génère de l'ambiguïté quant au contenu.

Certains dispositifs proposés dans la séquence, visant le développement de connaissances lexicales (synonymie, hyponymie) ou grammaticales (enrichissement ou modification du groupe nominal) plus pointues en lien avec le phénomène des reprises anaphoriques, n'ont par contre pas été mis en œuvre dans les pratiques observées. Apparemment, les enseignants préfèrent construire de telles connaissances de manière décrochée ; ils utilisent néanmoins le métalangage construit par ailleurs pour institutionnaliser les observations (notamment les classes grammaticales telles que nom, pronom, groupe nominal, adjectif ; pour des détails sur cette question, voir Marmy Cusin, 2014).

5. L'évolution des discours des enseignants à propos de leur action (deuxième question de recherche)

Afin d'observer les effets du dispositif de recherche sur les pratiques enseignantes (axe 1 du colloque), nous avons analysé l'évolution des discours sur l'action des participants au cours de différents entretiens et rencontres. Précisons que tous les participants sont expérimentés (plus de huit ans de pratique), sont volontaires et intéressés par notre thématique, c'est-à-dire l'articulation entre production textuelle et construction de savoirs linguistiques.

5.1. Discours de Claude AVANT le dispositif de recherche

Dans l'entretien préalable à la recherche, Claude donne de l'importance à la communication dans l'enseignement du français et nomme une tension récurrente entre deux rapports au monde, les élèves d'un côté (avec la volonté de favoriser le transfert des connaissances construites en situation de production écrite) et le curriculum de l'autre, avec la nécessité d'atteindre tous les objectifs du programme, notamment certains objectifs grammaticaux prescrits qu'elle dit enseigner uniquement parce qu'ils sont évalués institutionnellement. Son discours et ses actions durant les rencontres avant la mise en œuvre de la séquence témoignent d'une attention particulière aux élèves et à leurs difficultés.

Sur le plan opératoire, les pratiques nommées pour favoriser les liens entre les sous-disciplines du français sont importantes : souplesse dans l'horaire hebdomadaire, planification annuelle non chronologique et adaptée en fonction des difficultés réelles observées, liens entre compréhension/production écrite et apprentissages lexicaux, mise en œuvre hebdomadaire de productions de phrases liant objectifs en orthographe, en grammaire et en conjugaison, dialogue pédagogique individualisé en situation d'amélioration textuelle. Les séances en grammaire, orthographe ou conjugaison sont par contre décrochées par souci d'efficacité.

5.2. Discours de Claude APRÈS le dispositif de recherche

Claude a l'impression que l'enseignement grammatical doit être davantage au service de la production textuelle et perçoit plusieurs notions grammaticales comme mal enseignées et trop déconnectées. De manière générale, elle aimerait aller vers un enseignement de la structuration plus articulé aux pratiques langagières. Lors de l'entretien à la fin du dispositif, Claude insiste à nouveau sur la triade production, compréhension et enseignement du lexique, et pense que les objectifs fondamentaux du primaire devraient s'inscrire dans ces domaines. Comme dans l'entretien initial, elle revient sur la tension entre besoins des élèves et objectifs prescrits.

Sur le plan didactique, Claude souhaite davantage développer les connaissances littéraires et culturelles des élèves par une plus grande importance donnée à la lecture. Elle insiste aussi sur son propre rôle dans l'amélioration textuelle pour aider les élèves à utiliser les connaissances apprises en contexte et avoir un regard critique sur leurs propres écrits.

Sur le plan opératoire, la mise en œuvre du dispositif de recherche lui permet de définir deux outils pour développer l'analyse réflexive des élèves : l'utilisation de textes d'auteurs comme outils d'observation et d'imitation, et la construction d'outils au service de la production textuelle (voir annexe B).

Dans ses pratiques futures, elle envisage de construire ses leçons de structuration à partir des textes produits par les élèves et modifie son discours à ce propos en faisant l'hypothèse que les élèves vont ainsi mieux réinvestir les apprentissages dans l'amélioration textuelle.

Sur le plan de ses propres difficultés, si elle dit toujours manquer de connaissances et d'outils concrets (par exemple, des textes d'auteurs efficaces), elle est plus explicite quant à ses manques, notamment sa difficulté à utiliser des connaissances conscientes et explicites dans les interactions avec les élèves et son manque de savoirs quant aux règles régissant la cohésion textuelle. À titre d'exemple, dans l'extrait 2, Claude revient sur la gestion d'un conflit entre deux élèves à propos des reprises totales du

personnage et des reprises par association². Ces élèves avaient un conflit cognitif : l'un avait souligné les reprises par association alors que l'autre élève ne percevait pas ces groupes nominaux comme des reprises du personnage :

[...] moi-même en expliquant/ je réalisais la complexité de la chose/ parce que dire ce qui fait partie/ du personnage/. alors ses habits/ d'accord/ son caractère/ son physique/ mais quand on prend ses habits/ pourquoi pas sa voiture/ enfin/ où est-ce que ça s'arrête/ ce qui est au personnage/ et pis ce qui est/. indépendant/ de lui/. donc/ c'est ça que j'essayais d'expliquer à Julien/ donc c'était/ euh/ oui à ce groupe-là/ c'était quel ce qui est propre au personnage/ c'est ce qu'il porte/ ce qu'il est/. mais c'est quand même flou/ c'est pas si simple que ça/ qu'il/ c'est/. un personnage il pourrait avoir/ moi je sais pas/ un objet qu'il a tout le temps avec lui/ et [...] ça je me souviens/ oui ouil/ c'était pas si simple à faire comprendre/ et puis je me souviens/ quand je donnais l'explication/. dans ma tête je me disais/ mais il a raison/ c'est pas si clair que ça.
(Extrait 2, Claude, entretien d'autoconfrontation)

Claude fait ici une analyse sémantique et non linguistique du problème vécu : « / où est-ce que ça s'arrête/ ce qui est au personnage/ et pis ce qui est/. indépendant/ de lui/. » ; elle nomme plus loin que son manque de connaissances a engendré un certain « flou » et une difficulté à gérer efficacement cette confrontation entre élèves. Ces constats rejoignent les observations de Bain et Canelas-Trevisi (2009), qui soulignent la nécessité d'une bonne maîtrise de la langue et du métalangage pour intervenir adéquatement dans l'action.

Son discours après l'action montre une envie de tester de nouvelles pratiques, une motivation toujours très importante à articuler son enseignement du français et à développer ses propres connaissances.

5.3. Discours de Camille AVANT le dispositif de recherche

Camille enseigne dans le même établissement que Claude, mais enseigne depuis moins longtemps. Dans l'entretien préalable, Camille trouve important de planifier son enseignement en fonction d'une situa-

² Reprise qui s'organise par association, c'est-à-dire du tout à sa partie, soit en désignant la partie, complétée par un groupe prépositionnel qui désigne le tout (Cathy → la voix de Cathy), soit en désignant la partie précédée d'un déterminant possessif (Cathy → sa voix) (Chartrand *et al.*, 1999, p. 30-31).

tion de communication et d'un genre à travailler. Par contre, elle ne voit pas toujours le sens à étudier certaines notions grammaticales. Pour elle, c'est important de développer l'écriture, non seulement pour que l'élève en maîtrise les normes, mais aussi pour qu'il ait des idées et sache les organiser en fonction d'une structure.

Sur le plan opératoire, elle nomme, tout comme sa collègue, une planification assez souple de son programme et la mise en œuvre hebdomadaire de phrases dictées lors desquelles est utilisé un outil de relecture orthographique, en lien avec certaines notions grammaticales. Camille constate que l'écriture régulière de phrases développe le goût d'écrire et la variété des structures syntaxiques utilisées. Quant aux difficultés des élèves, s'ils ont de la peine à se relire, à mettre en doute leurs écrits et à utiliser dans leur texte les règles apprises de manière décrochée, Camille observe que certains élèves utilisent en production textuelle certaines règles apprises lors de la production hebdomadaire de phrases (par exemple, rechercher le sujet et le verbe et vérifier l'accord).

Enfin, Camille insiste sur l'importance des activités de lecture pour se familiariser avec le genre travaillé en production.

5.4. Discours de Camille APRÈS le dispositif de recherche

Après la mise en œuvre du dispositif, Camille pense qu'une plus grande articulation de l'enseignement du français est importante mais difficile à mettre en œuvre. Elle pense qu'un tel enseignement donne plus de sens à l'apprentissage de certaines notions, permet aux élèves de faire davantage de liens et favoriserait peut-être leur transfert en situation de production.

Camille pense qu'en faisant davantage de liens avec les différentes notions de structuration, on pourrait peut-être gagner un peu de temps et favoriser l'apprentissage des élèves. Par contre, elle juge qu'il est utopique d'imaginer mettre en lien toutes les notions avec des textes. Souhaitant consacrer davantage de temps à la production textuelle, elle retient l'idée de faire écrire des petits textes, sans nécessairement toujours les corriger.

Par rapport au dispositif de recherche, même si elle a trouvé le genre choisi en groupe trop complexe pour ses élèves (de 9-10 ans), elle perçoit la

contrainte d'écriture et les activités orales comme des activités pertinentes. Elle a aussi beaucoup aimé travailler en groupe, alors qu'elle se définit comme une personne timide, qui a dû dépasser le stress d'être filmée. Elle dit avoir pris de l'assurance et a aimé l'effet du groupe sur sa réflexivité :

[...] j'ai trouvé/ euh/ très intéressant de pouvoir échangé aussi avec toi/ del. tout ce que tu nous as apporté/ je trouvais ça/ vraiment chouette/ bin comme je disais/ ça m'a aussi/ permis del de réfléchir/ pis de me dire/ bin que y'a plein d'autres choses/ quel voilà qu'il/ qu'on peut trouver/ [...] et pisl. bin ce que je retiens c'est quel comme on disait avec Claudel/ on est pas les seules à vouloir faire mieux/ faut juste trouver les personnes/ qui veulent essayer/ de le faire avec nous/. (Extrait 3, Camille, entretien post)

Sur le plan opératoire, elle souligne à nouveau l'importance de la lecture de textes d'auteurs pour avoir une bonne représentation du genre. Elle trouverait intéressant de proposer aux élèves de s'enregistrer oralement avant d'écrire et de favoriser l'écriture régulière. Quant à la phase de révision, si elle observe que les élèves ont des difficultés à modifier leurs textes, elle propose l'écriture en duos et l'utilisation de grilles de relecture (voir annexe B) pour favoriser une analyse réflexive des textes produits.

Camille nomme son manque de compétence en production écrite et souligne à plusieurs reprises que ce manque la laisse parfois démunie en phase de révision avec les élèves.

Enfin, elle n'ose pas modifier sa manière de planifier et d'enseigner le français, notamment en liant davantage ses leçons de structuration aux productions des élèves, car elle a le sentiment qu'elle serait en opposition avec une certaine forme de « genre professionnel » (Clot *et al.*, 2000), véhiculé par l'extérieur et qui lui dicte ce qu'est le métier d'enseignant :

[...] c'est changer enfin/ notre façon de faire/ enfin ma façon de faire/ pis c'est aussi se dire/ bin/ est-ce que je fais toujours mon métier d'enseignant/ enfin moi je serais peut-être convaincue que je le fais toujours/ mais est-ce quel par rapport à/ aux autorités ou comme ça/ est-ce qu'ils vont penser la même chose aussi/ y'a peut-être/ ouais/ je sais pas/ mais y'a peut-être ça aussi/ inconsciemment/ de se dire/ bin en faisant/ comme je fais maintenant/ je sais quel. je fais ce qu'on m'a toujours dit de faire en gros/ mais c'est vrai que ça revient à moi aussi/. (Extrait 4, Camille, entretien post)

Elle se dit toutefois prête à former un groupe de travail pour réfléchir à comment mieux articuler grammaire et texte.

5.5. Discours de Steph AVANT le dispositif de recherche

Avant la mise en œuvre du dispositif de recherche, Steph explique qu'idéalement, il souhaiterait orienter son enseignement du français vers des objectifs de communication, en envisageant les éléments de structuration comme des outils au service de la compétence d'écriture. Il perçoit le programme comme une contrainte et souligne la difficulté à mettre en relation les différents objectifs du plan d'études. Il pense que les élèves ont des difficultés dans la production textuelle en raison de la multiplicité des ressources à mettre en œuvre et non automatisées ; ils ont aussi des difficultés à réutiliser des notions apprises de manière décrochée, n'ont pas le souci d'écrire en fonction des normes orthographiques et ont des difficultés à utiliser des grilles de relecture. Néanmoins, il décrit ses élèves comme plus motivés à améliorer leurs écrits quand la production s'insère dans un projet de communication.

Sur le plan opératoire, Steph planifie déjà son enseignement en liant étude d'un genre et certaines notions de structuration, en utilisant et adaptant les séquences didactiques romandes (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Il explique qu'il prend du temps en début de séquence pour lire des textes représentatifs du genre afin d'aider les élèves à se familiariser avec celui-ci. Il part aussi des besoins des élèves pour planifier l'étude de certains objets grammaticaux (par exemple, l'étude de phrases interrogatives dans l'étude du genre « interview »). Il souligne la lourdeur de la phase de correction des textes et explique que les élèves ont besoin d'être accompagnés par l'enseignant ou par l'intermédiaire de consignes de correction ou de réécriture.

5.6. Discours de Steph APRÈS le dispositif de recherche

Après la mise en œuvre, Steph est toujours très convaincu de la pertinence d'articuler davantage l'enseignement du français, notamment pour donner du sens aux apprentissages des élèves. Quant au travail réalisé

durant la séquence, même si Steph a trouvé le genre choisi en commun trop difficile pour ses élèves (9-10 ans), il lui a permis de faire de nombreux liens avec des notions grammaticales et lexicales. Steph souligne certains outils très pertinents, notamment la production initiale avec contrainte, les activités orales et les textes d'auteurs. Le travail sur un texte d'un auteur qui cache à dessein l'objet du texte pour tromper le lecteur (Rivais, 2006) a été un moment fort dans sa classe pour que les élèves comprennent l'effet des reprises utilisées sur le lecteur. Il souligne l'importance des liens entre la lecture et l'écriture, et observe que les apprentissages réalisés en lien avec les reprises anaphoriques ont eu un effet sur la compréhension des élèves. Il a aussi beaucoup apprécié les échanges en groupe et souhaite poursuivre ce type de collaboration dans son établissement.

Sur le plan opératoire, il a très envie d'envisager une planification plus souple, en s'inspirant d'un outil de planification proposé par Claude et Camille. S'il revient sur la difficulté de ses élèves à définir les problèmes posés par la production initiale, il retire de l'expérience vécue l'importance des textes d'auteurs, non seulement durant la phase d'imprégnation du genre, mais aussi pour favoriser les prises de conscience. Lors de l'entretien final, il est déjà en train de construire une banque de textes brefs, notamment des textes à contrainte pour travailler certaines notions de structuration au programme.

Plus concrètement, il nomme durant les rencontres différentes pistes d'action pour aider l'élève dans la phase de correction, notamment la création d'un outil ou d'un guide d'écriture le plus possible en lien avec le texte en cours de production (voir annexe B), la relecture mutuelle des récits et la différenciation des attentes en fonction du niveau des élèves.

Il pense néanmoins que partir des productions et des difficultés réelles des élèves nécessite expertise, boîte à outils efficiente et capacité d'improvisation :

[...] on est proche de l'improvisation/ du coup/. c'est ce que tu disais/. c'est quel. on peut pas vraiment anticiper/ comment on va accompagner/. chaque groupe d'élèves/ ça veut dire quel. c'est plus facile de prévoir/ ses petites branches/ ses petites leçons/. que de tout d'un coup/ dire/ bin OK/. j'arrive/ et je vais aider/. et pis vraiment/ d'avoir la boîte à outils/ vraiment/ l'image/ c'est la boîte à outils/. pis tu te dis/ bin

ici/ c'est ça qu'il faut/ et pis/ maintenant avec vous c'est la scié/ qu'il. il faut avoir beaucoup plus/ quoi [...] je pense que y'a/ la vision de l'expert/ c'est ça/ c'est quel on va essayer/ del/ faire faire des liens aux élèves/. del/ de plus/ les rendre/ acteurs/. et pis bin/. ce rôle-là/ il est plus/ difficile/ pour l'enseignant/. que simplement/ transmettre/. [...] c'est comme un match d'improvisation/. en tous cas/ moi je me sentirais/ nettement moins/ confiant/ avant un match d'improvisation/. (Extrait 5, Steph, rencontre 4)

Tout en soulignant sa peur de ne pas atteindre les objectifs du programme en s'éloignant des moyens officiels, il revient sur l'apport du groupe pour oser agir et fonctionner différemment que ses collègues.

5.7. Discours de Dominique AVANT le dispositif de recherche

Dominique a accepté de participer au dispositif de recherche parce qu'elle souhaitait davantage articuler son enseignement du français en partant des textes des élèves, parlant à ce propos d'un idéal très éloigné de sa pratique ordinaire. Si elle a d'ailleurs essayé en début d'année de partir de l'étude d'un genre pour construire des apprentissages structurés, sa peur de perdre du temps et le souci du programme l'ont amenée rapidement à des pratiques plus cloisonnées. Sur le plan opératoire, elle suit un programme annuel linéaire, enseigne de manière séparée les différentes sous-disciplines du français et ne consacre que 50 minutes par semaine à la production écrite. Pour ce qui est de l'enseignement de celle-ci, Dominique suit le moyen officiel (Dolz *et al.*, 2001) en faisant avec ses élèves les différents modules proposés sans analyse des productions initiales.

5.8. Discours de Dominique APRÈS le dispositif de recherche

Après la mise en œuvre de la séquence didactique, la motivation de Dominique à davantage articuler l'enseignement du français reste de l'ordre de l'idéal. Si elle a trouvé les outils proposés dans la séquence très intéressants, elle ne saurait pas très bien comment les réinvestir dans sa pratique sans aide ou soutien extérieurs. Elle a l'impression que partir des textes des élèves est plus flou et qu'une telle pratique nécessite une certaine expertise,

non seulement des connaissances importantes sur la langue, mais aussi une capacité à gérer les échanges.

Toujours préoccupée par l'atteinte des objectifs du programme, Dominique garde le souci de vérifier que les élèves ont bien acquis ceux-ci et dit qu'un travail en équipe pourrait l'aider à oser changer sa pratique. Lors de la dernière rencontre entre participants, elle dit ne pas arriver à s'engager dans une perspective de changement parce qu'elle se sent isolée et trop éloignée de ses pratiques habituelles et des moyens officiels en français. Elle dit aussi ne pas connaître l'effet d'un tel enseignement sur l'apprentissage des élèves, alors qu'un enseignement traditionnel est plus rassurant, parce que partagé par ses collègues :

[...] c'est de nouveau l'histoire del la sécurité. euh/ j'arrive pas à mesurer l'impact quel ça leur suffisel. par rapport au/ traditionnell. où tu prends le thème/ pis t'entraînes/ pis tu fais une fiche/ pis t'en fais deux/ pis après tu vas répéter. (Extrait 6, Dominique, rencontre 4)

Sur le plan opératoire, si elle énonce l'envie de tester la planification annuelle non chronologique proposée par Claude, elle dit par la suite qu'elle va garder sa planification habituelle en parallèle. Ce qu'elle retient de l'expérience acquise, c'est l'importance d'une écriture très régulière, l'intérêt de proposer aussi des activités de production brèves et l'utilisation de textes d'auteurs.

Conclusion

Les résultats décrits ici témoignent de l'intérêt de trois des quatre participants à conduire un enseignement du français plus articulé, notamment afin de donner davantage de sens aux apprentissages grammaticaux, de favoriser la capacité réflexive des élèves et le transfert des connaissances en situation. Les textes d'élèves et d'auteurs sont au cœur de la séquence proposée, des pratiques observées comme des discours sur l'action. Ces textes sont utilisés pour favoriser les prises de conscience et pour construire des connaissances plus explicites (question de recherche 1). Les activités proposées, notamment la situation d'écriture contraignante et les analyses de textes d'auteurs et d'élèves, centrent l'attention des élèves sur les spéci-

ficités du phénomène textuel étudié tout en mettant leur expérience et connaissances intuitives au cœur de l'apprentissage. Cette progression didactique dynamique met en tension savoir d'expérience et connaissances nouvelles, et devient le moteur de l'apprentissage (Schneuwly, 1995). Dans ce contexte, les participants soulignent à plusieurs reprises le nécessaire développement d'une posture réflexive des élèves, notamment à propos des textes qu'ils produisent. Développer chez l'élève une prise de distance et une meilleure conscience de sa propre utilisation de la langue, notamment dans les activités de révision, correction et réécriture textuelle (Chartrand, 2013 ; Crinon, Marin et Cautela, 2008), est une finalité au cœur d'un dispositif articulant production écrite et savoirs linguistiques.

Les discours des enseignants à propos d'un tel enseignement ont évolué de manière singulière en fonction des conceptions et expériences de chacun (question de recherche 2). Si les quatre participants étaient expérimentés, trois d'entre eux avaient déjà développé des outils et expérimenté des pratiques d'enseignement articulé dans leur classe. En comparant l'évolution de leurs discours au fil du dispositif, nous observons que ces trois enseignants se projettent dans l'avenir et proposent des pistes concrètes pour garder certaines pratiques innovantes et en tester de nouvelles. Par contre, la quatrième enseignante, qui expérimentait pour la première fois une telle forme d'enseignement, ne voit pas comment réutiliser les dispositifs proposés dans sa pratique future. Les éléments proposés dans la séquence didactique restent pour elle trop théoriques, peut-être parce que trop éloignés de sa « zone d'efficacité de formé » : Bronckart (2008) dit à ce propos que les apports externes ne sont susceptibles de générer du développement que s'ils sont traitables par le formé en son état actuel de développement.

Enfin, les discours des participants montrent l'importance des connaissances de l'enseignant à propos de la langue et des textes. Une maîtrise des objets enseignés et du métalangage pour en parler aide l'enseignant à proposer des réflexions métalinguistiques en cours de production ou de révision textuelle, à institutionnaliser le savoir en construction, à lui donner un caractère plus formel et à développer chez l'élève des savoirs

explicites et conscientisés. Une telle appropriation est l'un des défis de la formation à l'enseignement.

Si ce type de dispositif de recherche peut apporter une forme de développement des pratiques et conceptions des enseignants, du moins si les pratiques proposées sont dans la zone d'efficacité du formé, la réflexion et le travail par groupe d'enseignants semblent une aide substantielle à cette dynamique de changement :

[...] l'expérience/ c'est ce que je disais/. le fait/ quand tu [à la chercheuse] nous avais demandé/ nos motivations/ à fonctionner/ bin c'est aussi d'être/ une équipe/ motivée/ intéressée à/ aller plus loin/ à mieux réfléchir/. pis du coup/ dans ce petit groupe/ en tous cas moi je me sens/ rassuré/ pis je me dis/ qu'il je vais pas/ n'importe où/ n'importe comment/ qu'il. on est peut-être 4 ou 5/ à aller n'importe où/ n'importe comment/. on y va ensemble (rire)/ je rigole/. mais/ donc/ on est au moins/ cohérent/ entre nous/ pis je pense/ l'inter/ cohérence/ je pense qu'elle est un peu plus/ cohérente/ qu'il la prise de risque/ elle est moins grande/ le collectif. après/. de le faire moi/ dans ma classe/ seul/ de savoir que ça se fait ailleurs/ ou comme ça/. ça me sécurise.
(Extrait 7, Steph, rencontre 4)

En synthèse, nous pouvons affirmer qu'un tel dispositif de recherche, qui met à disposition des outils et connaissances didactiques et propose aux participants d'être de réels partenaires, peut permettre de rendre plus perméable le mur souvent observé entre chercheurs et praticiens. En effet, un tel dispositif permet de générer des savoirs tout en tenant compte des obstacles et tensions vécus par les acteurs eux-mêmes ; de même, l'évolution des discours sur l'action montre les effets potentiels d'un tel dispositif sur trois des quatre pratiques observées. Ces enseignants ont ciblé les forces de la séquence didactique proposée, notamment le travail en groupe, l'utilisation des textes des élèves et d'auteurs, et comptent utiliser cette expérience comme ressource pour améliorer leur pratique future.

Références

- BAIN, D. & CANELAS-TREVISI, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français. Dans B. Schweuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 231-266). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- BOUDET, R. (1997). La petite bête. Dans M. Descotes & J. Jordy (dir.), *Bonnes nouvelles* (p. 8). Paris, France : Bertrand-Lacoste.
- BRONCKART, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève, Suisse : Département de l'Instruction publique.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237-250). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- BUCHETON, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance. *Le français aujourd'hui*, 107, 60-65.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CHARTRAND, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec, QC : Les publications Québec français.
- CHARTRAND, S. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9.
- CHARTRAND, S., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- CLOT, Y., FAÏTA, D. & SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 2(1).
- CRINON, J., MARIN, B. & CAUTELA, A. (2008, juillet). *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*. Communication au Premier Congrès mondial de linguistique française (CMLF). Paris, France.

- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-70.
- LENOIR, Y. & VANHULLE, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR, Y. et al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. Documents du CRIE et de la CRCIE*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- MARMY CUSIN, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse).
- MARMY CUSIN, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants au niveau primaire. *Pratiques*, 161-162.
- MARMY CUSIN, V. (sous presse). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. *Estudos Linguísticos Linguistic Studies*, 11.
- RIVAI, Y. (2006). Le piège. Dans *Fa fuffit* (p. 113-115). Paris, France : École des loisirs.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- SCHNEUWLY, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 29-43). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.

Annexe A

Boudet, R. (1997). La petite bête. Dans M. Descotes et J. Jordy (dir.), *Bonnes nouvelles* (p. 8). Paris, France : Bertrand-Lacoste.

Cœur de lion

Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de Lion. Ni le tonnerre, ni la pluie, ni le vent en rafales ne lui faisaient peur. Pas même la nuit et ses ombres inquiétantes et ses bêtes cachées et ses bruits bizarres. Rien ne l'effrayait. Jamais.

Aussi était-il devenu le héros de sa communauté. Quand on lui avait donné son surnom, il en avait été très fier, et il se promenait, la tête haute, la moustache arrogante, en répétant sans arrêt et très fort pour qu'on l'entende :

– Je m'appelle Cœur de Lion et je n'ai peur de rien ni de personne !

Un jour qu'il passait près d'une mare, il entendit un appel au secours. C'était une grenouille qui s'était coincé la patte dans une racine. La pauvre tirait vainement sur sa patte, rien à faire. Peu à peu, elle perdait ses forces et allait s'évanouir. Or, tapie sous une roche, la redoutable couleuvre d'eau n'attendait que ce moment pour se précipiter sur le batracien et l'avaler tout cru.

Cœur de Lion ne fit ni une ni deux.

Lui qui détestait l'eau, il n'hésita pas à se mouiller ; il trancha la racine et délivra la malheureuse. Il était temps, la couleuvre, déjà, déroulait ses anneaux.

Une autre fois, ce fut une fourmi qu'il tira d'embarras. L'inconsciente s'était fourvoyée dans la toile sucrée de l'épouvantable épeire. Il arriva juste à temps pour retirer la fourmi des pattes de la tisseuse.

Cœur de Lion, enhardi par ces succès, décida de quitter son pays.

– Il faut, dit-il, que le monde entier admire mon courage, applaudisse à mes exploits.

On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père.

Il partit un beau matin, droit devant lui et sans se retourner.

Il n'alla pas loin.

Au premier détour de la haie, il rencontra une patte. Une grosse patte de chat.

C'était Finaud, le matou des fermiers, un matou matois qui guettait depuis quelque temps la sortie du nid des mulots.

Cœur de Lion finit son voyage dans l'estomac d'un chat. On a beau s'appeler Cœur de Lion, quand on n'est qu'un mulot, il vaut mieux prendre ses précautions.

Annexe B

Exemple d'outil construit avec les élèves (en cours d'élaboration) et utilisé dans la phase d'amélioration textuelle

Outils «les reprises anaphoriques »		
Lorsque j'écris un récit, je peux utiliser d'autres mots pour désigner les personnages. Complète en faisant le lien avec ton texte.		
	Personnage 1	Personnage 2
un autre nom plus général	l'homme, le sportif, le héros, l'athlète	
le nom avec un déterminant démonstratif	ce coéquipier, cet équipier, ce gagnant, ce coureur	
un mot de sens proche	un m'as-tu-vu, un vantard un hâbleur, un bluffeur,	
un groupe de mots qui décrit le personnage	un jeune sportif, un cascadeur intrépide, un adulte qui n'a peur de rien, l'homme qui gagne tout, l'homme à qui tout réussit	
un pronom personnel	il	
un pronom démonstratif	celui-ci, celui qui	
un pronom relatif	qui, que, dont	
un déterminant possessif	son, ses, sa, ...	

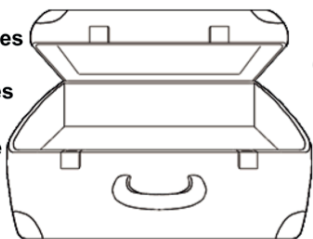
Voici une valise de petits mots qui peuvent m'aider à désigner mes personnages.

le, la, les

ce, cette, cet, ces

qui, que

il, elle, ils, elles



celui-ci, celle-ci, ceux-ci

celui qui, celle qui, ceux qui

son, sa, ses, leur, leurs

lui

Annexe C

Catégories utilisées pour analyser le contenu des discours sur l'action

Lenoir <i>et al.</i> (2007)	Catégories de discours	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Dimensions	Conceptions et rapports à l'/la/ au/aux...	
- épistémologiques	enseignement du français	<i>Je pense que...</i> <i>C'est vrai que...</i> <i>C'est important de...</i> <i>Je me suis basé sur...</i> <i>Pour moi, enseigner, c'est...</i>
- curriculaires - contextuelles	programmes et aux finalités institutionnelles autres acteurs (collègues, parents) et attentes institutionnelles	<i>Je dois / on doit...</i> <i>Il faut, il fallait que...</i> <i>Je suis obligé / On est obligé...</i> <i>Je n'avais pas le choix.....</i>
- psychopédagogiques	élèves (mais de manière générale), représentations : - de leurs caractéristiques psychologiques, cognitives, sociales, culturelles ; - de leurs modes de fonctionnement	<i>L'élève / les élèves... ils...</i>
- didactiques	processus d'apprentissage et d'enseignement, rapports aux différentes matières scolaires, aux objets à enseigner...	<i>Mon rôle, c'est...</i> <i>Je suis...</i> <i>Lella... (objet à enseigner), c'est...</i>
- socioaffectives	motivation, visées personnelles, rapport à l'identité professionnelle	<i>Je suis motivé à...</i> <i>Je souhaite...</i> <i>J'aimerais...</i>
- médiatrices	rapport au dispositif de recherche ou séquence didactique proposée	<i>Ce que j'ai aimé dans le dispositif ou la séquence...</i> <i>Ce que je n'ai pas aimé...</i>

Lenoir et al. (2007)	Catégories de discours	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Perspectives opérationnelles	pratiques déclarées ou projetées d'un enseignement articulé : outils, régulations	<i>J'ai fait...</i> <i>Moi, maintenant, je...</i> <i>J'aurais dû...</i> <i>La prochaine fois, je...</i> <i>Je devrais...</i>
	difficultés vécues ou anticipées dans le cadre de la séquence didactique : - des élèves ; - de l'enseignant	<i>C'était difficile...</i> <i>J'étais démuni...</i> <i>Ce qui me pose problème...</i> <i>J'ai observé que...</i> <i>La difficulté, c'est...</i> <i>Ils (les élèves) ont eu de la peine à...</i>

Effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les pratiques pédagogiques de trois enseignants du secondaire

Jessica PENNEMAN

1. Problématique

Si plusieurs recherches actuelles (Bonnéry, 2015 ; Falardeau et Gagné, 2012 ; Marin *et al.*, 2007) contestent l'efficacité de certaines activités d'apprentissage de la compréhension (recours à des textes trop courts, non intéressants, principalement narratifs, tâches trop découpées ou mécaniques...), d'autres, en revanche, mettent en évidence certaines pratiques d'enseignement qui permettraient d'aider les élèves en difficulté (enseignement explicite des stratégies de lecture, pratique de la métacognition, alternance dans les modalités de travail...). Proposer de nouveaux outils didactiques qui s'appuient sur ces recherches et analyser leur efficacité se révèle donc indispensable si l'on veut aider les élèves en difficulté (Bonnéry, 2015). Mais ces outils, centrés notamment sur l'apprentissage de la lecture-écriture des textes couramment utilisés dans la sphère scolaire (textes informatifs, documentaires, doubles pages de manuels scolaires...), sont rares et ne peuvent être assurés de produire, sur les compétences des élèves, les effets attendus, en raison de la complexité du processus d'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants. En effet, de nombreuses recherches montrent que le changement de pratiques pédagogiques (soutenus notamment par les outils) est une opération complexe et trop rarement couronnée de succès, car tout changement, à petite ou à large échelle, modifie la configuration du système éducatif, l'organisation du savoir, ses modes de transmission et affecte le travail des enseignants (Dupriez, 2015). Ainsi,

pour avoir quelque chance d'installer durablement de nouvelles pratiques, il convient de prendre en compte l'environnement organisationnel des établissements, de favoriser le partage de pratiques et la collaboration entre les différents partenaires, et de soutenir le développement professionnel en proposant notamment un accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de ces nouveaux outils didactiques ou nouvelles démarches pédagogiques susceptibles de favoriser le développement des compétences des élèves (Bélanger *et al.*, 2012 ; Dupriez, 2015).

Enfin, si beaucoup de recherches, notamment anglo-saxonnes, traitent de *l'implémentation* de ces innovations (Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003 ; Rowan et Miller, 2007) – entendue comme la mise en œuvre conforme et fidèle des prescriptions –, peu s'intéressent au processus *d'appropriation* par les acteurs impliqués dans le changement de pratiques. Comprendre ce processus constitue un des enjeux de la recherche « Lirécrire ».

2. Cadre théorique : analyse du processus d'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement¹

Interroger la façon dont les enseignants s'approprient (ou ne s'approprient pas) les outils didactiques proposés dans le cadre de nouveaux projets à petite ou à large échelle est une question vive en éducation, encore peu traitée actuellement en contexte scolaire francophone. Dans une approche du changement de pratiques amené par des outils didactiques, l'appropriation est un processus d'intégration, partielle ou totale, d'un artéfact²

¹ Cette section du texte s'appuie en partie sur l'article publié sous la référence Penneman *et al.*, 2018, et sur la thèse de doctorat reprise sous la référence Penneman, 2018.

² Selon la théorie instrumentale développée par Rabardel (1995), tout instrument, dispositif ou outil se compose de deux unités : d'une part, l'*artéfact* (objet concret, matériel ou symbolique) et d'autre part, les *schèmes d'utilisation* (multiplicité des interprétations, des mises en œuvre possibles définies par les caractéristiques de l'objet). Ces schèmes d'utilisation varient en fonction de l'interprétation de l'utilisateur de l'artéfact et de l'environnement dans lequel il est utilisé. Dans les systèmes éducatifs, les artéfacts cor-

symbolique (idée, démarche, principe) ou matériel (outil, dispositif) à la culture propre de l'enseignant (Duthoit et Metz, 2012 ; Rabardel, 1995). Ce processus passe par un usage personnel de cet artéfact par l'enseignant qui l'interprète, et s'accompagne de modifications et de transformations plus ou moins importantes de l'objet mis en œuvre. L'appropriation n'est donc pas le résultat d'une application fidèle des propositions didactiques, mais elle résulte davantage de la capacité, pour l'enseignant, de comprendre le projet initial, de modifier ses perceptions et ses conceptions (*appropriation cognitive*) et de les traduire dans sa pratique (*appropriation comportementale*). C'est donc un processus individuel, dynamique, inscrit dans une temporalité plus ou moins longue, qui renvoie à une vision constructiviste du développement professionnel et qui constitue une étape de l'apprentissage où l'artéfact interagit avec plusieurs facteurs liés à l'enseignant (pratiques, conceptions de l'enseignement, valeurs, sentiment d'efficacité personnelle...), à l'outil ou à l'objet à mettre en œuvre (proximité avec les pratiques antérieures, efficacité...), à l'environnement organisationnel (collaboration, soutien de la direction, valeurs partagées...), à la classe (nombre d'élèves, niveau de compétences initiales, motivation, climat pédagogique...) et au soutien externe (Desimone, 2002 ; Durlak et DuPre, 2008 ; Dusenbury *et al.*, 2003).

Dans le cadre du projet « Lirécrire », nous considérons qu'il est possible de changer ses pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture, et donc de se développer professionnellement grâce à la mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Néanmoins, tous les enseignants ne vont pas se développer professionnellement en même temps et de la même façon. C'est pourquoi nous distinguons diverses façons de s'approprier l'outil proposé (voir figure 1).

respondent à tous les manuels, logiciels, supports d'enseignement... utilisés à des fins d'enseignement ; les schèmes d'utilisation concernent les manières possibles dont les enseignants utilisent ces artéfacts.

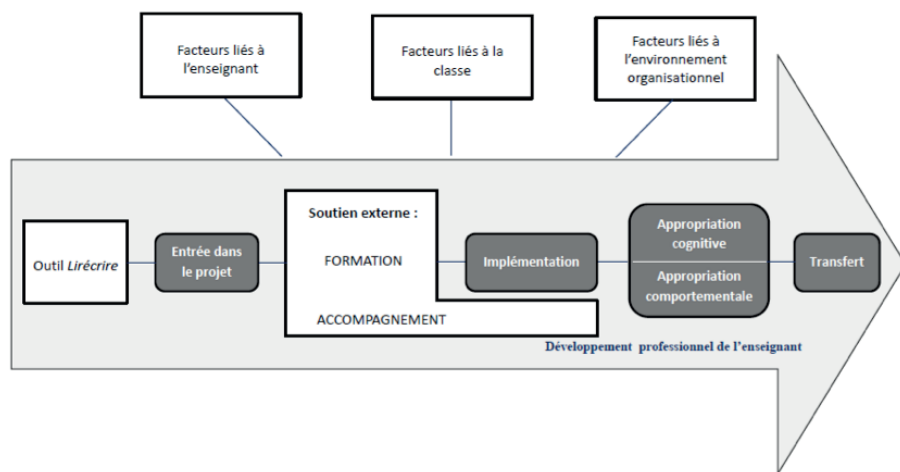


Figure 1. Modèle de l'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre* (Penneman, 2018 ; Penneman et al., 2018)

L'entrée dans le projet correspond à la mise en projet, à la première interprétation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Cette phase, marquée par la décision de l'enseignant d'entrer ou non dans le projet, se poursuit par une étape *d'implémentation*. Cette dernière correspond à l'application fidèle et conforme des propositions didactiques de l'outil. Elle implique la qualité et la quantité d'activités mises en œuvre par les enseignants (Dusenbury *et al.*, 2003 ; Rowan, Camburn et Barnes, 2004). Ensuite, le stade de *l'intégration* correspond à la mise en œuvre des activités de l'outil, mais en faisant des adaptations qui sont nécessitées par le contexte. Ces transformations (suppression de certaines activités ou de certains documents, modalités de travail différentes, gestion adaptée du temps...) doivent répondre simultanément à deux critères : d'une part, elles doivent atteindre les objectifs de l'outil (à savoir le développement des compétences des élèves en lecture-écriture des textes informatifs) et respecter les principes didactiques (sinon, il n'y aurait pas de développement de nouvelles pratiques). Dans cette optique, la modification des activités, des supports ou de la méthodologie proposée est une démarche essentielle : même si les enseignants recourent à des objets d'enseignement, ils reconstruisent, le plus souvent, leurs propres outils (Rey, 2001). Dans une approche visant à mieux

comprendre le processus d'appropriation, toute la question est de savoir quelle est la nature des modifications apportées. Au regard de ces éléments, *l'intégration* de l'outil peut s'observer et s'analyser en fonction des comportements de l'enseignant (*appropriation comportementale*) et de ses perceptions et conceptions (*appropriation cognitive*). Enfin, l'appropriation étant un processus d'intégration partielle ou totale de l'outil et de ses principes, il convient d'analyser à quel niveau elle se développe en déterminant les aspects de l'outil (principes, activités, démarches) qui sont plus ou moins intégrés par les enseignants. Enfin, le *transfert* se réalise lorsque l'enseignant a intégré certains principes de l'outil qu'il transfère dans d'autres situations d'enseignement (autres cours, années d'enseignement ou disciplines).

3. Enjeux, questions et méthodologie de recherche

L'un des enjeux de la recherche « *Lirécrire* » est d'évaluer les conditions de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* les plus propices au développement de pratiques pédagogiques des enseignants et leur maintien dans le temps. Nous faisons l'hypothèse que ce développement peut notamment se réaliser au moyen de la mise en œuvre d'un outil didactique répondant à un besoin (outiller les enseignants dans la conduite d'apprentissages centrés sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture-écriture des textes informatifs et aider les élèves dans le développement des compétences en lecture-écriture de ces textes). Dans le cadre de cette contribution, nous posons la question suivante : quels sont les effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les pratiques des enseignants ?

Pour répondre à cette question, nous avons analysé les parcours d'appropriation de l'outil par les enseignants de l'ensemble des enseignants l'ayant expérimenté durant deux années scolaires consécutives³. Dans le

³ À l'issue d'une séance d'information et d'un vote secret individuel des enseignants, 85 enseignants issus de 19 établissements scolaires différents ont été engagés dans la recherche. Les établissements scolaires ont alors été répartis aléatoirement dans l'un des trois groupes : le groupe « contrôle », le groupe expérimental « formation » et le groupe expérimental « accompagnement ». Les enseignants des deux groupes expérimentaux (N = 49) ont tous reçu une formation de dix heures axée sur la découverte, l'utilisation, la manipulation de l'outil et la compréhension des fondements théoriques qui ont guidé sa

cadre de cette contribution, nous avons retenu trois cas d'enseignants intéressants (parce qu'ils présentent des profils différents et des parcours d'appropriation différents) et ayant été accompagnés tout au long de la première année de mise en œuvre de l'outil. Dans un souci de confidentialité, un nom d'emprunt leur a été attribué.

Pour observer l'appropriation de l'outil par les enseignants et les effets de l'intervention sur leurs pratiques, les verbalisations recueillies à l'occasion de plusieurs récoltes de données (réparties sur les deux années d'expérimentation) ont été retranscrites et analysées à l'aide du logiciel Nvivo11 : un questionnaire à choix multiple portant notamment sur le rapport à la lecture-écriture des enseignants, sur leurs pratiques ordinaires d'enseignement, sur la perception de l'environnement organisationnel et sur le degré d'*implémentation* de l'outil ; un questionnaire de fin de formation et de fin d'accompagnement ; des groupes de discussion (*focus groups*) de chaque équipe pédagogique (en fin de première et de deuxième année d'expérimentation) et les séances d'accompagnement (observations et verbalisations des enseignants) ; des entretiens semi-directifs individuels (en cours de deuxième année d'utilisation de l'outil). En plus de ces données, des traces de l'activité des élèves (activités complétées, affiches collectives...) et des enseignants (annotations du guide méthodologique, évaluations, supports modifiés) ont été collectées tout au long de la recherche.

L'ensemble de ce matériau a fait l'objet d'une analyse de contenu fondée sur un traitement thématique. Plusieurs analyses ont alors été réalisées : une analyse préliminaire et des analyses spécifiques.

construction (Biesta, 2007 ; Durlak et DuPre, 2008). Le groupe « accompagnement » a en outre été suivi, durant la première année d'expérimentation, par les chercheurs à trois reprises (trois fois trois heures d'accompagnement) afin de renforcer les effets attendus sur les compétences des élèves et sur l'appropriation de l'outil par les enseignants (guide à l'appropriation de l'outil, identification des difficultés des élèves et de mise en œuvre, analyse de traces concrètes de l'activité des élèves, partage de pratiques et d'expériences positives et négatives, planification des activités, clarification des fondements théoriques de l'outil, des modalités de mise en œuvre ou des objectifs à atteindre...) (Charlier et Biémar, 2012 ; Rowan et Miller, 2007). Le lecteur trouvera le détail de la conception de la recherche dans l'article portant la référence De Croix, Penneman et Wyns, 2017.

L'analyse préliminaire visait à définir les obstacles rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de l'outil et ses leviers de facilitation, mais également à comprendre comment les enseignants ont vécu les différentes étapes du modèle d'appropriation présentées dans le cadre théorique de cette contribution. Pour définir ces obstacles et ces leviers et pour comprendre comment les enseignants se sont approprié l'outil, nous avons notamment demandé aux enseignants lors du *focus group* de la deuxième année d'expérimentation de choisir, parmi un ensemble de figures adaptées de Devos *et al.* (2016) (voir annexe A), le parcours de mise en œuvre de l'outil *Lirécrire pour apprendre* qui leur correspondait le plus. Après avoir sélectionné (ou dessiné) la figure représentant le mieux le parcours de mise en œuvre de l'outil par les enseignants, chaque enseignant a pu déterminer (et situer sur l'axe horizontal de la figure qui représentait le temps) les événements qui ont le plus (ou moins) marqué ce parcours. À l'issue de cette analyse préliminaire, plusieurs indicateurs d'usage et d'appropriation de l'outil ont pu être déterminés et deux grilles d'analyse ont pu être élaborées, l'une portant sur l'appropriation cognitive et comportementale de l'ensemble des six principes didactiques de l'outil, l'autre, sur les facteurs influençant cette appropriation. Celles-ci ont été utilisées pour les analyses spécifiques qui visaient à comprendre le processus d'appropriation de l'outil par les enseignants. La compréhension de ce processus a nécessité, dans un premier temps, d'observer les parcours individuels de chaque enseignant. Ainsi, au départ du même matériau servant pour l'analyse préliminaire, cette analyse a permis de faire émerger différents parcours d'appropriation de l'outil, d'énoncer les principes ayant le plus (ou le moins) d'impact sur les pratiques des enseignants (et donc étant les plus – ou les moins – objets d'appropriation par les enseignants) et au regard de ces différents éléments, de déterminer pour chaque enseignant son niveau d'appropriation.

Dans un second temps, l'analyse comparative a permis de mettre en évidence les éléments qui influencent les modalités d'appropriation de l'outil et d'avoir une vision globale sur les principes ayant le plus (ou le moins) d'effet sur les pratiques des enseignants.

Dans le cadre de cette contribution, nous présentons les résultats issus de l'analyse préliminaire, à partir de trois parcours d'enseignants⁴.

4. Résultats : parcours d'appropriation de trois cas d'enseignants

4.1. Parcours d'appropriation de Laetitia

Diplômée en histoire de l'art, Laetitia enseigne depuis cinq ans. Habituellement, elle n'utilise pas de manuel scolaire et construit ses propres cours. Absente lors de la présentation de la recherche, elle estime que son *entrée dans le projet* « Lirécrire » a fortement été influencée par ses collègues et, par conséquent, a joué un rôle sur sa motivation de départ à travailler avec l'outil. Malgré un début un peu difficile, la figure qu'elle a choisie (voir figure 2⁵) montre que la courbe ne fait que monter au fur et à mesure qu'elle utilise l'outil.

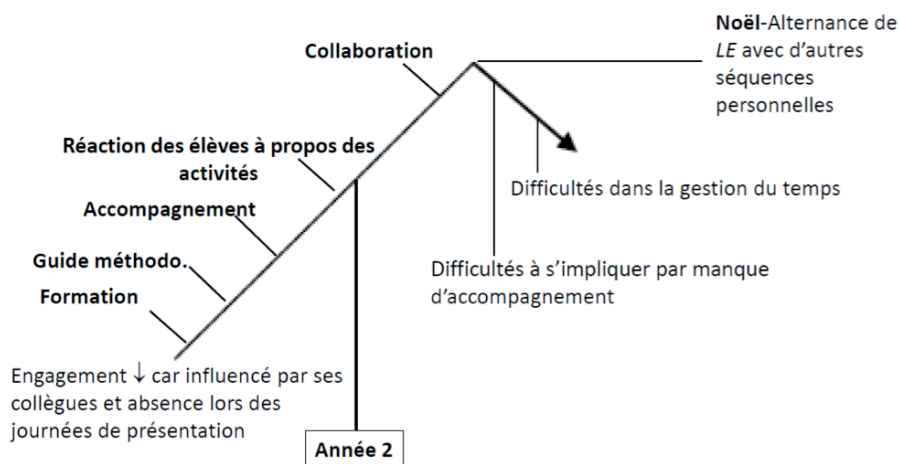


Figure 2. Parcours d'appropriation de l'outil par Laetitia

⁴ Nous aurions pu élargir l'analyse et présenter plus de trois cas d'enseignants, mais nous faisons le choix de présenter ces trois parcours d'enseignants car ils sont représentatifs d'une diversité d'obstacles et de leviers facilitateurs.

⁵ Dans les trois figures qui suivent, les termes mis en caractère gras représentent les leviers à l'appropriation de l'outil par les enseignants ; les autres sont les obstacles.

Pour Laetitia, cette courbe montante représente sa motivation à s'impliquer dans le projet et à mettre en œuvre l'outil *Lirécrire pour apprendre*. Plusieurs facteurs justifient ce regain d'intérêt : le soutien extérieur apporté par la recherche (formation à l'outil et séances d'accompagnement) lui a permis de maintenir son engagement dans le projet, de se fixer des objectifs didactiques précis (avancer dans les différents modules) et de se rappeler l'intérêt de travailler avec un tel outil (*les séances d'accompagnement, c'était aussi un moment où on reprenait conscience de l'intérêt du projet*). Le soutien apporté par ses collègues, qui l'encourageaient, la rassuraient face aux difficultés qu'elle a pu rencontrer (d'incompréhension de certaines démarches, de gestion du temps...) et la collaboration avec ses collègues également impliquées dans le projet constituent un deuxième facteur. Enfin, un troisième facteur influençant positivement la mise en œuvre de l'outil vient des élèves. En effet, même si pour elle, certaines activités paraissent longues, fastidieuses ou redondantes, les élèves ont apprécié particulièrement certaines activités (notamment toutes les activités liées aux stratégies de lecture). De plus, elle a pu observer une évolution auprès de quelques élèves plus faibles (*j'ai certains élèves qui s'y retrouvent justement dans le projet Lirécrire et qui dans une méthodologie classique, auraient des difficultés à percevoir le sens*), ce qui a renforcé son implication dans l'outil.

Mais la courbe est marquée par un événement majeur lié à la mise en œuvre de l'outil : l'alternance, dès la deuxième année d'utilisation de l'outil, avec ses séquences personnelles. En effet, la première année, Laetitia a *implémenté* fidèlement l'outil (respect de l'ordre des modules, des modalités de travail, des supports proposés...). Pendant cette période, elle a mis de côté ses séquences habituelles, n'a pas travaillé la lecture des textes narratifs pendant plusieurs mois et n'a enseigné qu'à partir de *Lirécrire pour apprendre*. Or, en concertation avec ses collègues, la deuxième année a été organisée différemment (notamment pour éviter l'impression de lassitude ressentie à certains moments l'année précédente). Ainsi, dès le mois de janvier de la deuxième année, Laetitia a alterné les modules de l'outil avec ses séquences personnelles. À ses yeux, cette alternance n'a pas été bénéfique à la mise en œuvre de l'outil et a généré une série d'impressions : détachement par rapport aux activités de l'outil, manque d'organisation

et de cohérence entre les séquences personnelles et les modules de l'outil, gestion du temps difficile, etc. Ces difficultés ont généré du stress chez Laetitia. Ainsi, faute de temps, Laetitia a sélectionné certains modules, fusionné certaines activités et a modifié les modalités de travail. Pour elle, ces choix n'ont pas toujours été réfléchis et cohérents avec les objectifs et les principes de l'outil. Laetitia ajoute également que le manque d'accompagnement de la part des chercheurs la deuxième année a également eu une influence sur son investissement dans le projet et sur la mise en œuvre de l'outil : sentiment de détachement vis-à-vis de la recherche, moins d'intérêt pour l'outil, pas ou peu d'objectifs fixés, etc.

Aujourd'hui, même si elle est consciente de l'importance de travailler davantage le texte informatif avec ses élèves et d'entraîner les stratégies de lecture, ces deux facteurs – alternance avec ses séquences personnelles et manque d'accompagnement par les chercheurs – ont empêché Laetitia de terminer cette deuxième année de mise en œuvre de l'outil sur une note positive.

4.2. Parcours d'appropriation de Maria

Maria est professeure de français depuis de nombreuses années. Comme pour Laetitia, son *entrée dans le projet* a fortement été influencée par ses collègues. Dès le début de la recherche, sa motivation était très basse, même si elle a fait le choix d'y participer. Ce manque de motivation s'explique notamment par ses représentations initiales à propos des recherches universitaires (*Je ne partais pas très optimiste avec le truc parce que je sais ce que c'est ce genre de projet. On est toutes enthousiastes au départ, puis finalement, il y a toujours des trucs foireux*). Mais comme le montre la courbe montante de la figure du parcours d'appropriation (voir figure 3), la motivation de Maria n'a pas cessé d'augmenter.

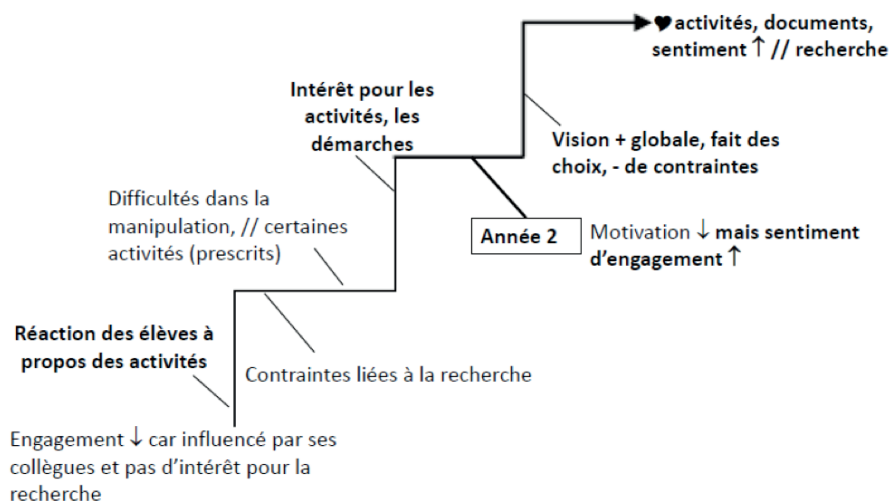


Figure 3. Parcours d'appropriation de l'outil par Maria

Les moments de stagnation sont principalement liés à des facteurs inhérents à la recherche. Maria n'appréciait pas les rencontres avec les chercheurs et les séances d'accompagnement. Elle voyait dans ces moments une perte de temps (car ses élèves n'avaient pas cours pendant ce temps-là) et ne comprenait pas l'intérêt d'échanger sur ses pratiques, son expérience avec l'outil ou sur les difficultés de ses élèves. Mais liée par un contrat moral, Maria a tenu ses engagements vis-à-vis de la recherche. Aujourd'hui, elle est satisfaite d'y avoir participé et d'avoir mis en œuvre une série d'activités relativement éloignées de ses pratiques habituelles (travail sur les chapeaux d'articles de presse, les questionnaires, la justification, les anaphores, le résumé...).

Deux facteurs expliquent ce regain de motivation et d'intérêt pour l'outil : des facteurs liés à la classe et aux élèves, et des facteurs liés à l'outil lui-même. Du côté des élèves, Maria fut agréablement surprise de voir, surtout durant la deuxième année, l'intérêt et la réaction de ses élèves face aux activités de l'outil et aux supports qui y sont utilisés. Cela l'a motivée à poursuivre la mise en œuvre des activités. La possibilité pour Maria de poser des choix à l'intérieur des modules de l'outil, de modifier certaines

modalités de travail et de s'appuyer sur l'expérience de sa première année pour adapter les activités et les supports de l'outil aux besoins de ses élèves constitue un élément clé dans sa motivation à poursuivre ce travail et dans sa construction d'une représentation positive des principes, des activités de l'outil et même de la recherche.

4.3. Parcours d'appropriation de Gaspard

Confronté à des élèves en grande difficulté, Gaspard a fait le choix de construire ses propres cours de français. En première secondaire, lorsqu'il enseigne la lecture-écriture, il propose un travail principalement axé sur les textes narratifs. Son *entrée dans le projet* est motivée par la recherche de nouveaux dispositifs (centrés sur d'autres supports que les textes narratifs) permettant d'aider ses élèves en difficulté de lecture-écriture. Malheureusement, cette étape a été marquée par un accident de santé l'empêchant de participer aux deux journées de formation à l'utilisation de l'outil. Pour Gaspard, cette absence a généré une difficulté à percevoir la structure de l'outil qu'il peine, au début, à manipuler et à avoir une vision sur le contenu des différents modules (*il fallait vraiment que je repère le cahier d'activités, les fiches de synthèses, les numéros de pages*) *J'étais pas à l'aise, tout en me disant que si moi je ne l'étais pas, pour les élèves derrière, ça n'allait pas être facile non plus*). Pour surmonter cette difficulté, Gaspard se tournera rapidement vers sa collègue, également engagée dans la recherche, qui répondra à ses questions et apaisera ses inquiétudes. Cette collaboration a été bénéfique tout au long de la recherche (ça aurait été beaucoup moins agréable d'être seul *dans l'école, de le faire seul*). Après un début difficile, Grégoire illustre son parcours d'appropriation de l'outil la première année en « dents de scie » (voir figure 4).

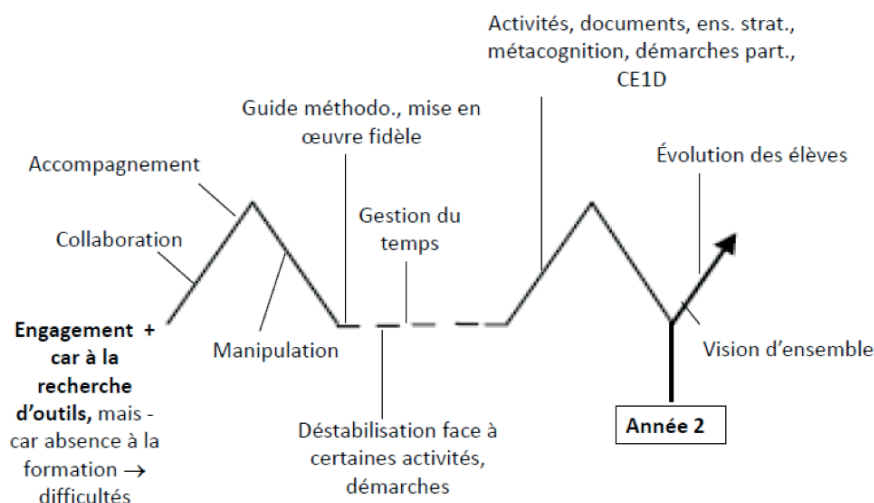


Figure 4. Parcours d'appropriation de l'outil par Gaspard

En effet, pour lui, *les trajectoires descendantes symbolisent les difficultés rencontrées, principalement en première année*, difficultés liées à l'outil : déstabilisation, dans un premier temps, face à certaines activités (jugées comme trop éloignées de ses pratiques habituelles), indications temporelles des activités sous-estimées par rapport au niveau de sa classe, etc. Pour surmonter ces difficultés, Gaspard pointe deux leviers bénéfiques liés d'une part à la recherche, et d'autre part, à l'outil. Tout d'abord, les séances d'accompagnement lui ont permis de trouver des réponses à ses questions, de diagnostiquer davantage les difficultés de ses élèves, de planifier les différents modules de l'outil et de respecter les échéances liées aux contraintes de la recherche (*on a pu poser les questions, se rassurer [...] et savoir qu'on était dans le bon*). Ensuite, le guide méthodologique lui a été d'une grande aide la première année pour comprendre les objectifs des modules d'apprentissage, mener les activités et les mises en commun et *implémenter*, le plus fidèlement possible, les propositions didactiques.

La deuxième année a été vécue très sereinement. Gaspard s'est appuyé sur sa première expérience avec l'outil pour sélectionner les activités, construire de nouveaux supports proches de la méthodologie proposée,

intégrer ses séquences personnelles. Les difficultés ressenties lors de la première année ont quasi disparu (*je termine aussi par une courbe ascendante parce que je pense qu'on s'est amélioré par rapport à l'année passée et qu'on s'améliorera encore l'année suivante. [...] Ces obstacles-là normalement tendent à disparaître de plus en plus*). Il envisage, pour la suite, de retravailler ses cours de français en se concentrant davantage sur des activités portant sur les textes informatifs et sur les stratégies de lecture, et d'intégrer des activités de l'outil *Lirécrire pour apprendre*.

5. Analyse des résultats

Au regard de ces trois exemples de parcours d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*, l'analyse révèle une certaine diversité dans les parcours d'appropriation de l'outil. En effet, il existe autant de parcours d'appropriation de l'outil qu'il existe d'enseignants le mettant en œuvre. Cette première constatation va dans le sens de Theureau (2011), qui conçoit l'appropriation comme un processus, certes complexe, mais individuel.

De plus, les parcours décrits par les enseignants ne sont pas les mêmes d'une année à l'autre. En effet, certains enseignants peuvent vivre la mise en œuvre la première année de façon très positive, puis finalement, sortir déçus ou frustrés ; et inversement, ces quelques parcours nous montrent qu'il est tout à fait possible de s'impliquer dans la mise en œuvre de l'outil malgré une motivation et un intérêt très bas et finalement, au terme de la deuxième année, ressortir satisfaits, heureux de cette expérience et grandis professionnellement. Ce deuxième élément confirme le caractère longitudinal du processus : l'appropriation est progressive et s'inscrit dans la durée (Duthoit et Metz, 2012).

Enfin, l'appropriation de l'outil didactique est fortement influencée par une série de facteurs liés à la recherche, l'enseignant, l'outil, la classe ou l'environnement organisationnel (Bélangier *et al.*, 2012 ; Dupriez, 2015). Les résultats de cette analyse montrent que ces facteurs aident ou empêchent la mise en œuvre de l'outil.

Certaines caractéristiques liées aux aspects matériels ou pédagogiques de l'outil freinent son appropriation : par exemple, pour certains enseignants, les trois volumes rendent la manipulation peu efficace, la présentation du guide méthodologique éloignée de celle du livre d'activités des élèves mène à une vision peu structurée de l'outil, le lexique utilisé dans certaines synthèses est trop complexe, la sous-estimation temporelle des activités empêche de respecter la planification didactique, l'outil est centré uniquement sur les textes informatifs, etc.

En revanche, plusieurs paramètres liés à la recherche, à l'outil, à la classe et à l'environnement organisationnel ont été désignés par certains enseignants comme facilitant la mise en œuvre et l'appropriation de l'outil. Du côté de la recherche, il semblerait que les moments de formation et d'accompagnement aient permis à certains enseignants de comprendre les fondements théoriques de l'outil, sa structure et la façon de le manipuler. Les contacts privilégiés avec les chercheurs ont permis aux enseignants de se maintenir dans le projet, et les ressources liées à la recherche (outils de planification, plateforme web) constituent également une aide précieuse pour la planification didactique et l'aménagement des supports.

De plus, si la mise en œuvre d'activités peu familières représente un défi pour de nombreux enseignants, elles suscitent néanmoins leur intérêt : les thèmes abordés dans *Lirécrire pour apprendre* sont appréciés des élèves (et des enseignants) et mènent à de nombreux débats, les activités sont variées et permettent de maintenir la motivation des élèves. D'autres enseignants se sentent plus outillés pour accompagner les élèves en difficulté de lecture-écriture, pour proposer un enseignement explicite des stratégies de lecture ou pour organiser en classe des moments de métacognition.

La classe semble également jouer un rôle non négligeable dans la réception de l'outil par les enseignants : en effet, la réaction positive des élèves face à certaines activités de l'outil, la participation de certains d'entre eux, habituellement plus discrets, et l'évolution des plus faibles sont autant de facteurs qui ont aidé les enseignants à mettre en œuvre l'outil et constituent des leviers bénéfiques à la motivation de l'enseignant.

Enfin, l'observation des pratiques collaboratives des différents groupes d'enseignants confirme le rôle prépondérant joué par la collaboration pédagogique dans la mise en œuvre de l'outil.

Discussion et conclusion

Si l'on considère les informations qualitatives issues des entretiens, des *focus groups* et des séances d'accompagnement, on s'aperçoit que le changement de pratiques amené par des outils didactiques est un processus complexe dans lequel l'outil mis en œuvre interagit constamment avec une multitude d'autres besoins relatifs au contexte organisationnel (autres projets d'école, journées pédagogiques, sorties scolaires...), de facteurs liés aux pratiques habituelles des enseignants et pratiques en vigueur dans l'école (méthodes pédagogiques privilégiées dans l'école, conceptions de l'enseignement, priorités éducatives, projet d'établissement...), de caractéristiques de l'environnement éducatif (climat de classe et d'école, rapport aux collègues, collaboration...) et d'exigences institutionnelles externes à l'école (programmes, inspection...) (Fullan, 2015). On peut dès lors comprendre que des modifications soient apportées à l'outil. Les enseignants interrogés associent ces transformations à une adaptation rendue nécessaire par ces contraintes, ces besoins et ces facteurs clairement définis. Cette constatation va dans le sens de Theureau (2011), qui considère que, dans un processus d'appropriation, les modifications apportées à l'objet initial, nécessitées par le contexte, sont multiples et diverses. Dans le cadre de *Lirécrire pour apprendre*, nous constatons qu'au cours de la première année, la majorité des enseignants a fait le choix de mettre en œuvre l'outil fidèlement et de respecter les modalités de travail, l'ordre des modules ou les supports proposés. En revanche, durant la deuxième année d'expérimentation, tous les enseignants ont fait le choix d'adapter les activités au contexte de leur classe et aux difficultés ressenties la première année : modification des modalités de travail (réalisation des tâches de façon individuelle, voire à domicile, ou collective), modification des mises en commun (consensus autour d'une seule réponse), simplification des tâches (regroupement de plusieurs activités en une seule, diminution du nombre

de consignes à réaliser), déplacement de l'objectif de l'activité, suppression de certaines activités ou de certains documents, reconstruction d'un nouvel outil à partir du cahier des élèves, etc. Ces modifications témoignent d'une tendance à rapprocher les propositions didactiques aux pratiques habituelles. Si certaines transformations apportées à l'outil semblent incohérentes avec les objectifs et les principes didactiques de l'outil, d'autres manifestent en revanche une véritable *intégration* des principes didactiques véhiculés par l'outil. Elles concernent toutes les activités construites, inspirées de l'outil, mais portent sur d'autres documents et les démarches méthodologiques transférées dans d'autres disciplines ou années d'enseignement (l'enseignement explicite des stratégies, la réalisation de cartes mentales pour synthétiser les idées...).

Plusieurs signes de résistance liés aux activités ou aux principes de l'outil ont été repérés. Pour des raisons temporelles ou de gestion de classe, certains enseignants peinent, par exemple, à mettre en œuvre les activités en sous-groupes. Les tâches aux consignes peu cadrées ou aux réponses multiples qui nécessitent un accompagnement de l'enseignant, les activités découpées en sous-tâches progressives, les activités aux médiations particulières (création d'une carte mentale, organisation d'une table des matières...) sont autant de pratiques qui déstabilisent au premier abord bon nombre d'enseignants, peu habitués à ce genre de démarches. Mais ces obstacles ne sont pas surprenants. En effet, les recherches qui ont été menées à ce propos montrent que le changement de pratiques ne s'opère pas en un jour : l'aspect temporel est signalé par les enseignants comme déterminant dans leur appropriation de l'outil ; ils ont besoin de temps (jusqu'à cinq années d'expérimentation d'un outil) pour dépasser les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des propositions didactiques (Borman *et al.*, 2003). Enfin, pour Cèbe et Goigoux (2009), les outils ne peuvent inciter les enseignants à modifier leurs pratiques qu'à condition de ne pas en être trop éloignés.

À cet égard, malgré certaines pratiques ressenties par les enseignants comme éloignées de leurs habitudes, l'analyse de leurs verbalisations révèle que, pour certains d'entre eux, l'outil a modifié certaines pratiques d'enseignement de la lecture. Ainsi, plusieurs signes de déplacements de

pratiques ont pu être observés. Tout d’abord, certains enseignants ont pris conscience de l’importance d’enseigner les spécificités des textes informatifs, dès la première secondaire. Pourtant, peu d’entre eux menaient dès la première secondaire des activités de lecture sur ces textes et beaucoup d’enseignants attendaient les évaluations institutionnelles de la deuxième année du secondaire pour aider leurs élèves à comprendre ce type de textes. Ensuite, l’enseignement explicite des stratégies de lecture que peu d’enseignants connaissaient avant leur engagement dans le projet semble également les intéresser. Ils y voient une autre façon d’aborder le texte. Enfin, le fait d’aider les élèves à verbaliser leurs démarches de lecteurs-scripteurs et leurs difficultés dans l’acte de lire ou d’écrire au moyen d’activités de métacognition planifiées et organisées semble aussi constituer une nouvelle pratique susceptible d’être utilisée par les enseignants.

Références

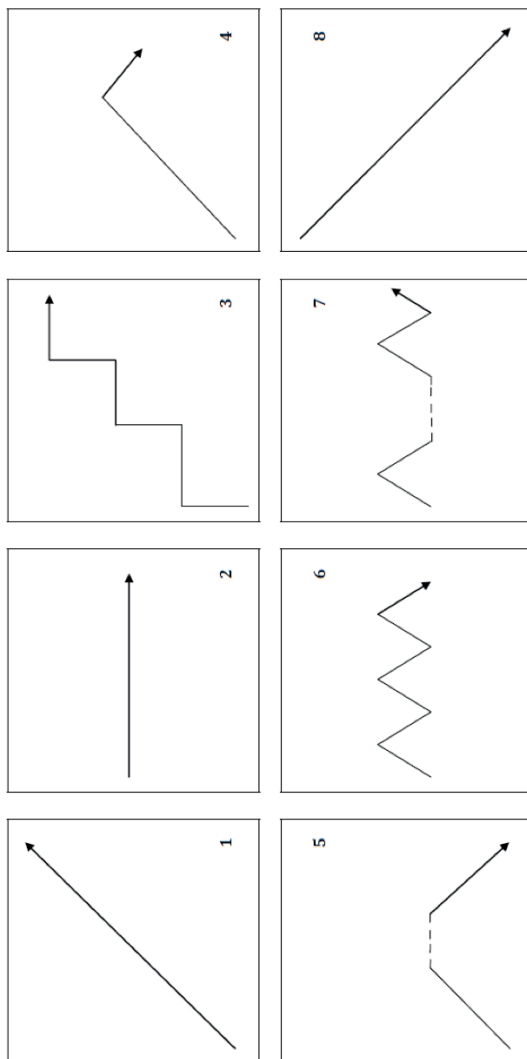
- BÉLANGER, J. *et al.* (2012). L’appropriation de nouvelles pratiques d’interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75.
- BIESTA, G. (2007). Why “what works” won’t work : Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris, France : La Dispute.
- BORMAN, G. D. *et al.* (2003). Comprehensive school reform and achievement : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). *Lector & lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6^e, Segpa* [CD-Rom]. Paris, France : Retz.
- CHARLIER, É. & BIÉMAR, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- DE CROIX, S. & PENNEMAN, J. (2014). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Université catholique de Louvain et Fondation Louvain. Louvain-la-Neuve.

- DE CROIX, S., PENNEMAN, J. & WYNS, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel *et al.* (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-245). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- DESIMONE, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented ? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- DEVOS, C. *et al.* (2016). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition : A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77.
- DUPRIEZ, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- DURLAK, J. A. & DUPRE, E. P. (2008). Implementation matters : A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- DUSENBURY, L. *et al.* (2003). A review of research on fidelity of implementation : implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- DUTHOIT, E. & METZ, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairformance. *Activité*, 1(9), 106-126.
- FALARDEAU, É. & GAGNÉ, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83(1), 91-120.
- FULLAN, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY : Teacher's College Press.
- LECLERC-OLIVE, M. (1997). *Le dire de l'évènement*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- MARIN, B. *et al.* (2007). Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue française de pédagogie*, 160(1), 119-131.

- PENNEMAN, J. (2018). « *Lirécrire pour apprendre* » : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves (thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve).
- PENNEMAN, J., DE CROIX, S., DELLISSE, S., DUFAYS, J.-L., DUMAY, X., DUPRIEZ, V., GALAND, B. & WYNS, M. (2018). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil « *Lirécrire pour apprendre* » par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197, 79-98.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris, France : Armand Colin.
- REY, B. (2001). Conclusion : un bon usage des manuels est-il possible ? Dans Y. Lenoir *et al.* (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 261-267). Sherbrooke, Canada : Éditions du Centre de ressources pédagogiques.
- ROWAN, B., CAMBURN, E. & BARNES, C. (2004). Benefiting from comprehensive school reform : A review of research on CSR implementation. Dans C. T. Cross (dir.), *Putting the Pieces Together : Lessons from Comprehensive School Reform Research* (p. 1-52). Washington, DC : The National Clearinghouse for Comprehensive School Reform.
- ROWAN, B. & MILLER, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change : Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252-297.
- THEUREAU, J. (2011, juin). *Appropriation 1, 2 & 3*. Communication présentée dans le cadre de la Journée de l'Ergo-Idf « Appropriation & Ergonomie ». Paris, France.

Annexe A

Figures du parcours d'appropriation de l'outil *Lirécrire pour apprendre*⁶



⁶ Figures proposées par Leclerc-Olive (1997), adaptées par Devos *et al.* (2016).

Développer des compétences professionnelles, pédagogiques et didactiques avec le Tremplin-lecture

Marlène LEBRUN

Introduction

La contribution se propose d'analyser une recherche-formation collaborative qui a permis à des praticiens¹ enseignant en troisième année du primaire (élèves de 6 à 7 ans) de développer des compétences professionnelles, pédagogiques et didactiques en élaborant un « Tremplin lecture » destiné à être expérimenté puis proposé aux pairs, c'est-à-dire les enseignant-e-s du même degré du canton de Neuchâtel, pour qu'ils le généralisent à la rentrée suivante.

Pour définir le Tremplin lecture, désormais TL, j'explicitai le contexte et le cadre afin que les enjeux de la recherche-formation collaborative soient présentés. Ensuite, les acteurs seront présentés afin de décrire le fonctionnement et le développement de la communauté d'apprentissage professionnelle. Puis, j'analyserai le TL comme dispositif pédagogique-didactique sur le plan des compétences de littéracie mises en œuvre et de leur effet sur l'acculturation écrite d'élèves de 6 à 7 ans. Je montrerai en quoi les quatre compétences en jeu sont consubstantielles au développement d'une acculturation écrite favorisant un rapport positif à la lecture et à l'écriture sans lequel les compétences ne peuvent se développer, faute d'appétences. Enfin, je reviendrai sur le contexte de développement professionnel pour

¹ Je remercie tout particulièrement les enseignantes volontaires du canton de Neuchâtel avec lesquelles j'ai eu le plaisir de travailler durant l'année 2014-2015 sur le projet Tremplin lecture.

envisager les liens entre la formation de praticiens réflexifs et l'engagement au service de la réussite de tous les élèves selon le vœu de Comenius (1627-1632/2002).

Il s'agit de montrer en quoi la collaboration chercheur-formateur-praticien favorise la formalisation des savoirs et compétences mise en œuvre dans les pratiques d'enseignement et permet de développer des processus réflexifs dans les interactions recherche-formation-pratique.

1. Cadre de la recherche

Le commanditaire est le service de l'enseignement obligatoire (SEO) neuchâtelois, et l'objectif de l'action TL est d'accorder un soin particulier aux apprentissages fondamentaux en lecture et en écriture en faisant bénéficier tous les élèves du degré concerné d'une période d'appui hebdomadaire destiné à l'ensemble de la classe. Celui-ci ne doit pas être considéré comme une pédagogie de soutien.

Le TL s'inscrit dans le contexte du Plan d'études romand² et des moyens d'enseignement liés, à savoir *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande* et *Que d'histoires, 3^e année*. À cela s'ajoutent les ressources médiathécaires en littérature de jeunesse.

Commanditée par le SEO pour accompagner scientifiquement le projet, la HEP-BEJUNE a envisagé différentes perspectives de collaboration en conformité avec la politique de recherche de l'institution de formation des enseignants.

Trois orientations de recherche ont été retenues :

1. identifier et référencer les outils didactiques mis en place dans le cadre de la période hebdomadaire de Tremplin lecture ;
2. analyser les interactions et les dispositifs collaboratifs mis en place par les enseignants ;
3. évaluer les effets de la période hebdomadaire de TL sur l'apprentissage des élèves et la professionnalisation des enseignants.

² <https://www.plandetudes.ch/>

La réalisation de ces objectifs s'inscrit dans un scénario de recherche-action collaborative. Une équipe de recherche mixte a été constituée (chercheur et étudiants en bachelor HEP ; enseignants partenaires) pour la mise en place d'un dispositif de recherche participative. Cette approche a pour but d'optimiser la formalisation des savoirs et compétences mise en place par les enseignants dans leurs pratiques et de développer des processus réflexifs sur la base du partenariat chercheur-praticien. L'observation filmée en classe, les journaux de bord des enseignants ainsi que les interactions entre enseignants et chercheurs sous forme d'entretiens réguliers sont les principales sources de recueil de données du côté des enseignants. Des entretiens d'explicitation ont aussi été menés par les étudiants, qui essaient d'appréhender le déplacement de posture des enseignants praticiens quand ils sont devenus formateurs de leurs pairs. Pour les élèves, quelques résultats ont été obtenus à partir des évaluations liées au TL menées par les enseignants.

2. Au centre du projet

Ce sont des enseignantes du cycle 1 qui sont volontaires pour expérimenter un projet pilote, le Tremplin Lecture destiné à être généralisé à l'ensemble des élèves du degré à la rentrée suivante dans le canton. Le service de l'enseignement obligatoire a eu quelques difficultés à réunir une équipe stable, et les enseignants volontaires sont au nombre de quatre. Très enthousiastes à l'idée d'un accompagnement par un chercheur didacticien du français, ils forment très rapidement une communauté de pratique et d'apprentissage professionnelle. Dans la mesure où les consignes du SEO étaient imprécises, la ressource TL a pris des formes diverses et variées. Il semble même qu'elle a pu servir de support à la constitution de groupes de niveaux alors que l'enjeu n'était pas de proposer une pédagogie de soutien de la lecture avec son corollaire, une pédagogie d'approfondissement pour les élèves plus avancés ou plus précoces.

Une réunion liminaire permet de prendre la mesure des pratiques initiales, qui se révèlent d'une grande diversité assortie de variété et de richesse. Il en ressort néanmoins que la compréhension textuelle est peu

ou prou travaillée et qu'il importe de mettre l'accent sur cette compétence. Lire, ce n'est pas seulement déchiffrer ou décoder, c'est aussi comprendre. Parallèlement, il importe aussi de travailler l'écriture, pas seulement comme encodage et habileté graphomotrice, mais aussi comme production de sens.

Quatre groupes de compétences sont repérés dans le Plan d'études romand :

1. connaissance des fonctions de l'écrit ;
2. développement de la conscience phonologique ;
3. reformulation d'un texte avec ses propres mots pour clarifier sa compréhension ;
4. production d'écrit.

Au total, les enseignantes du TL prennent conscience que les compétences 3 et 4 doivent être plus travaillées. À partir de ce constat, les enseignantes décident de construire un dispositif TL qui puisse mettre en jeu de manière équilibrée les quatre compétences qui sont constitutives de la formation d'un lecteur. Elles choisissent aussi de faire le pari de l'hétérogénéité comme ressource.

Deux enjeux sont contractualisés :

1. optimiser l'acculturation écrite des élèves en travaillant sur leur rapport à la lecture et à l'écriture ;
2. former les pairs enseignant dans le degré pour pérenniser l'action TL.

Cela signifie que les praticiens volontaires construisent un dispositif de manière collaborative, le mettent en œuvre dans leur classe, analysent son effet sur les apprentissages des élèves et le présentent à leurs pairs dans une action de formation.

Les autres acteurs sont les étudiants d'un bachelor à l'enseignement primaire qui, dans le cadre des cours de méthodologie de recherche, apprennent à collecter des données, les présenter, les analyser et les interpréter. En l'occurrence, le chercheur didacticien qui accompagne les praticiens donne ce cours et propose à dix étudiants de mener des entretiens

d'explicitation (Vermersch, 1994/2010) pour analyser le développement professionnel des enseignantes pilotes et le déplacement de posture grâce à une guidance qui favorise la réflexivité. J'y reviendrai dans la section 4 après avoir décrit le dispositif didactique construit par les enseignantes.

3. Construction et analyse d'un dispositif qui favorise l'acculturation écrite des élèves

Ce point vise à expliciter la genèse de l'élaboration du dispositif par la communauté d'apprentissage professionnelle. Les élèves sont âgés de 6 à 7 ans et sont en troisième année (3H) de la scolarité obligatoire, qui commence à 4 ans en Suisse. Tous les élèves de 3H bénéficient d'une période hebdomadaire de TL de 45 minutes ou bien de deux périodes mensuelles (2 fois 90 minutes).

Dans la perspective d'une acculturation écrite, l'enjeu du Tremplin lecture est de former un lecteur/auteur de littérature de jeunesse qui ait envie de lire, d'écrire et de partager tout en développant des compétences langagières et métalinguistiques. Je préfère utiliser le terme d'« acculturation » à celui de « littéracie », qui est englobé par le premier au sens où l'acculturation écrite est un processus continué qui permet à un sujet de développer des compétences et des appétences de lecture-écriture dans la durée et dans un environnement culturellement riche, ouvert et varié (Lebrun et Romain, 2010).

Afin de donner du sens au TL, les enseignantes choisissent une pédagogie de projet qui relie les séances entre elles par un objectif fédérateur. Ainsi, 4 projets sont prévus sur une année, chaque projet a une durée minimale de 8 semaines, soit 8 périodes de 45 minutes ou 4 de 90 minutes.

Voici les objectifs fédérateurs des quatre projets :

1. Installer les premiers repérages écrits sur les jours, les couleurs, les prénoms et noms d'animaux à partir de la lecture offerte in extenso du *Petit Prince* de Saint-Exupéry.
2. Autour du personnage du loup, lire, écrire et illustrer des albums et/ou des contes.

3. Étudier le portrait avec l'œuvre de Grégoire Solotareff.
4. Lire en réseau des textes littéraires à partir de la question existentielle du *pourquoi*.

3.1. Choix d'une œuvre littéraire

Dans le cadre de cette contribution, j'analyserai la construction du premier projet qui travaille une œuvre littéraire, *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Si le choix d'une œuvre hautement symbolique peut paraître ambitieux avec des élèves de 6 ans et notamment en début d'année, le terreau est préparé un mois avant le démarrage du projet par des lectures offertes (Lebrun, 2010).

Il s'agit d'une lecture cadeau oralisée par l'enseignant qui garde le texte original et n'interrompt pas sa lecture à haute voix par des explications ou commentaires. Il importe de mobiliser l'attention des élèves pendant toute la durée de la lecture et de solliciter leurs compétences de compréhension globale et d'interprétation. Déchargés des problèmes de décodage, les élèves qui écoutent un texte écrit, lu à voix haute par le maître (lecture magistrale), entrent dans le monde de l'écrit et sont à part entière des lecteurs « compreneurs ». Il s'agit d'une acculturation écrite et non d'une acculturation orale³. La voix du maître qui lit à voix haute devient l'intermédiaire entre le texte écrit et le lecteur, qui écoute et construit sa compréhension-interprétation du texte lu par un tiers. Les femmes cultivées des salons mondains du XVII^e siècle, dont Madame de Sévigné, connue pour sa correspondance où elle fait mention de ces pratiques, affectionnaient cette pratique de la lecture offerte par les auteurs, qui pouvaient réécrire leurs textes en interaction avec les auditeurs qui commentaient leurs productions.

Pour préparer la lecture à haute voix d'une œuvre dont la complexité énonciative est importante, les enseignantes du TL ont réalisé une frise chronologique pour appréhender le système des temps de la narration.

³ Il importe de faire la différence entre lire et raconter : cette dernière action fait entrer les élèves, qui écoutent une narration comme celle d'un conte dans la culture orale avec son système énonciatif et linguistique propre. Il s'agit d'une acculturation orale.

L'objectif est de comprendre la structure du récit du *Petit Prince* avec un cadre et des enchâssements (récit-cadre et récits enchâssés), des récits rétrospectifs de rencontres diverses et variées, un narrateur unique et une polyphonie énonciative très riche. Les récits enchâssés sont racontés à travers divers points de vue et amènent une distinction entre celui qui prend en charge la narration et celui qui perçoit. Ce travail préparatoire permet de prévoir les différentes étapes de lecture offertes en sachant que les étapes peuvent être de longueur variée.

Le premier projet du TL vise à installer les premiers repérages sur les jours, les couleurs, les prénoms et les noms d'animaux dans le cadre d'une acculturation écrite en lien possible avec *Le Petit Prince* et les personnages rencontrés sur les sept planètes. L'enjeu de l'acculturation écrite est de favoriser un rapport positif à la lecture-écriture qui permet le développement des compétences liées. L'acculturation écrite relève de la littéracie et ne s'arrête pas aux apprentissages premiers, mais perdure tout au long du cursus scolaire dans le cadre d'un développement durable. Il s'agit de former des sujets culturels (Lebrun, 2014).

3.2. Organisation pédagogique

Les enseignantes ont décidé de proposer un fonctionnement en ateliers et groupes⁴ de quatre à six élèves. Ainsi, quatre ateliers sont mis en œuvre à chaque période du TL : chaque élève appartenant à un groupe participe à deux ateliers pour chaque période de TL. Ceci implique que la rotation se fait sur deux semaines ou deux périodes consécutives si le TL a une fréquence non pas hebdomadaire mais bimensuelle. Sur six semaines, il importe donc de prévoir une progression de trois activités sur les quatre groupes de compétences définies. Une évaluation de chaque élève sera réalisée sur une ou deux semaines. Un projet de TL se déroule donc sur sept à huit semaines, globalement d'une vacance à l'autre.

Les quatre compétences définies correspondent à quatre ateliers où les élèves de 3H sont répartis de manière hétérogène sans prise en compte du

⁴ On parlera d'ateliers pour le moment même si on précisera plus loin les différences de modalités de travail entre les ateliers et les groupes.

niveau individuel d'avancement dans la compétence. L'hétérogénéité est un parti pris didactique en lien avec l'esprit du TL, dont je rappelle les quatre groupes de compétences :

1. prise de conscience de la culture de l'écrit et de ses usages et fonctions ;
2. compréhension-interprétation du récit fictionnel littéraire et reformulation orale ;
3. production d'écrit (surtout production de sens et peu ou prou production graphomotrice⁵) ;
4. étude des correspondances phonographologiques.

Cette quatrième compétence permet à l'élève de passer du stade syllabique au stade alphabétique puis orthographique selon son niveau d'avancement dans la compétence graphophonologique (Ferreiro, 2000).

3.3. Illustration des ateliers proposés par groupes de compétences

Le premier atelier vise la prise de conscience des fonctions et usages de l'écrit afin de favoriser la constitution d'une première culture de l'écrit chez un élève de 6 ans. Le tableau 1 propose trois ateliers consécutifs sur cette compétence. Cinq colonnes sont proposées : l'activité et ses modalités pédagogiques (travail en autonomie [A] ou tutelle⁶ [T]), l'objectif d'apprentissage, l'objectif spécifique liée à la tâche proposée, le descriptif de l'activité et sa progression chronologique pour l'enseignant, et enfin la consigne d'activité énoncée à l'élève.

Pour donner du sens à l'activité, ce qui est un indicateur fort de réussite, l'élève doit prendre conscience de l'objectif d'apprentissage : *je suis capable de, j'ai appris...* Cela lui permet de prendre de la distance par rapport à la tâche. On sait que les élèves englués dans la tâche auront des difficultés

⁵ Il importe de distinguer les compétences d'écriture qui relèvent de l'habileté graphomotrice et permettent de travailler l'écriture cursive de celles qui relèvent de la production textuelle, qui est une production de sens

⁶ Je rappelle que deux enseignantes travaillent conjointement avec les élèves du TL, l'enseignante titulaire et l'enseignante ressource.

pour transformer les savoirs déclaratifs et procéduraux utilisés en savoirs conditionnels (Tardif et Desbiens, 2014) qui permettent de transférer les savoirs acquis dans d'autres situations où ils sont convoqués. C'est à l'enseignant d'aider l'élève à faire cette prise de conscience métacognitive en faisant reformuler les consignes au début, pendant et après l'activité, et en le faisant réfléchir sur les indicateurs de réalisation et consécutivement d'évaluation et de réussite.

Tableau 1. Fonctions et usages de l'écrit

Activité	Objectif d'apprentissage	Objectif spécifique	Résumé de l'activité pour les élèves	Consignes proposées par l'enseignante	Évaluation
1 : A + T ⁷ Début de l'activité, travail individuel, puis fin de l'activité en plénum (discussion)	Comparaison de premières et de quatrièmes de couvertures	Lecture des étiquettes proposées. Connaître les éléments qui se trouvent sur une première et une quatrième de couverture : auteur, illustrateur, illustration, titre, maison d'édition, texte de quatrième de couverture.	Voici 2 fiches qui représentent la page de couverture et la quatrième de couverture du livre <i>Le Petit Prince</i> . Sur ces 2 fiches, certaines parties ont été effacées. L'élève doit compléter ces 2 feuilles grâce aux étiquettes proposées sur les fiches « étiquettes ». Chaque fois, il y a 3 étiquettes à choix, une seule est correcte. Lorsqu'il retrouve la bonne, il la découpe et la colle au bon endroit.	Retrouve les étiquettes correspondant à la première et à la quatrième de couverture. Sur les 3 possibilités, il y en a une seule de juste. Découpe ensuite ces étiquettes et colle-les au bon endroit.	

⁷ A signifie que le travail se fait en autonomie et T en tutelle sous la conduite d'un enseignant.

2 : A + T Travail individuel au début, puis fin de l'activité en plénum (discussion)	Reconnaissance de certains signes de ponctuation, en lien avec le dialogue, dans un texte	Repérage de certains signes de présentation du dialogue dans un extrait. Connaître l'usage de ces signes (place et rôle dans le texte).	Dans cet extrait du <i>Petit Prince</i> , l'élève doit retrouver les signes de ponctuation suivants : – « », et choisir une couleur pour chacun d'eux. Quand il a fini, il compte et écrit combien il en a trouvé.	Dans ce texte, entoure les 3 signes de ponctuation suivants : – « ». Choisis une couleur pour chaque signe. Puis, compte-les et écris combien tu en as trouvé.	
3 : A Livres à disposition pendant l'activité	Développement d'une stratégie de lecture (en diagonale ou en balayage)	Se repérer dans un livre en fonction de l'aménagement du texte (paragraphe, place pour les illustrations, espace puis numéro de chapitre, etc.).	Quatre pages du <i>Petit Prince</i> ont été photocopiées. L'enfant regarde dans le livre. En le feuilletant, il doit retrouver le numéro des pages ou du chapitre photocopiés et l'écrire sur sa feuille.	À l'aide du livre <i>Le Petit Prince</i> , retrouve le numéro de page, de chapitre de ces quatre pages photocopiées et écris-le.	

Les activités proposées dans le tableau 1 permettent de travailler sur trois points :

- les codes du monde de l'écrit, notamment les informations susceptibles d'être trouvées sur une première et une quatrième de couverture ;
- les signes de ponctuation délimitant le dialogue du récit ;
- une stratégie de lecture en diagonale (ou balayage) pour repérer rapidement l'information utile.

Je rappelle que les élèves de 3H n'ont pas encore acquis la compétence graphophonologique qui permet de décoder, mais qu'ils sont néanmoins des compreneurs plus ou moins avancés.

Le tableau 2 présente deux activités liées à **la compétence graphophonologique** tant en encodage (production) qu'en décodage (réception).

Tableau 2. Compétence graphophonologique

Activité	Objectif d'apprentissage	Objectif spécifique	Résumé de l'activité pour les élèves	Consignes proposées par l'enseignante	Évaluation pendant atelier et/ou synthèse finale
1 : Groupe de 2-3 élèves	Écoute de sons, discrimination auditive et différenciation visuelle	Classer des étiquettes en fonction des sons que l'on entend.	Les élèves du groupe découpent les étiquettes et se mettent d'accord pour les classer selon les sons demandés.	Découpez les étiquettes et placez-les dans la bonne colonne selon le son demandé.	Classement selon son
2 : Individuellement Deuxième page pour les élèves les plus avancés	Lecture, reconnaissance de certains sons à l'écrit.	Compléter des mots où certains sons sont manquants.	L'élève lit les mots à l'aide des dessins et écrit les sons manquants. Pour les avancés : sans les dessins.	Lis les mots et écris les sons qui manquent à l'aide du stylo effaçable.	Encodage

En ce qui concerne le groupe de compétences liées à **la compréhension-interprétation**, les activités proposées dans le tableau 3 permettent aux élèves de faire des hypothèses de lecture et même d'interpréter dans la mesure où les compétences interprétatives doivent être travaillées parallèlement à celles liées à la compréhension (Tauveron, 2001 ; Lebrun, 2005)

Tableau 3. Compréhension-interprétation

Activité	Objectif d'apprentissage	Objectif spécifique	Résumé de l'activité pour les élèves	Consignes proposées par l'enseignante	Évaluation pendant atelier et/ou synthèse finale
A : autonomie					
T : tutelle de l'enseignant					
1 : T	Interprétation du récit fictionnel	Observation de 2 vignettes d'une BD. Émettre des hypothèses sur les paroles des bulles.	Montrer des images d'une BD du <i>Petit Prince</i> . Elles seront à chaque fois groupées deux par deux. Le texte des bulles (phylactères) est volontairement effacé. L'enseignant lit les textes effacés et les élèves devront dire à quelle image chacun d'eux se rapporte.	Observez bien les dessins des 2 vignettes. Expliquez pourquoi vous attribuez le texte à l'un ou à l'autre dessin.	Compétences de verbalisation et justification
2 : T+A Réalisation individuelle du dessin	Compréhension et interprétation d'un récit	Interpréter un texte en le représentant par un dessin.	Lecture par l'enseignant du chapitre VIII (rencontre du Petit Prince et de la rose).	Dessine la rencontre de la fleur et du Petit Prince.	Compétences de verbalisation et justification Verbalisation et justification du dessin
3 : T	Interprétation Reformulation orale	Interprétation de l'évolution des quatre dessins du mouton. Débat collectif.	Montrer un à un les 3 dessins du mouton et celui de la caisse. Interprétation de chacun d'eux.	Que demande le Petit Prince à l'aviateur ? Pourquoi le Petit Prince refuse-t-il chacun des moutons ? Pour quelle raison le Petit Prince est-il satisfait de la caisse ?	Compréhension-interprétation de l'évolution des dessins.

Illustré par le tableau 4, le dernier groupe de compétences concerne **la production d'écrit**, au sens de production de sens. Si l'habileté graphomotrice doit être travaillée, elle concerne l'écriture manuscrite, mais ne doit pas subsumer la production écrite et la réduire à cela. Dès les débuts de l'apprentissage, le scripteur doit être considéré comme un sujet écrivant (Bucheton, 2014) capable de produire du sens puis de s'autoriser à écrire, ce qui fait qu'il est un auteur, qu'il soit plus ou moins avancé dans la maîtrise des normes orthographiques, syntaxiques et textuelles. La structuration des compétences liées aux normes appelle un travail spécifique relevant d'un apprentissage progressif et structuré qui demande du temps et même ne se termine jamais (développement durable).

Tableau 4. Production d'écrit

Activité	Objectif d'apprentissage	Objectif spécifique	Résumé de l'activité pour les élèves	Consignes proposées par l'enseignante	Évaluation
1 : A Groupe de 4 à 5 élèves, travail individuel	Production de l'écrit à partir d'une image	Observation de 10 images avec mots écrits au-dessous. Invention d'un titre ou d'une phrase par rapport à l'une des 10 images.	Afficher les images au tableau. Les élèves les observent. Ils choisissent une feuille qui correspond à l'image choisie avec des lignes vierges au-dessous. Les élèves inventent un texte sur ce qu'ils voient.	Observez les images au tableau. Lorsque vous avez choisi une image qui vous plaît, vous prenez la feuille qui lui correspond. Vous regardez bien le personnage (ou l'objet) et vous le décrivez, vous écrivez quelque chose sur lui, comment il est.	Compétence à écrire un portrait

2 : T Petit groupe, puis individuellement avec l'enseignant	Production de l'écrit à partir d'une suite d'images	Observation des 5 images du chapitre VIII. Invention d'un texte dicté à l'adulte que l'enfant reproduira par écrit.	Lecture par l'enseignant du chapitre VIII (rencontre du Petit Prince et de la rose). Après observation des 5 images de la rose, les élèves inventent et dictent leur texte à l'enseignant à tour de rôle, puis recopient.	Observez les 5 images. Vous racontez une histoire avec ces images. Vous recopierez ensuite votre histoire.	Compétence à produire du sens par la dictée à l'adulte et habileté graphomotrice
3 : A Petit groupe, puis travail individuel	Production de l'écrit, fabrication d'un minialbum popup	Compléter un album popup avec l'aide des images et d'écrits.	Auparavant, l'élève aura réalisé la page de couverture de l'album popup. L'élève complète son album à l'aide des feuilles photocopiées (Il rencontre... il lui dit...) et des images prédécoupées.	Vous devez compléter votre album en faisant promener le Petit Prince sur les pages. Il va rencontrer d'abord un personnage que vous aurez choisi et il lui dira quelque chose que vous avez envie qu'il lui dise.	Compétence à produire du sens en autonomie

Les quatre tableaux proposent des activités qui sont des situations-problèmes pour tous les élèves, quel que soit leur niveau d'avancement dans la compétence. Cela permet aux élèves de 3H de travailler en atelier ou en groupe. Si dans l'atelier, chaque élève réalise la même tâche individuellement en profitant de l'espace collectif pour voir les autres faire et les entendre, le cas échéant, verbaliser leur tâche, le groupe appelle une coopération pour réaliser une tâche collective.

3.4. Ce qu'ont appris les élèves ? Une question d'évaluation

Il est difficile de faire la part des apprentissages liés à la progression dans le temps et ceux liés au dispositif. Aussi, les résultats présentés ressortissent-ils de l'analyse du rapport au lire-écrire de jeunes élèves, verbalisé

par les enseignants dans des entretiens tout au long du projet. Le chercheur a aussi mené des entretiens avec quelques élèves représentatifs de la diversité du degré d'avancement dans les compétences en jeu au début et à la fin du projet TL. De plus, chaque projet se termine par une évaluation formative et individuelle de chaque élève, évaluation dont un exemple sera présenté plus loin.

Les élèves ont d'abord développé des compétences liées à l'acculturation écrite en coconstruisant leurs savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels. Si les compétences liées au lire-écrire supposent d'entrer dans un dialogue, voire un débat, de l'ordre de l'énonciatif, il importe de les développer à travers des modalités de travail interactives (ateliers et petits groupes de travail). Les élèves ont appris à formuler des hypothèses et à proposer des justifications fondées sur différentes sortes d'indices, notamment textuels, pour mettre à l'épreuve leurs hypothèses et les valider ou non.

Tous les enseignants ont remarqué un bénéfice net du TL sur l'évolution du rapport à la lecture-écriture des jeunes élèves qui, tout en consolidant leurs compétences, ont développé des appétences intrinsèques et autodéterminées. Si la motivation est importante dans la réussite de l'acculturation écrite, elle sera d'autant plus efficace qu'elle ne sera pas extérieure et liée à un gain extérieur (une carotte, une récompense). Ce sont les compétences qui donnent du pouvoir, celui de lire et d'écrire, de communiquer, de réfléchir, qui génèrent du plaisir : celui-ci n'est pas toujours un prédonné, car le plaisir ou l'appétence se construit par le sujet lisant et écrivant.

Dans la mesure où les activités de chaque période de TL sont présentées à l'ensemble du groupe d'élèves, qui se répartissent ensuite en ateliers, et qu'elles font l'objet d'un retour réflexif en grand groupe à l'issue du travail TL, les élèves apprennent à verbaliser leurs stratégies, à les comparer, à évaluer les produits obtenus à l'aune des indicateurs de réalisation et de réussite, et surtout à donner du sens aux apprentissages puisque l'accent est davantage mis sur les processus que sur les produits. C'est en ce sens que chaque activité fait l'objet d'une évaluation formative et formatrice.

Sans avoir encore développé toutes les compétences graphophonologiques qui génèrent de l'autonomie en décodage et encodage, les jeunes élèves découvrent le monde de l'écrit avec ses fonctions et usages, la littérature et les textes symboliques qui favorisent la construction identitaire en travaillant les compétences interprétatives et, *in fine*, le pouvoir de l'écriture, qui permet à un sujet écrivant de produire du sens en s'y autorisant comme un auteur de fait, quel que soit son degré d'avancement dans la maîtrise des normes linguistiques, orthographiques, syntaxiques et textuelles.

À l'issue de chaque TL, une évaluation finale est proposée qui permet à chaque élève de faire le point sur ses avancées dans chacun des quatre groupes de compétences travaillées. En voici un exemple.

L'élève est invité à choisir (tirer une carte) un personnage rencontré par le Petit Prince (PP) dans la boîte à étiquettes du *Petit Prince*. Il écrit ce que le personnage dit au PP. Deux modalités sont possibles selon le niveau d'avancement dans la compétence :

- dictée à l'adulte (l'enseignant), puis recopie en fonction des compétences graphomotrices développées (interligne adapté et écriture cursive ou scripte) ;
- écriture autonome⁸, puis transcription par l'enseignant et, *in fine*, copie par l'élève selon les compétences graphomotrices développées.

Quand le travail d'écriture tant en production qu'en copie⁹ est terminé, l'élève vient lire son texte à l'enseignant. Le maître rebondit sur une ou deux questions de compréhension-interprétation qui permettent à l'élève de faire des liens entre ses lectures, notamment celles du *Petit Prince*, et ses écrits.

⁸ L'écriture autonome permet à l'élève de produire du sens. La transcription de l'enseignant guidée ou non par une dictée à l'adulte favorise une transcription normée que l'élève peut recopier en exerçant son habileté graphomotrice.

⁹ Il peut arriver que les compétences d'écriture en lien avec la production de sens soient différentes de celles liées à l'acte graphomoteur dans leur niveau d'avancement.

Les enseignantes pilotes du projet TL ont modélisé ensemble le dispositif dont un exemple vient d'être analysé. Si elles ont pu observer et analyser l'effet sur les compétences et appétences de leurs élèves, elles ont aussi développé des compétences professionnelles d'ordre pédagogique et didactique que l'analyse des journaux de bord des enseignantes a pu mesurer.

4. Une communauté d'apprentissage professionnelle au service de la réussite de tous les élèves et notamment de leur acculturation écrite

Comme précédemment présenté dans la section 3 sur les acteurs du TL, les enseignantes pilotes du TL se sont constituées en communauté d'apprentissage professionnelle (désormais CAP), dont l'enjeu est de promouvoir un enseignement au service de la réussite de tous les élèves.

La communauté du TL réunit des actrices plurielles, des praticiennes de l'enseignement primaire, une formatrice de terrain qui accueille des stagiaires dans sa classe et une chercheuse, didacticienne du français et formatrice dans une HEP. La variété des actrices réside aussi dans la diversité générationnelle et expérientielle : de l'âge de la retraite à l'entrée dans la profession enseignante. Ce qui caractérise la CAP en question, c'est la constitution sur la base du volontariat et l'envie de travailler ensemble sur un projet à construire, le TL. Rappelons que les contours de celui-ci n'ont pas été définis par le SEO qui donne des moyens, à savoir une période hebdomadaire de TL dans chaque 3H avec deux enseignant.e.s, l'un titulaire de la classe et l'autre ressource. Rappelons aussi que la construction du projet TL tel que décrit correspond à sa phase pilote afin que l'expérimentation soit généralisée l'année suivante à toutes les classes de 3H.

Dans une CAP, les liens sont forts entre la recherche et la formation, et l'objectif pour les acteurs praticiens est de passer d'un statut de praticien de terrain à celui de formateur de ses pairs. L'engagement dans la formation favorise conjointement la réflexivité sur ses pratiques et développe une posture de chercheur qui met en question les pratiques et les passe au

crible de l'expérimentation et des résultats. On peut donc considérer que le TL devient une recherche-action-formation collaborative par la volonté et l'implication de ses acteurs.

Le cadre de la HEP et les modules d'ouverture à la recherche proposés aux étudiants désireux de s'impliquer dans de « vraies » recherches permettent de mettre à l'épreuve l'hypothèse de recherche et d'appréhender la manière dont les enseignantes pilotes passent d'une posture d'enseignement à celle de formatrices de leurs pairs, autrement dit comment le Tremplin lecture leur permet de devenir des praticiennes réflexives engagées dans une recherche praxéologique et collaborative.

Huit étudiant-e-s en deuxième année de bachelor sont initiés à la collecte des données et notamment à celles en lien avec l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994/2010). L'entretien est une aide à la verbalisation des actions d'une expérience passée : les questions invitent à raconter, à préciser le comment et non pas à justifier des choix à partir du pourquoi. Cette forme d'entretien permet de rendre évident ce qui ne l'est pas forcément et d'évoquer des stratégies dont la verbalisation permet la prise de conscience. Verbaliser *a posteriori* son action sans la justifier et se sentir évalué par celui qui conduit l'entretien permet de prendre conscience de pratiques et de conceptions qui peuvent exister à l'insu de soi-même. Quand les questions sur le comment dominent et que celles relatives au pourquoi sont inexistantes, le processus de désirabilité sociale est en grande partie, voire complètement, évacué.

Prenons l'exemple de Claudine¹⁰, enseignante expérimentée et proche de la retraite. Elle a fait l'objet de deux entretiens d'explicitation, l'un avant la formation donnée aux pairs et l'autre après. D'emblée, elle verbalise l'envie d'unir les pratiques, d'échanger les manières de faire et de créer un projet commun avec un fil rouge. Elle désire également transmettre son savoir. Elle dit aussi son intérêt liminaire pour la lecture et son désir de « *faire découvrir "pourquoi" il est important de savoir lire* ». Elle a beaucoup apprécié l'enrichissement personnel lié au travail collaboratif et aux échanges dans la CAP. De là découle tout naturellement l'envie de trans-

¹⁰ Le prénom a été changé pour des raisons d'anonymat lié à l'éthique de la recherche.

mettre son savoir et même, si cela est intimidant, de présenter ses pratiques en séminaire de formation : « *Dans un premier temps, c'est un peu intimidant, [...] puis avec les propositions et les remarques, c'était très enrichissant.* » Il est à noter que Claudine ne verbalise pas la nature des savoirs développés dans la CAP et qu'elle se contente d'évoquer des pratiques. Humilité ? Très certainement, avec cette représentation que « la théorie » appartient au chercheur...

Une observation des enseignantes du TL pendant leur journée de formation révèle un meilleur positionnement durant l'échange direct avec leurs collègues. Les ateliers qui alternent avec les moments de présentation au grand groupe sont préférés, car ils favorisent le partage et l'échange d'idées pour améliorer les pratiques.

L'enseignante fait l'objet d'un deuxième entretien après les deux journées de formation. Il est intéressant de lire la manière dont l'étudiant de bachelor qui a conduit l'entretien interprète les dires :

Les retours positifs des deux séminaires ont prouvé que Claudine possédait toutes les qualités pour être formatrice de ses pairs. Néanmoins, elle ne semble pas avoir totalement pris conscience de son rôle de praticienne réflexive, dans le sens où ses intentions se limitent à vouloir échanger des idées pour faire évoluer le projet « Tremplin lecture » plutôt que de le présenter comme étant abouti.

Perdure cette idée pour l'étudiant de bachelor qui a interrogé et observé l'enseignante que le produit importe plus que le processus et qu'un formateur doit présenter des dispositifs « clés en mains » aboutis. Or Claudine est persuadée que tout dispositif est évolutif et que c'est l'appropriation et la mise en œuvre qui sont des instances d'évolution. Il semble que le changement de posture de praticien à formateur représente un atout pour que les acteurs de terrain s'approprient une réflexion didactique au service de la réussite de tous les élèves et du développement de leurs compétences professionnelles, pédagogiques et didactiques.

Conclusion

Les résultats de l'action « Tremplin lecture » sur les élèves concernés montrent que les quatre compétences travaillées sont consubstantielles au

développement d'une acculturation écrite favorisant un rapport positif à la lecture et à l'écriture très important pour éviter le décrochage scolaire. Sans construction d'un rapport positif à la lecture-écriture, ce qui met en jeu les compétences, les appétences, les expériences, les pratiques et les représentations d'un sujet, le lecteur restera fragile, car il envisagera uniquement le côté scolaire puis fonctionnel des compétences en jeu sans prendre en compte leur importance dans la rencontre du monde, de l'autre et dans la construction cognitive et identitaire.

Pour les enseignants, le fait de mutualiser ses compétences dans une communauté d'apprentissage professionnelle permet d'en prendre conscience, de les optimiser, de les mettre au service de la réussite scolaire. Cela favorise aussi le développement de l'identité professionnelle en communiquant sur les pratiques et les savoirs didactiques et en s'engageant dans la formation des pairs.

Si le nom de l'action, Tremplin lecture, a été choisi par le commanditaire du projet, le service de l'enseignement obligatoire, il mériterait d'être approprié par ses acteurs et promoteurs. Ce serait important d'inclure le terme d'« écriture » et de rebaptiser l'action *Tremplin vers l'écrit*. Cela aurait le mérite d'englober la réception et la production sans envisager simplement la réception, comme le suppose le terme isolé de « lecture ».

Références

- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, France : Retz.
- COMENIUS. (1627-1632/2002). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* [trad. de M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget & B. Jolibert, 2^e éd. revue et corrigée]. Paris, France : Klincksieck.
- FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France : Hachette éducation.

- LEBRUN, M. (2014). À propos du jugement de goût et de valeur : une question d'engagement. Dans J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Mélanges offerts à Jean-Louis Dumortier* (p. 127-152). Namur : Presses universitaires de Namur.
- LEBRUN, M. & ROMAIN, C. (2010). L'impact d'une correspondance scolaire sur la construction identitaire d'élèves défavorisés de 6 ans. *Tréma*, 33-34, 88-104.
- LEBRUN, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. Bruxelles-Fernelmont : EME.
- LEBRUN, M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Bruxelles : EME, collection Proximités didactiques. 2^e prix de l'Académie Royale de Belgique en 2007.
- TARDIF, M. & DESBIENS, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- TAUVERON, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre drame très parisien. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 5-24). Saint-Fons, France : Institut national de recherche pédagogique.
- VERMERSCH, P. (1994/2010). *L'entretien d'explicitation* (6^e éd.). Paris, France : ESF.

Mise en œuvre *in situ* d'une ingénierie didactique sur les pratiques d'enseignement et sur les performances des élèves en orthographe grammaticale

Analyse des résultats, notamment des liens
établis entre pratiques d'enseignement
observées et performances des élèves

Karine BONNAL

1. Un cadre théorique en cinq points

Nous aborderons tour à tour : la baisse des performances des élèves français en orthographe grammaticale, les difficultés linguistiques inhérentes à l'orthographe française, les difficultés psycholinguistiques liées à l'apprentissage de cette matière, les propositions des recherches en didactique pour son enseignement et, enfin, notre choix d'étudier les pratiques d'enseignement de l'orthographe.

1.1. Baisse des performances des élèves français en orthographe grammaticale

Plusieurs recherches ont montré que les performances des élèves en français sont en baisse (Andreu et Steinmetz, 2016 ; Cogis et Manesse, 2007). Les difficultés se concentrent surtout sur l'orthographe grammaticale, avec un décalage entre la connaissance des règles et la compétence des élèves à les appliquer en situation de production (Brissaud et Cogis,

2011 ; Cogis et Manesse, 2007 ; Jaffré et Bessonnat, 1993). Les difficultés persistent au collège, notamment lorsque le milieu social est peu favorisé (Brissaud, Cogis et Totereau, 2014).

Apprendre l'orthographe est donc difficile et l'école ne peut se soustraire au poids social que représente cette matière emblématique du français. Mais l'entreprise est complexe, notamment parce que l'orthographe française manque de transparence.

1.2. Difficultés linguistiques

D'un point de vue linguistique, l'orthographe française est considérée comme l'une des plus difficiles au monde du fait de son opacité : ce qui s'écrit n'est pas toujours ce qui s'entend, notamment pour le pluriel. Au déséquilibre du système orthographique français, 37 phonèmes pour 130 graphèmes, s'ajoute la nécessité de porter attention aux unités sémiographiques (Fayol et Jaffré, 2008) portant les informations quant à la désinence, à la personne, à la famille de mots et au nombre. L'orthographe est alors à comprendre comme un « plurisystème », réseau complexe de « systèmes interreliés » (Catach, 1980). Dans ce plurisystème, les marques du nombre font partie de la catégorie des « morphogrammes grammaticaux » qui, grâce au principe graphique, permettent une meilleure compréhension du sens de l'énoncé. L'enjeu est alors de savoir quand écrire ces marques du pluriel, souvent non perceptibles à l'oral.

Cette difficulté épistémologique se double de difficultés psycholinguistiques liées à la complexité des notions à acquérir.

1.3. Difficultés psycholinguistiques

L'accord en nombre est un processus cognitif complexe du fait de la multiplicité des tâches à effectuer, qui entraîne une surcharge cognitive : repérer la zone sensible, catégoriser les mots, établir leur relation, connaître les règles d'accord et les marques morphologiques associées, poser enfin les marques adéquates. Les recherches se penchent alors sur les acquisitions orthographiques grâce à l'observation des usages des élèves et mettent en

lumière le fait que ces acquisitions prennent du temps, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

Parmi les zones de difficulté récurrentes, la difficulté se focalise sur le pluriel verbal (Andreu et Steinmetz, 2016 ; Totereau, Thévenin et Fayol, 1997). Certains pluriels sont aussi plus difficiles à marquer que d'autres, en raison de l'homophonie (Nadeau, Fisher et Cogis, 2012) ou du contexte syntaxique avec la présence de rupteurs, la position des mots dans la phrase et la longueur de la « chaîne d'accord » (Jaffré et Bessonnat, 1993). L'accord sujet-verbe est ainsi parmi les plus complexes du fait de l'opacité très fréquente des marques qui y sont associées. La difficulté vient aussi de la possible confusion entre les marques du pluriel verbal et celles du pluriel nominal qui implique une catégorisation des marques.

Cependant, les recherches soulignent aussi que tous les élèves progressent, avec un écart relevé en CM2 qui se réduit en sixième (Brissaud *et al.*, 2014). L'apprentissage de l'orthographe grammaticale est donc possible mais complexe, et demande du temps. Comment concilier alors exigences sociales, difficultés linguistiques, et psycholinguistiques ? Une piste est à suivre, celle des propositions de recherches en didactique pour les pratiques d'enseignement.

1.4. Propositions de recherches en didactique de l'orthographe grammaticale : principes et activités

Brissaud et Cogis (2011) engagent à traiter l'orthographe comme une tâche problème pour laquelle il est nécessaire d'apprendre « à interpréter les erreurs comme des traces d'une appropriation progressive de la norme orthographique » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 32). Elles incitent les enseignants à ne pas s'en tenir aux simples constats et observations de difficultés, mais à comprendre, à réfléchir, à manipuler l'orthographe parfois opaque, « orthographe [qui] ne se résume pas aux fautes ! » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 32)

S'appuyant sur ces principes, des travaux de recherche proposent des activités qui remettent en cause l'exercice de la dictée dans sa forme traditionnelle, et privilégient un élève acteur de ses apprentissages. Il s'agit par

exemple des ateliers de négociations orthographiques de Haas (1999), des propositions de travail sur les chaînes d'accord (Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Jaffré, Ducard et Sandon, 1994), de la dictée sans faute en tant que véritable tâche problème (Angoujard, 1994), de la phrase dictée du jour de Cogis (2005), ou encore de la phrase donnée du jour de Brissaud et Cogis (2011).

Développer une curiosité par rapport à la langue, privilégier le travail entre pairs, faire verbaliser les élèves sur leurs conceptions métagraphiques, favoriser vigilance et révision orthographique : les propositions de recherche sont claires quant aux pratiques d'enseignement à favoriser pour améliorer les performances orthographiques. De plus, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour ont fait leurs preuves, notamment pour les élèves de milieux défavorisés (Nadeau et Fisher, 2014). Le rôle de l'enseignant y est vu comme déterminant. Cependant, des recherches comme celle de Nadeau et Fischer (2014) sont encore peu menées en France.

1.5. Intérêt pour l'analyse de pratiques d'enseignement : caractère récent de cette orientation de recherche et manque de données empiriques

Les difficultés orthographiques sont à interroger en lien avec la façon dont elles sont traitées en classe par l'enseignant qui adapte les façons de faire prescrites (Brissaud *et al.*, 2014). Et depuis quelques années, les recherches en didactique documentent ces pratiques, notamment pour l'enseignement de la grammaire.

C'est le cas, par exemple, de 2008 à 2010, de la recherche ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français) dirigée par Suzanne Chartrand, assistée par Andrée Lord, sur l'enseignement de la grammaire au secondaire québécois. En France, des chercheurs se sont aussi penchés sur ces pratiques à l'école élémentaire, notamment pour les enseignants débutants (Garcia-Debanc, 2009). Pour l'orthographe, les recherches portent sur l'exercice emblématique de la dictée (Brissaud et Mortamet, 2015) ou les activités comme la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour (Nadeau et Fisher, 2014).

L'objectif de ces études est de mieux comprendre ce qui se passe en classe. Cependant, les pratiques sont souvent décrites de façon seconde par rapport à l'acquisition des élèves générée par ces pratiques. Le caractère récent de cette orientation de recherche et le manque de données empiriques sur l'enseignement en classe (Brissaud, 2011), notamment pour l'enseignement de l'orthographe, nous amènent alors à documenter les pratiques d'enseignement de cette discipline, grâce à l'observation *in situ*.

Nous avons ainsi choisi d'étudier l'accord sujet-verbe, point nodal des difficultés, grâce à l'observation des pratiques de deux enseignants à travers la mise en œuvre d'une ingénierie didactique, puis de procéder à un bilan de ce dispositif. Nous précisons que la recherche présentée ici fait partie d'un travail doctoral plus vaste d'analyse de dix classes de fin d'école primaire (Bonnal, 2016a).

Nous présentons à présent la méthodologie utilisée, tant quant à l'ingénierie didactique proposée qu'au recueil de données dans les classes.

2. Choix méthodologiques

2.1. Proposition d'une ingénierie didactique

2.1.1. Principes de l'ingénierie

Le dispositif proposé définit l'orthographe comme une tâche problème, grâce à la mise en œuvre de stratégies dans lesquelles l'erreur et la révision orthographique prennent une place déterminante. Il est aussi essentiel de porter attention aux conceptions des élèves, sous la forme de verbalisations métagraphiques, envisagées comme la face visible du concept du nombre en construction. Le dossier donné aux enseignants et les activités qui le constituent, que nous évoquons à la section 2.1.2, relève de quatre principes, issus notamment des travaux de Brissaud et Cogis (2011). Ces activités favorisent :

- une démarche active et inductive : il s'agit de partir des observations faites par les élèves et de leur émission d'hypothèses afin de les

mettre en situation de découverte. Pour cela, l'enseignant propose des situations didactiques dans lesquelles l'élève joue un rôle actif, de même que des activités permettant d'effectuer un retour réflexif sur la langue ;

- une approche métacognitive, grâce à la prise en compte des connaissances métaprocédurales et métalinguistiques ;
- une approche informationnelle, avec une attention à chaque élément de la chaîne d'accord ;
- l'appropriation d'outils comme le « mot signal » ou les « balles d'accord », tant par les élèves que par les enseignants, ces outils faisant partie des dispositifs innovants que les enseignants ne connaissent peut-être pas.

Chacun de ces principes fonctionne selon un processus systémique dans lequel chaque élément est lié. Afin de procéder à la mise en œuvre de l'ingénierie, un dossier concernant les activités proposées et le protocole est donné aux enseignants.

2.1.2. Dossier donné aux enseignants

Un dossier a été remis en main propre aux enseignants et a fait l'objet d'une présentation orale, quinze jours avant la première séance filmée. Nous renvoyons au travail de recherche doctorale pour davantage de précisions (Bonnal, 2016a). Il se compose de trois documents :

- des apports théoriques, extraits de l'ouvrage de Brissaud et Cogis (2011) et du manuel de Jaffré *et al.* (1994) ;
- une séquence d'enseignement, sous la forme d'une fiche détaillant les objectifs et les séances à mettre en œuvre sur la deuxième période de l'année et à continuer ensuite sur l'année entière. Il s'agit pour l'enseignant de travailler en parallèle sur la mise en place des balles d'accord, de la phrase dictée du jour, de la phrase donnée du jour, d'exercices systématiques et ritualisés de révision, de correction d'erreurs liées à la récupération d'instances, et aussi de faire le lien entre ces exercices et la révision orthographique dans des projets

d'écriture. Les enseignants sont ainsi guidés sur les activités à mettre en place mais aussi sur leur finalité ;

- une banque d'exercices complémentaires, permettant à l'enseignant de prolonger le travail, en fonction de ce qu'il jugera pertinent.

Le choix des documents composant ce dossier est motivé par les enjeux des différentes activités qu'ils proposent. Les extraits choisis sont précis afin que les enseignants puissent en comprendre le déroulement, la position de l'enseignant et l'intérêt de ces activités. Par ailleurs, comme déjà évoqué, un entretien est fait au préalable avec chacun des enseignants pour lever les doutes éventuels.

Nous présentons rapidement les activités pour saisir en quoi elles participent des quatre principes, piliers de notre ingénierie.

2.1.2.1. Phrase dictée du jour

Les propos des chercheuses (Brissaud et Cogis, 2011), dont sont issus les extraits donnés aux enseignants, sont très clairs au sujet des modalités d'intervention de l'enseignant et des élèves. Après avoir dicté une phrase, l'enseignant relève au tableau toutes les graphies proposées par les élèves afin de les soumettre à discussion. La justification des choix doit permettre d'écarter les graphies erronées. Les échanges verbaux ont un rôle fondamental pour la confrontation et l'évolution des conceptions. Les élèves ont un rôle de chercheurs (expliquer le raisonnement, apprendre à justifier), tandis que l'enseignant joue le rôle de guide, « il distribue la parole et ne se satisfait pas de la bonne réponse, donnée par les meilleurs élèves. Il écoute, reformule, relance, guette » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 65). Cet exercice, avec l'aide des balles d'accord, est un des piliers de notre ingénierie.

2.1.2.2. Phrase donnée du jour

Dispositif complémentaire du premier, la phrase n'est plus dictée mais donnée par l'enseignant et correctement orthographiée. L'élève est alors confronté non plus à ce qu'il croit, mais à ce qui est afin de « progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 58). Les élèves doivent justifier les graphies de cette

phrase donnée. Le choix d'une phrase présentant des difficultés ainsi que l'utilisation d'un métalangage grammatical technique et correct sont donc particulièrement importants. Les chercheuses (Brissaud et Cogis, 2011) insistent sur ce point.

2.1.2.3. « Remue-méninge orthographique » (Brissaud et Cogis, 2011)

Brissaud et Cogis (2011) parlent de « gammes » ou d'« échauffements » nécessaires afin de consolider la réflexion métalinguistique élaborée lors des exercices précédents, et de progresser vers l'automatisation, comme un scripteur expert pourrait le faire, grâce à des exercices récurrents mais brefs de classement, de transformation ou de fabrication de phrases. L'objectif est de faire comprendre aux élèves que les liens grammaticaux priment sur les liens sémantiques.

2.1.2.4. « Mot-signal » (Jaffré et al., 1994)

C'est un outil pour faire prendre conscience aux élèves de la variation des unités écrites en relation avec les unités orales, grâce à un codage mettant en valeur les marques perceptibles à l'oral et donnant le « signal ». Cela permet un travail sur les groupes et sur les relations qui s'y tissent, dans une logique allant de ce qui s'entend à ce qui se voit.

2.1.2.5. « Balles d'accord » (Cogis, 2005)

Cet outil élaboré par Cogis (2005) permet de comprendre et de matérialiser les liens entre les éléments de la chaîne d'accords : entre le déterminant et le nom, entre le nom et l'adjectif, entre le sujet et le verbe. Une attention particulière est portée aux « mots signaux » qui indiquent, de façon perceptible à l'oral, le nombre du groupe (distinction entre *les enfants* écoutent et *l'enfant* écoute grâce au déterminant). La matérialisation du « mot signal » se fait grâce à un rond plein placé juste en dessous de ce mot et la matérialisation des accords non perceptibles à l'oral par un rond vide, placé sous la marque que l'on n'entend pas (voir figure 1).



Figure 1. Balles d'accord dans « Les enfants écoutent »

Toutes ces activités font partie du dossier donné aux enseignants. Afin d'analyser les pratiques des enseignants à qui nous avons proposé cette ingénierie, nous sommes allée recueillir des données dans les classes et tous les éléments ci-dessus ont été pris en compte.

2.2. À la croisée des pratiques observées et des performances des élèves

2.2.1. Des données issues d'une recherche doctorale

Pour le travail de recherche doctorale (Bonnal, 2016a), nous avons recueilli des données de différente nature, dans dix classes de fin d'école primaire, six classes avec ingénierie et quatre classes sans ingénierie :

- des données concernant les enseignants, sur leurs pratiques déclarées, grâce à 26 entretiens, et sur leurs pratiques observées, grâce à 32 vidéos réalisées lors de séances de classe ;
- des données concernant les élèves, grâce à un test orthographique que nous avons nous-même élaboré et proposé aux dix classes de l'étude ; cela représente 621 tests orthographiques.

La figure 2 présente le schéma chronologique des données recueillies pour les 10 classes et 207 élèves.

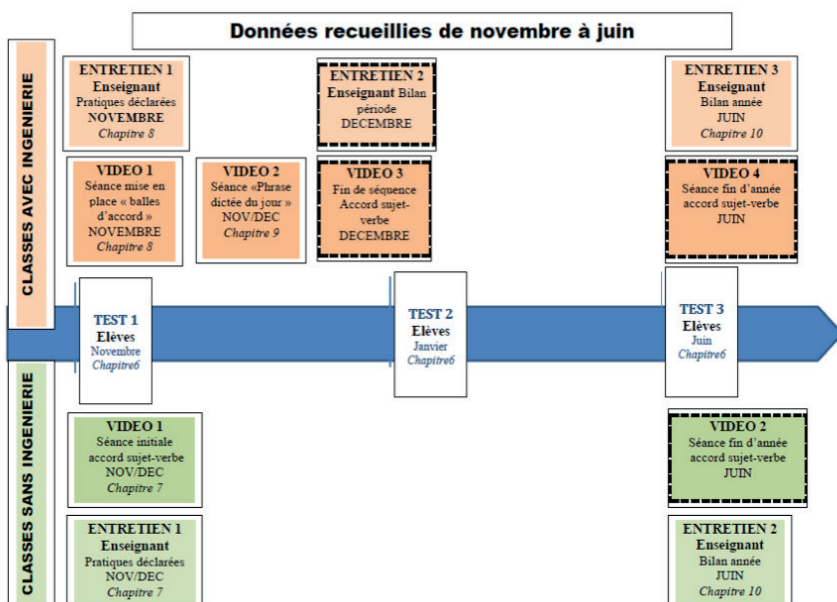


Figure 2. Données recueillies de novembre à juin

Pour l'étude présentée ici, nous retenons les données sur les pratiques observées et sur les élèves pour les six classes ayant proposé l'ingénierie, les deux classes choisies faisant partie de ce groupe.

2.2.2. Choix des classes

Nous avons choisi des classes de CM1 et de CM2, la compétence d'accorder sujet-verbe étant normalement attendue à ce niveau. Six enseignants se sont portés volontaires pour participer au dispositif d'ingénierie didactique, dont quatre enseignants dans un même groupe scolaire. Les deux classes retenues, que nous nommerons « classe C » et « classe D », font partie de ce groupe et comportent respectivement 25 et 30 CM1. Nous les avons choisies car toutes deux en CM1, dans la même école, mais aussi pour leurs pratiques assez contrastées.

2.2.3. Données recueillies concernant les pratiques enseignantes

2.2.3.1. *Séances filmées*

Pour chaque classe, nous avons filmé quatre séances intégralement retranscrites : la mise en place de l'ingénierie en novembre, la cinquième séance de l'ingénierie sur la phrase dictée du jour, une séance sur la phrase donnée du jour en décembre et la dernière séance de l'ingénierie en juin. Les extraits choisis dans cet article sont issus des séances filmées en novembre.

2.2.3.2. *Choix d'analyse des résultats pour les pratiques observées*

Nos travaux antérieurs (Bonnal, 2014, 2016b) ont permis de déterminer des critères d'analyse pertinents : les phrases choisies, la mise en place des activités données dans l'ingénierie, la gestion du temps ainsi que le degré de guidage de l'enseignant.

Pour les supports et les discours, nous observons si les phrases choisies amènent les élèves à travailler sur la chaîne d'accord et impliquent une réflexion sur le pluriel verbal. Nous sommes aussi attentive à la notion de traces, grâce à l'observation de la mise en œuvre de l'outil des balles d'accord. Enfin, nous sommes attentive aux manipulations syntaxiques proposées par les enseignants, dont la mise en application est jugée difficile (Boivin, 2014). Nous n'apportons sur ce point aucune précision aux enseignants, car nous souhaitons observer leurs pratiques effectives. Nous observons notamment la procédure utilisée pour trouver le sujet, en distinguant si elle est proposée par un élève ou par l'enseignant.

Pour la gestion du temps didactique, nous observons la volonté ou non des enseignants de travailler sur la mémoire didactique, en lien étroit avec la temporalité des apprentissages. Nous distinguons aussi, grâce aux interactions verbales, le temps consacré à une tâche et le temps de l'implication des élèves ou « part de temps de travail disponible » (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015), maintenir les élèves centrés sur la tâche d'apprentissage étant particulièrement important pour les élèves en difficulté démobilisés en premier.

Enfin, nous observons le degré de guidage des enseignants. Il s'agit de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, grâce à la verbalisation des représentations et à la confrontation. L'enseignant, dont le rôle est primordial, permet cela grâce à sa posture de guide (Brissaud et Cogis, 2011 ; Nadeau et Fisher, 2014).

Afin d'illustrer notre propos pour les deux classes, nous prenons des exemples concernant la phrase choisie, la mise en place des outils, et la place des procédures et manipulations syntaxiques, exemples représentatifs de la façon dont des enseignants s'approprient l'ingénierie didactique donnée.

Conjointement aux données quant aux pratiques observées, nous avons recueilli des données quant aux performances des élèves en orthographe.

2.2.4. Données recueillies concernant les élèves

2.2.4.1. Tests pour évaluer le niveau des élèves des classes

Les tests ont eu lieu en novembre, en janvier et en juin. Ces trois tests sont identiques et il n'y a pas de retour de l'enseignant sur ces tests afin de fausser le moins possible les résultats, même s'il n'est pas exclu que des élèves se souviennent de leurs réponses. Les données ont pour objectif de mesurer et de comparer les performances des élèves en orthographe.

Les exercices sont élaborés en fonction des difficultés repérées dans notre cadre théorique : accord sujet-verbe au pluriel, verbes du premier groupe avec marque morphologique du nombre non perceptible à l'oral, présence de rupteurs, homophonie nom/verbe. Le test présente quatre exercices différents :

- écrire un texte à partir de quatre images données ;
- écrire un texte à partir d'un début de texte donné ;
- accorder des verbes avec des groupes sujets (D + N) au pluriel ;
- écrire six phrases sous la dictée.

2.2.4.2. *Choix d'analyse des résultats pour le test des élèves*

Concernant le traitement quantitatif et qualitatif de ce test et les typologies d'erreurs sur lesquelles nous nous sommes appuyée, nous renvoyons à la recherche doctorale (Bonnal, 2016a). Pour cet article, nous retenons les catégories de nombre d'accords en nombre corrects dans le groupe nominal et de nombre d'accords sujet-verbe corrects.

Passons à présent aux résultats issus de l'analyse de ces données.

3. Résultats

Nous examinons tout d'abord les résultats quant à l'appropriation de l'ingénierie didactique par les deux enseignants choisis (séance filmée en novembre), puis ceux du test orthographique des élèves de ces classes (tests effectués en novembre, janvier et juin).

3.1. Appropriation de l'ingénierie didactique par les enseignants

Pour rappel, nous centrons nos exemples sur la phrase choisie, la mise en place des outils, et la place des procédures et manipulations syntaxiques. Nous prenons des extraits issus des comptes rendus intégraux (*verbatim*) de cette première séance filmée.

3.1.1. Phrase choisie

Les deux enseignants choisissent la même phrase : *L'abominable homme des neiges effraie les touristes*. Il s'agit d'une phrase simple avec accord sujet-verbe au singulier. Le choix d'un verbe du premier groupe fait que les morphogrammes verbaux ne sont pas perceptibles à l'oral. Nous remarquons aussi l'emploi d'un rupteur complément de nom au pluriel.

À la suite de l'observation de ces faits, nous pensons que le choix de cette phrase est peu judicieux, puisqu'il n'y a pas de pluriel verbal, point nodal des difficultés pour les élèves, et posé comme un des critères dans le dispositif proposé. De plus, cette phrase présente des difficultés liées au lexique, par exemple avec *abominable* ou *effraie*, qui risquent de poser

problème aux élèves et de les déstabiliser pour l'amorce de l'utilisation de l'outil des balles d'accord.

Nous notons aussi que le fait de choisir un point de départ similaire, en proposant un travail sur la même phrase, montre un signe de concertation et de souci d'harmonisation des pratiques entre ces enseignants ayant le même niveau dans l'école.

3.1.2. Mise en place des outils « mot signal » et « balles d'accord »

Les observations quant à la phrase choisie révèlent que les deux enseignants ont un fil conducteur identique. Qu'en est-il de leurs pratiques ? Dès le premier échange, l'enseignant de la classe C explicite le sens du travail et la justification de l'outil des balles d'accord comme « *une petite technique + une petite astuce + une petite méthode [...] qui nous servira [...] pendant la relecture [...] à faire + les bons accords aux bons endroits* » (1M). L'objectif assigné à cette première séance de mise en place est clairement explicité. En revanche, l'enseignant ne fait pas de lien avec l'opacité de l'orthographe française et ce qui est perceptible ou non à l'oral.

Pour la classe D, nous observons des difficultés dans l'appropriation et la perception de l'outil des balles d'accord. Ainsi, sur la question de l'explicitation du sens de cette activité de mise en place (nous prenons un extrait du *verbatim* de la première séance pour la classe D) :

- 41 P *vous faites une flèche maintenant qui va du sssujet <hésite> + vers le verbe +++ vous partez du sujet et vous la + et vous faites une flèche qui va jusqu'au verbe [...]*
- 43 P *du groupe sujet + tu pars de la bulle <en faisant le geste d'un groupe> que tu as fait pour mettre le sujet + et tu fais une flèche qui va jusqu'au verbe +++*

L'enseignant demande aux élèves de faire une flèche du sujet vers le verbe, montrant ainsi le sens donneur/receveur, mais la raison de ce lien n'est pas explicitée. Plusieurs remarques portent sur le côté purement formel du travail (*utilisation du bleu, faire une flèche, dessiner des ronds*) repris par les fréquentes demandes des élèves lors de la séance (« *on le fait ?* »), qui les placent résolument dans l'exécution. Nous remarquons

aussi que les balles ne sont pas placées sous les marques morphologiques de l'accord, mais sous les mots. Il s'agit pour les élèves de dessiner des ronds vides ou pleins, mais sans lien avec ce que l'on entend ou pas. Le lien avec l'opacité de l'orthographe française n'est pas fait. La graphie du morphogramme n'est pas suffisamment isolée par l'enseignant pour que cela puisse servir au contrôle orthographique.

Contrairement à la classe C, l'enseignant de la classe D ne propose pas les balles d'accord comme un outil à utiliser par la suite. Les balles sont faites, les flèches tracées, mais sans que les liens soient explicités. Cela semble poser des problèmes de compréhension qui se retrouvent dans les erreurs des élèves : certains relient les mots signaux entre eux et n'ont pas compris à quoi servent les flèches.

Ainsi, ces deux premières séances ne se posent déjà plus en termes de similitudes, comme le laissait penser le choix de la phrase, mais en termes d'écarts.

3.1.3. Place des procédures et manipulations syntaxiques

Pour la classe C, nous prenons un extrait du *verbatim* de la deuxième séance filmée pour trouver le sujet :

- 20 E *Qui est-ce qui*
 21 M *oui + alors tu peux poser la question qui est-ce qui effraie les touristes + ou alors + on peut répondre en faisant <phrase en suspens> + en posant + plutôt dans quelle phrase <interrogatif> + A**
 22 A* *Euh <allongé> + + qui fait l'action*
 23 M *Alors + si tu réponds tu vas dire <phrase en suspens>*
 24 E *C'est qui*
 25 M *<réponse inaudible de A*> non + K**
 26 K* *Qui est-ce*
 27 M *<en souriant> oui + + A**
 28 A* *Qui va effrayer + euh <allongé> + les touristes <interrogatif>*
 29 M *Et alors répondez-moi à cette question <exclamatif>*
 30 E *L'abomi + l'a + l'A.B.O.M.I.NABLE homme des neiges*

- 31 M *En faisant une phrase*
 [...]
- 38 E *C'est l'abominable homme des neiges*
- 39 M *C'est l'abominable homme des neiges QUI effraie les touristes +
 + est-ce que c'est bon pour tout le monde <interrogatif>*

L'enseignant valide la formulation *Qui est-ce qui* (20E) à la suite de la réponse d'un élève, mais attend aussi d'autres procédures, comme l'encadrement par *c'est qui*. Nous remarquons que les élèves ne semblent pas encore familiers de cette procédure grammaticale, car aux multiples relances de l'enseignant, ils ne fournissent que des réponses s'appuyant sur un raisonnement sémantique *qui fait l'action* (22A*), *Qui est-ce* (26K*), ou des réponses partielles comme *C'est qui* (24E), *C'est l'homme des neiges* (34M*), *c'est l'abominable homme des neiges* (38E) que l'enseignant complète en insistant sur l'encadrement *C'est l'abominable homme des neiges QUI effraie les touristes [...]* (39M). À la suite de ce travail sur la procédure pour trouver le sujet, l'enseignant institutionnalise point par point cette procédure qu'il présente lui-même comme récente :

- 41 M *Donc + + pour + trouver le sujet + vous allez vous demander c'est...
 qui <matérialise la distance entre les deux avec ses gestes> + d'accord
 <interrogatif> + + alors c'est sûr qu'en + il y a une semaine je vous
 ai appris on ne dit pas c'est qui qui + hein <interrogatif> + mais
 vous répondez en disant C'EST l'abominable homme des neiges QUI
 + effraie les touristes + + d'accord <interrogatif> + + + euh <allongé>
 + donc + ce n'est pas + le sujet ce n'est pas homme des neiges + c'est
 l'abominable homme des neiges*

Si nous reprenons maintenant cette question des procédures pour la classe D, nous n'observons pas de procédures installées avec des étapes prédéfinies :

- 11 P *très bien +++ alors vous cherchez le verbe et vous allez <phrase
 interrompue par un élève>*
- 12 E *effrayer <interrogatif>*
- 13 P *<sans tenir compte de la remarque de l'élève> et vous allez le souligner
 +++ tu le soulignes dans la phrase +++ en bleu [...]*

- 17 P *quand vous avez souligné le verbe vous allez chercher le sujet + qui peut me rappeler comment on trouve le sujet dans la phrase [...]*
- 20 E *on dit qui est-ce qui [...]*
- 25 P *on se demande qui est-ce qui fait l'action +++ allez-y [...]*
- 33 P *c'est*
- 34 E *l'abominable homme des neiges*
- 35 P *c'est l'abominable homme des neiges qui effraie les touristes*

Ici, c'est l'enseignant qui dit ce que les élèves doivent faire pas à pas (11P). Même démarche avec le sujet (17P). Il ne dévolue pas le raisonnement aux élèves et donne la réponse lui-même. Le degré de guidage de l'enseignant est très élevé, y compris sur des aspects très formels, comme lorsqu'il demande de trouver le sujet (*vous allez le souligner + en bleu* [13P]). Les élèves ne sont pas interrogés sur les procédures qu'ils emploient, l'action est celle de « souligner ». D'un point de vue grammatical, pour trouver le sujet, *on dit qui est-ce qui* (20P).

Cet enseignant a une intention procédurale en disant « *comment on trouve le sujet dans la phrase* » (17P), mais il n'enseigne pas explicitement la procédure syntaxique de l'encadrement, seule à même de trouver des sujets longs (Chartrand, 2013). En lieu et place de celle-ci, il utilise une question sémantique, *qui est-ce qui fait l'action* (25P), peu efficace avec certains sujets, notamment avec des sujets longs ou des verbes d'état. D'ailleurs, la procédure donnée est peut-être à l'origine de l'erreur de l'élève au tableau, qui ne trouve qu'une partie du sujet et qui entoure seulement (*homme des neiges*), procédure qui répond toutefois bien à la question *qui est-ce qui*.

Cela génère peut-être aussi cette réponse dans laquelle l'élève confond *qui est-ce qui* et *est-ce qu'il* (32E).

- 31 P *Comment est-ce qu'on peut vérifier si c'est V* ou si c'est D* qui a raison <interrogatif> + + + oui*
- 32 E *On met est-ce qu'il effraie les <allongé> euh ++ les hommes + les touristes*
- 33 P *C'est*
- 34 D* *L'abominable homme des neiges*

- 35 P *c'est l'abominable homme des neiges qui effraie les touristes + + + <en parlant à D* au tableau et en faisant le geste d'entourer> entoure*
- 36 E *Et si on n'a pas mis ça on le laisse quand même <interrogatif>*
- 37 P *Si vous n'avez pas mis ça + vous le corrigez*

Pour cette procédure pour trouver le sujet, l'enseignant demande la preuve (*comment est-ce qu'on peut vérifier ?* [31P]), mais ne prend pas en compte les raisonnements et conceptions erronés.

La place des procédures est donc elle aussi source d'écarts pour ces deux classes. L'enseignant C utilise des procédures multiples et a le souci de faire verbaliser les élèves grâce à un jeu de questions-réponses, et l'enseignant D y va plutôt de procédures sémantiques qu'il donne lui-même.

Ces quelques exemples, bien que très schématiques, sont représentatifs de ce que nous avons observé pour ces deux classes : des pratiques d'enseignement contrastées et plus ou moins convergentes avec l'ingénierie. Qu'en est-il alors des résultats des performances orthographiques des élèves de ces classes ? Est-il possible de faire un lien entre pratiques d'enseignement et performances ?

3.2. Performances orthographiques des élèves des deux classes

Nous comparons tout d'abord les résultats sur le pourcentage d'accords en nombre corrects pour les accords dans le groupe nominal et les accords sujet-verbe (voir tableau 1).

Tableau 1. Pourcentage d'accords en nombre corrects pour les accords dans le groupe nominal (GN) et les accords sujet-verbe

% d'accords en nombre corrects dans GN sur le nombre total de GN				% d'accords sujet-verbe corrects sur nombre total d'accords sujet-verbe			
	NOV	JANVIER	JUIN		NOV	JANVIER	JUIN
C	85	86	91	C	61	66	75
D	81	79	86	D	50	57	60

Nous remarquons que les élèves de la classe D ont des résultats plus bas que ceux de la classe C, et ce, dès le mois de novembre. Nous remarquons aussi que les deux classes progressent entre novembre et juin. En revanche, la progression n'est pas identique. Elle est un peu plus marquée pour la classe C, notamment pour les accords sujet-verbe au cœur du travail d'ingénierie. C'est ce que révèle aussi la comparaison quant à la distribution des performances (voir figure 3).

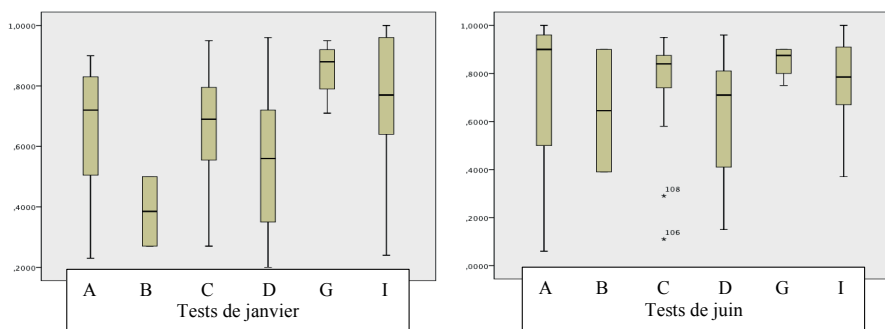


Figure 3. Analyse de la distribution des performances des CM1 pour le troisième critère d'analyse : « nombre d'accords sujet-verbe corrects sur le total des accords sujet-verbe », tests de janvier et juin

Les boîtes à moustache (voir figure 3) montrent une nette réduction des écarts pour la classe C. Les deux classes C et D évoluent de façon différente : si la moyenne des résultats progresse de façon assez similaire pour les deux classes, les écarts entre les élèves ne se réduisent pas pour la classe D. Certaines pratiques d'enseignement semblent ainsi plus favorables pour les élèves en difficultés en réduisant les écarts avec les élèves les plus performants. Ces pratiques semblent aussi avoir un lien avec les principes posés pour l'ingénierie.

Que peut-on dire à présent de ces résultats, sur le lien entre pratiques et performances des élèves ? Quelle évaluation peut-on faire de l'ingénierie proposée et de sa mise en œuvre ?

4. Discussion

4.1. Sur l'appropriation de l'ingénierie didactique par les enseignants

Si l'on s'en tient à la phrase choisie par ces deux enseignants, nous constatons des pratiques d'enseignement convergentes, sûrement parce que les enseignants évoluent dans une même équipe et avec un même niveau de classe. Cependant, nous notons aussi que ce choix montre un écart avec les propositions de l'ingénierie et met en question la compréhension des finalités du dispositif proposé. La suite des exemples proposés conforte cette interrogation.

Ainsi, si l'enseignant de la classe C explicite le sens et la justification de l'outil des balles d'accord, l'enseignant de la classe D en reste au côté formel. Dans le processus d'accord sujet-verbe, il est nécessaire de catégoriser les mots, de définir les liens qui les unissent, de connaître les règles d'accord et le codage associé, de les utiliser ensuite à bon escient. Comment effectuer ce processus complexe si les liens ne sont pas définis ? Pourtant, le cadrage de l'ingénierie didactique était précis à ce propos.

De même, si l'enseignant de la classe C semble avoir saisi les finalités de l'activité, ni lui ni l'enseignant de la classe D ne font de lien avec l'opacité de l'orthographe française et ce qui est perceptible ou non à l'oral. D'ailleurs, les élèves de la classe D placent les balles d'accord sous les mots et non sous les marques morphologiques, ce qui témoigne d'un manque de compréhension du sens de cet outil.

Enfin, pour les procédures et manipulations syntaxiques utilisées dans ces classes, l'enseignant de la classe D se place d'un point de vue exclusivement sémantique et non morphosyntaxique. Les élèves ne sont pas interrogés sur les procédures qu'ils emploient, l'enseignant se plaçant en maître du savoir. Qu'en est-il alors des principes de démarche active et inductive et d'approche métacognitive demandés dans l'ingénierie didactique ?

L'enseignant de la classe C travaille sur des manipulations syntaxiques et utilise des procédures multiples, mais celles-ci ne semblent pas encore

bien installées pour les élèves. Cela rejoint le constat des recherches en didactique (Boivin, 2014) qui soulignent la difficulté pour l'enseignant et les élèves de manier les manipulations comme l'effacement, l'ajout, le remplacement, le déplacement, l'encadrement et la pronominalisation, qui peut être une forme de remplacement pour certains auteurs (Chartrand, 2013). Pour la reconnaissance et l'accord du verbe, ces manipulations sont par ailleurs distinguées en « connaissances procédurales (manipulations) décisives » et « non décisives » (Gauvin et Boivin, 2013), car utilisées ou non de façon exclusive pour la catégorie grammaticale visée. Les auteures donnent comme exemple l'encadrement par « ne... pas » comme décisif et l'effacement et le déplacement comme non décisifs, car possiblement utilisables avec d'autres catégories que le verbe. Ces manipulations dites « décisives » s'avèrent les plus favorables pour l'apprentissage des élèves. Ainsi, pour le repérage du sujet, l'encadrement par « c'est... qui » apparaît comme décisif. De plus, ces manipulations sont efficaces si elles respectent ces trois étapes : nommer, faire réaliser, demander un jugement de grammaticalité sur le résultat (Boivin, 2014 ; Fisher et Nadeau, 2014). Que penser des acquisitions en orthographe grammaticale pour la classe D qui n'évoque pas la première étape et pour la classe C qui n'accède pas à la troisième étape ? Notons toutefois qu'il s'agit de classe de CM1, niveau pour lequel ces notions sont loin d'être acquises. Cependant, la différence est nette entre les pratiques d'enseignement de ces deux classes.

Ainsi, nous relevons une grande variabilité des pratiques d'enseignement pour la mise en œuvre de ce dispositif pourtant présenté de façon identique à ces deux classes, pratiques plus ou moins convergentes avec les principes posés dans l'ingénierie didactique.

Pour l'enseignant de la classe D, la pratique diverge de celle prévue par l'ingénierie. Nous relevons peu de prises en compte des conceptions métagraphiques des élèves, et certaines procédures données peuvent être à l'origine d'erreurs comme *qui est-ce qui*, du fait de l'unicité de l'utilisation de cette procédure pour trouver le sujet. Nous repérons également peu de travail sur la distribution des marques dans la chaîne d'accord et aucune explicitation du lien entre les flèches et les balles d'accord. Ainsi, cet enseignant ne fait pas de liens avec la suite du travail et n'envisage

pas les balles d'accord au service du questionnement métacognitif lors des phrases dictées ou de la relecture orthographique.

Nous pouvons dire que l'enseignant ne s'est pas emparé de l'ingénierie telle que proposée. Il semble travailler sur la mise en place très cadrée de la procédure à suivre pour les balles d'accord sans réellement insister sur les connaissances métaprocédurales génératrices de sens.

Tout comme les divergences entre les enseignants A et B que nous avons déjà remarquées lors de la mise en place de la première séance de l'ingénierie sur les balles d'accord (Bonnal, 2014), le style didactique (Altet, 1993) de l'enseignant de la classe D est plutôt du *type dirigeant*, avec une centration sur le contenu et des élèves plutôt *exécutants*. Le style didactique de l'enseignant de la classe C est à mi-chemin entre ce style plutôt dirigeant et un style plutôt *guidant*, avec une centration sur les apprenants et des élèves plutôt *collaborateurs actifs*.

Si cette variabilité des pratiques en classe ordinaire est régulièrement soulignée par les recherches (Bru, 1992), nous pensions neutraliser cet effet en proposant une ingénierie aux enseignants. Nous constatons qu'il n'en est rien. Nous pensons cependant que le dossier donné aux enseignants était insuffisant et qu'un accompagnement plus étroit aurait été profitable afin d'en bien faire saisir les finalités. Nous rappelons que ce dossier a été présenté lors d'un entretien avec chaque enseignant, mais qu'aucun retour (par exemple sous forme d'entretien d'autoconfrontation) n'a été fait ensuite. Une réflexion sur la pertinence didactique de certaines manipulations syntaxiques, notamment celles liées à la reconnaissance du sujet, aurait aussi été pertinente. Cela ouvre des perspectives pour la formation initiale et continue, et apporte peut-être un éclairage sur le fait que les travaux des didacticiens parviennent peu à franchir les murs de la classe (Chartrand et Lord, 2013). L'accompagnement serait alors une des clés permettant la diffusion mais aussi la compréhension.

Au-delà du constat de cette variabilité, nous avons comparé pratiques d'enseignement et performances des élèves afin de voir si nous pouvions dégager un lien. Les résultats semblent nous dire que oui.

4.2. Sur l'évaluation du dispositif grâce à la mise en relation des pratiques d'enseignement avec les résultats aux tests orthographiques

Nous remarquons que les performances des élèves de la classe C sont meilleures que celles des élèves de la classe D et évoluent plus nettement tout au long de l'année. Les écarts de performances entre les élèves de cette classe tendent aussi à se réduire. Les pratiques d'enseignement de l'enseignant de la classe C sont également les plus convergentes avec l'ingénierie didactique. Ainsi, les pratiques qui semblent le plus proches des principes de l'ingénierie favoriseraient les apprentissages, notamment pour les élèves les plus fragiles.

Or nous avons souligné la difficulté pour les enseignants de mettre en œuvre ce dispositif sans un accompagnement étroit. Il ne s'agit donc pas tant de l'effet du dispositif sur les apprentissages que l'effet des pratiques de mise en œuvre de ce dispositif. Nous faisons le même constat avec la comparaison des dix classes, avec et sans ingénierie, menée lors de notre recherche doctorale (Bonnal, 2016a). Pour la comparaison des classes de CM1 avec et sans ingénierie pour les réussites des accords sujet-verbe, les classes avec ingénierie progressent de façon plus régulière tout au long de l'année, mais ne rattrapent pas l'écart, qui reste similaire en juin entre les deux groupes de classe. L'hypothèse d'une plus grande évolution des performances pour les classes avec ingénierie et d'un effet du dispositif est invalidée.

Ce constat renvoie à la question des écarts entre les principes de l'ingénierie et leur mise en œuvre en classe par les enseignants. Nous pensons que ces écarts sont responsables des résultats quant aux performances et qu'ils éclairent les différences entre les classes C et D. Avec les difficultés de la mise en œuvre et le constat de variabilité des pratiques, cela nous amène à nouveau à la question de l'accompagnement.

Pour conclure

Enseigner l'orthographe selon des démarches actives s'avère une tâche difficile pour des enseignants, qui pratiquent souvent une espèce de « bricolage didactique » (Brissaud, 2011). Dans ce paysage, la proposition d'une ingénierie permet de dresser le profil des classes de l'étude. L'analyse croisée entre performances des élèves et pratiques d'enseignement montrerait des critères favorisant les apprentissages, comme un degré de guidage laissant une place aux verbalisations métagraphiques des élèves. La présence ou non des manipulations syntaxiques effectuées par les élèves et/ou enseignées de manière explicite par les enseignants pose aussi question. Cette étude montre qu'il semble nécessaire de former les enseignants sur ce point. Comme le soulignent d'autres recherches (Boivin, 2014 ; Gauvin, 2011 ; Gauvin et Boivin, 2013), il est difficile pour l'enseignant et les élèves de manier les manipulations syntaxiques. Or les travaux qui portent sur la reconnaissance et l'accord du verbe par les élèves montrent l'importance d'un travail systématique sur les savoirs procéduraux (Gauvin, 2011 ; Gauvin et Boivin, 2013). Les enseignants de notre étude s'appuient encore souvent sur des procédures sémantiques et n'utilisent pas ou peu de manipulations tels l'encadrement et la pronominalisation, essentielles pour trouver le sujet (Chartrand, 2013).

Ainsi, plus les pratiques observées montrent une réelle compréhension et mise en œuvre des principes-clés de la séquence proposée (par exemple, les balles d'accord nommées et enseignées comme un outil au service de la relecture, les manipulations syntaxiques explicitement enseignées et mises en œuvre par les élèves), plus le taux de réussite des élèves est élevé, et la dispersion entre élèves diminue. Le lien entre performances des élèves et pratiques d'enseignement ne serait donc pas tant l'effet d'un dispositif issu des recherches didactiques récentes que celui de la compréhension en acte de ces principes par l'enseignant.

La proposition d'ingénierie didactique apporte ainsi non seulement un éclairage sur les modalités de mise en œuvre des dernières recherches en didactique de l'orthographe (Brissaud et Cogis, 2011 ; Nadeau et Fisher,

2014), mais aussi sur comment les difficultés de cette mise en œuvre pourraient irriguer la recherche dans une perspective de formation initiale et continue (Garcia-Debanc, 2009). Les écarts entre performances des élèves, pratiques observées et pratiques déclarées quant à l'ingénierie didactique proposée sont alors comme autant de perspectives pour une poursuite du travail.

Références

- ALTET, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Hous-saye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). Paris, France : ESF.
- ANDREU, S. & STEINMETZ, C. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Paris, France : Enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- ANGOJARD, A. (dir.). (1994). *Savoir orthographier*. Paris, France : Hachette éducation.
- ARTIGUE, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 283-307.
- BOIVIN, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, 49, 131-146.
- BONNAL, K. (2014). *Enseignement de l'accord S/V au cycle 3 : l'ingénierie didactique révélatrice de pratiques effectives de classe*. Communication présentée au 4^e Congrès mondial de linguistique française (CMLF), Berlin, Allemagne. Repéré à http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01203.pdf
- BONNAL, K. (2016a). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observées à la fin de l'école primaire* (thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01497070>

- BONNAL, K. (2016b). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : analyse contrastée de deux séances en classe ordinaire sur l'enseignement de l'accord sujet-verbe*. Communication présentée au 5^e Congrès mondial de linguistique française (CMLF), Tours, France. Repéré à http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07004.pdf
- BRISAUD, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226. Repéré à <https://pratiques.revues.org/1740>
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.
- BRISAUD, C., COGIS, D. & TOTEREAU, C. (2014). *La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative du marquage du pluriel*. Communication présentée au 4^e Congrès mondial de linguistique française (CMLF), Tours, France. Repéré à http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01375.pdf
- BRISAUD, C. & MORTAMET, C. (dir.). (2015). La dictée. Une pratique sociale emblématique [numéro thématique]. *Glottopol. Revue de linguistique en ligne*, 26. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_complet.pdf
- BRU, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse, France : Éditions universitaires du Sud.
- CATACH, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris, France : Nathan.
- CHARTRAND, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- CHARTRAND, S.-G. & LORD, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école, collège*. Paris, France : Delagrave.
- COGIS, D. & MANESSE, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris, France : ESF.
- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-192.
- GARCIA-DEBANC, C. (2009). Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. Dans J. Dolz & C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 99-124). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- GAUVIN, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/5281>
- GAUVIN, I. & BOIVIN, M.-C. (2013). Identifier le verbe : élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 547-569. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1026312ar>
- GOIGOUX, R., JARLÉGAN, A. & PIQUÉE, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, 17, 33-52. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01136873>
- HAAS, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des activités métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20.
- JAFFRÉ, J.-P. & BESSONNAT, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- JAFFRÉ, J.-P., DUCARD, D. & SANDON, J.-M. (1994). *Moniteurs d'orthographe LÉO. Langue, écriture et orthographe*. Paris, France : Nathan.
- NADEAU, M. & FISCHER, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte [projet de recherche FQRSC].
- NADEAU, M., FISHER, C. & COGIS, D. (2012, mai). *Progression des savoirs sur le verbe : effets de pratiques innovantes*. Communication présentée au colloque international « Le complexe du verbe », Lyon, France.

TOTEREAU, C., THÉVENIN, M. G. & FAYOL, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé, 147-166.

Construire un classement d'erreurs au primaire

Effets d'un dispositif didactique sur les compétences orthographiques des élèves

Marielle WYNS

1. Introduction

L'orthographe française, système complexe truffé de règles particulières et d'exceptions, se présente à de nombreux scripteurs comme un ensemble disparate régi par des lois arbitraires. Sa maîtrise, peu intuitive, nécessite un apprentissage long et progressif – qui peut s'avérer coûteux pour certains élèves, étant donné le poids symbolique de ce domaine du savoir, souvent objet de jugement et de crispation.

Ces dernières décennies, la recherche en didactique de l'orthographe a mis en lumière les limites des pratiques exclusivement prescriptives, centrées uniquement sur le développement de connaissances déclaratives et faisant une large place à l'évaluation – celle-ci s'avérant d'ailleurs souvent déconnectée des objets explicitement enseignés (Nadeau et Fisher, 2011). Aujourd'hui, de nouvelles perspectives se dessinent pour la classe. Ainsi, la finalité même des activités d'orthographe semble avoir évolué : il ne s'agit plus pour l'enseignant de viser le « zéro faute », mais de favoriser la gestion autonome et efficace, par chaque élève, de ses propres graphies, en développant une capacité d'« attention et de contrôle à géométrie variable, une flexibilité dans le traitement » des problèmes orthographiques (Sandon, 2010, p. 115). Dans cette perspective, différents principes peuvent guider l'action pédagogique.

Tout d'abord, l'enseignement de l'orthographe, plutôt qu'à se focaliser sur les particularités de la langue française, gagne à présenter celle-ci comme un système structuré et cohérent, en mettant prioritairement en lumière ses règles de fonctionnement (Fayol et Jaffré, 2014). Les activités de classement, notamment, permettent de sérier les problèmes orthographiques et augmentent la contrôlabilité des tâches (Brissaud et Cogis, 2011).

En outre, les situations d'apprentissage permettant l'exercice de la pensée développent la conscience métalinguistique et favorisent la construction de connaissances explicites – tant procédurales que déclaratives – sur la langue. Les situations problèmes, qui amènent les élèves à opérer des manipulations et à mettre en œuvre des stratégies de résolution, ont des effets positifs sur l'appropriation de la norme et sur le développement de démarches méthodiques (Nadeau et Fisher, 2011 ; Tallet, 2003).

La réflexion métalinguistique s'avère plus signifiante et efficace lorsqu'elle porte sur la production des élèves eux-mêmes. Ainsi, l'articulation des activités d'orthographe avec l'expression écrite (Maillot, 2015) donne du sens au travail orthographique et favorise le transfert des apprentissages dans les écrits personnels. En outre, lorsqu'elle n'est plus considérée comme un simple manquement par rapport à une forme normée attendue, l'erreur produite par l'élève peut être analysée avec lui ; elle constitue alors une occasion d'apprendre et de comprendre son fonctionnement, ce qui augmente l'estime de soi (Cogis, 2003).

Les échanges verbaux contribuent également à la construction de connaissances explicites sur la langue. En particulier, l'enseignant, interlocuteur privilégié, en assumant alternativement les rôles de l'expert et de l'accompagnateur, peut observer les raisonnements des élèves, faire évoluer leurs représentations sur la langue et leurs démarches, stimuler leur motivation (Haas et Lorrot, 1999 ; Schillings et Neuberg, 2012).

Fondés notamment sur ces principes, plusieurs dispositifs – tels que la dictée négociée (Arabyan, 1990), l'atelier de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1999), le chantier d'orthographe (Cogis, 2005), la phrase dictée du jour (Brissaud et Cogis, 2011)... – offrent aujourd'hui des voies d'enseignement de la langue centrées sur l'apprenant et susceptibles d'aider

tous les élèves à développer leurs compétences orthographiques (Fisher et Nadeau, 2014 ; Tallet, 2003). Toutefois, ces travaux percolent relativement peu dans les pratiques de classe (Brissaud, 2011), et les enseignants manifestent régulièrement leur désarroi, voire leur découragement, face au manque d'engagement des élèves, à la stagnation de leurs performances orthographiques et/ou aux difficultés qu'ils éprouvent à transférer leurs apprentissages dans leurs écrits personnels.

Comment dès lors outiller les enseignants et les accompagner dans une modification durable de leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe ? Une collaboration étroite avec les acteurs de terrain est-elle susceptible de favoriser le transfert effectif de propositions didactiques validées par la recherche ? Quels effets les outils ainsi coconstruits et appropriés par les enseignants ont-ils sur les compétences orthographiques des élèves ? La recherche collaborative que nous évoquerons ici est née de tels questionnements. Elle a pour objets la coconstruction, l'expérimentation, l'analyse et l'ajustement d'un dispositif intégré d'enseignement de l'orthographe au cycle 4 (10 à 12 ans), centré sur la construction d'un classement d'erreurs avec les élèves.

Dans cet article, après avoir présenté le design de cette recherche en cours ainsi que le dispositif didactique autour duquel elle s'articule, nous explorerons la question suivante : quels sont les effets sur les compétences orthographiques des élèves, d'un dispositif didactique coconstruit avec des praticiens et fondé sur la construction et l'utilisation d'un classement d'erreurs en classe ? L'étude des données issues de dictées diagnostiques nous permettra de mettre en lumière l'évolution des compétences orthographiques des élèves et la nature des déplacements observés. Diverses données qualitatives collectées auprès des élèves nous permettront en outre d'observer plus finement le lien entre l'évolution des performances et les éléments du dispositif perçus comme des leviers pour favoriser la motivation, la métacognition, l'apprentissage.

2. Méthodologie

2.1. L'émergence de la recherche collaborative

C'est au terme d'une formation continuée que le projet de recherche collaborative a progressivement émergé. Menée par la chercheuse, cette formation d'équipe visait à familiariser les enseignants du primaire avec les principes et dispositifs didactiques d'enseignement de l'orthographe présentés en introduction de cet article. Les participants y étaient notamment invités à réfléchir à l'intérêt, pour le développement des compétences orthographiques, de la construction d'un classement d'erreurs avec les élèves. Afin de faciliter le transfert du dispositif dans leurs classes, la formation leur permettait de le vivre, de manipuler le matériel, et de se familiariser avec différentes activités d'apprentissage permettant une utilisation variée et régulière de l'outil construit.

En 2014, la formation était proposée à l'équipe pédagogique d'une école communale. Parmi les dix participants, les trois enseignantes du cycle 4 (élèves de 10 à 12 ans) manifestaient un intérêt particulier pour les dispositifs abordés. Alors âgées respectivement de 43, 48 et 55 ans et ayant à leur actif entre 22 et 30 années d'expérience dans l'enseignement fondamental, ces enseignantes ont fait part de leurs questionnements quant aux modalités de mise en œuvre. Comment adapter les outils au contexte de leurs classes ? Comment construire le matériel à partir des écrits personnels de leurs élèves ? Comment mettre en œuvre les gestes professionnels appelés par les dispositifs et développer ainsi une posture d'accompagnement, moins exclusivement normative ?

Tandis que les enseignantes exprimaient le besoin d'un accompagnement professionnel pour amorcer un changement de pratiques, la chercheuse/formatrice se laissait interpeler par le même constat de l'écart entre les pratiques habituelles des enseignantes et les dispositifs proposés en formation. C'est sur base de préoccupations partagées par la chercheuse et les acteurs de terrain (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) qu'est née la recherche collaborative. Le projet commun était, dès le départ, de mieux comprendre les freins rencontrés par les praticiens dans le processus

du changement de pratiques d'enseignement de l'orthographe afin de construire des outils didactiques à la fois validés par la recherche et d'une mise en œuvre aisée. Comme toute recherche collaborative, celle-ci vise à la fois au développement professionnel des participants par le biais d'une démarche réflexive, et à la production de connaissances reliant savoirs théoriques et savoirs d'action (Bourassa et Boudjaoui, 2012).

Comme le signale Desgagné (1997), une recherche collaborative suppose « la coconstruction d'un objet de connaissance entre chercheur et praticiens » (p. 372). Dans notre cas, il s'agit : de concevoir un dispositif intégré d'enseignement de l'orthographe articulé autour d'un classement d'erreurs construit et utilisé en classe ; de l'expérimenter auprès des élèves de 10 à 12 ans issus des classes des enseignantes partenaires ; d'analyser ses effets sur les compétences orthographiques des élèves et sur l'évolution des gestes professionnels des enseignants ; d'ajuster le dispositif et le matériel, à la lumière des résultats de recherche, en vue d'une plus grande efficacité, en ce qui a trait aux apprentissages (pour les élèves) et à l'ergonomie (pour les enseignants), et d'une diffusion à plus large échelle (formations, accompagnements et publication). Certaines tâches sont partagées, d'autres sont réparties au sein de l'équipe, selon les domaines d'expertise de chacun (Desgagné, 1997). Ainsi, la conception du classement d'erreurs, des outils de recherche, et l'analyse des résultats sont pris en charge par la chercheuse. La construction des dispositifs et du matériel didactiques s'effectue quant à elle en collaboration, au cours de réunions de concertation régulières, qui permettent également aux enseignantes de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et de se former à la mise en œuvre de gestes professionnels d'accompagnement, avec le concours de la chercheuse/formatrice. L'expérimentation du dispositif est intégralement menée par les praticiennes dans leurs classes respectives ; leur analyse des activités vécues contribue largement à l'ajustement ultérieur des dispositifs.

2.2. Le dispositif didactique au cœur de la recherche

Le dispositif didactique « Viv(r)e l'orthographe » (Wyns, 2018a) poursuit un double objectif pédagogique : d'une part, il vise à favoriser le transfert des apprentissages orthographiques dans les productions des élèves ;

d'autre part, il entend contribuer à augmenter leur motivation, et en particulier, la contrôlabilité des tâches orthographiques et de l'activité de relecture.

Il s'articule autour de la construction d'un classement d'erreurs, utilisé ensuite par l'enseignant comme code de correction, comme support pour l'évaluation diagnostique et comme fil conducteur des activités d'orthographe, et par les élèves comme outil de métacognition et de relecture.

La fabrication de ce classement par les élèves constitue un véritable « instrument de structuration intellectuelle, car [elle] oblige à repérer des invariants pour établir des catégories » (Cogis, 2005). En début d'année, l'enseignant propose aux élèves une activité d'expression écrite. Les premiers jets, collectés et analysés, sont ensuite utilisés comme supports pour l'activité de classement. Concrètement, une trentaine de phrases sont sélectionnées : chacune contient une erreur représentative d'une des catégories à découvrir. Chaque erreur est mise en évidence typographiquement, et sa correction est présentée entre parenthèses. En effet, l'objectif n'est pas ici que les élèves corrigent les erreurs qui leur sont présentées sous forme de bandelettes (ce qui présenterait une charge cognitive trop importante à ce moment de l'année), mais qu'ils les regroupent en observant les invariants. L'activité est menée en sous-groupes ; elle repose sur la négociation verbale entre élèves et bénéficie de l'étayage de l'enseignant (indices écrits et échanges oraux). Au terme de cette première tâche, les élèves confrontent leurs hypothèses, négocient et dégagent ensemble les huit catégories d'erreurs qui composent le classement.

La classification en question, qui se veut à la fois fondée scientifiquement et susceptible de développer chez les élèves une conscience métalinguistique claire et nuancée, se devait d'être aisément lisible par tous les utilisateurs. C'est pourquoi elle ne contient pas plus de huit catégories d'erreurs, désignées chacune par un titre évocateur et une initiale. Les erreurs de « **M**ajuscules et ponctuation » sont désignées par la lettre M. Trois catégories d'erreurs relèvent de l'axe grammatical : marques d'**A**ccord dans le GN (erreurs A), marques **V**erbales (erreurs V), **H**omophones gram-

maticaux (erreurs H). Deux catégories relèvent de l'axe lexical : les erreurs que l'on peut éviter ou corriger en recourant à des stratégies de dérivation, de variation, à des lois de position... – baptisées « **Y** a un truc ! » (erreurs Y) –, et les erreurs non justifiables – appelées « **P**as de chance » (erreurs P). Enfin, les deux dernières catégories sont constituées des erreurs phonétiques – « **S**ons » (erreurs S) – et de segmentation – « **D**écoupe » (erreurs D).

Après avoir construit ce classement, chacun des quatre sous-groupes se voit attribuer deux catégories d'erreurs relevant de deux axes différents (titre dégagé à la séance précédente, ainsi que six exemples d'erreurs pour chaque catégorie). Les élèves sont invités à dégager, pour chaque catégorie, un maximum de stratégies qui auraient permis de les éviter ou de les corriger. Les échanges entre pairs permettent d'observer que certaines erreurs appellent des stratégies d'analyse (ex. : les erreurs grammaticales [A, V, H], lexicales de type Y...), alors que d'autres mobilisent plutôt la mémoire (P) ou se corrigent plus efficacement par le recours à l'oral (S). Il apparaît également qu'aucune stratégie n'est valable dans tous les cas, et que ces ressources sont à utiliser avec flexibilité et réflexion, en fonction du contexte.

Au terme de la séquence, chaque élève reçoit le référentiel de stratégies construit collégalement. Cet outil, appelé « éventail » en référence à sa présentation matérielle, sera utilisé toute l'année, lors des moments de relecture organisés après les dictées et les expressions écrites. Chaque page de ce référentiel, consacré à une catégorie d'erreurs, contient un exemple et des stratégies adaptées. Chaque élève l'utilisera en fonction de ses besoins.

Afin d'aider chacun à identifier ses propres difficultés, et par conséquent à orienter efficacement sa relecture lors des activités d'écriture, une même dictée diagnostique est proposée à trois moments différents de l'année (en septembre, janvier et juin). Les copies sont corrigées par l'enseignant à l'aide du classement d'erreurs. Ces dictées ne sont pas remises aux élèves ni retravaillées en classe. Les résultats globaux sont communiqués en pourcentage de formes correctes, et accompagnés à chaque fois d'un graphique indiquant à l'élève le nombre d'erreurs de chaque catégorie que

contenait son texte (voir figure 1). Le graphique indique en outre les mots manquants ou ajoutés par l'élève lors de l'écriture du texte sous la dictée.

Lors de la dictée tu as écrit 66 % de formes correctes.

Voici les erreurs que tu as faites.

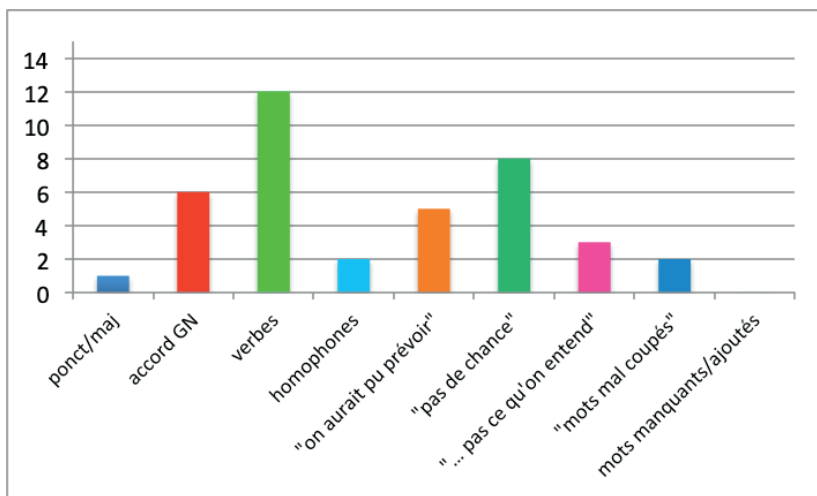


Figure 1. Graphique personnel indiquant le nombre d'erreurs de chaque catégorie lors de la dictée diagnostique

Au cours d'un retour métacognitif individuel, appelé « mise en projet », chaque élève, après avoir observé son graphique personnel, consigne par écrit les types d'erreurs majoritairement présents dans sa dictée. Il choisit deux catégories d'erreurs qui susciteront sa vigilance dans ses prochains textes, et en particulier dans la prochaine dictée diagnostique, et se rappelle les stratégies qui pourront lui être utiles pour atteindre cet objectif. Le graphique de l'épreuve suivante lui permettra de déterminer si les stratégies mobilisées se sont avérées efficaces, et, si c'est le cas, de cibler d'autres catégories d'erreurs à éviter.

Ainsi, le classement des erreurs vise à augmenter la connaissance par chacun de son fonctionnement, et à diminuer la charge cognitive que représente pour certains la relecture orthographique, en amenant à se fixer des objectifs ciblés et progressifs. Ce dispositif, qui entend favoriser l'autonomie et susciter la motivation, vise également à développer la conscience

métalinguistique des élèves. Afin d'atteindre cet objectif, le classement est utilisé très régulièrement en classe : les huit catégories d'erreurs ne sont pas seulement sollicitées individuellement lors de la relecture de textes, mais elles constituent également un métalangage efficace lors des échanges oraux suscités par le rituel hebdomadaire de la phrase dictée du jour (Brissaud et Cogis 2011), lors des dictées négociées (Arabyan, 1990) et lors des ateliers de négociation graphique (Haas et Lorrot 1999) organisés régulièrement dans l'année. Les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage utilisent également leur « éventail » lors des séances de travail individuelles avec l'orthophoniste.

Pour l'enseignant, les graphiques de progression constituent de précieux outils diagnostiques : ils permettent d'affiner la compréhension des difficultés rencontrées par chacun, et amènent également à identifier, même chez les plus faibles, les dimensions de l'orthographe qui sont déjà acquises ou en voie d'acquisition. L'enseignant, ainsi outillé, peut dépasser la posture normative et développer des gestes d'accompagnement (Bucheton, 2014) axés sur les stratégies les plus adaptées à l'élève et aux catégories d'erreurs fréquemment constatées dans ses productions. Il peut également programmer des ateliers d'apprentissage différenciés, portant sur des compétences ou des savoirs orthographiques à développer dans la classe, et auxquels chacun participe en fonction de ses besoins prioritaires, définis lors de la mise en projet.

2.3. La question de recherche et le recueil de données

Différents outils de recueils de données ont été mis en place depuis le début de la recherche afin de répondre à la question posée dans cet article : quels sont les effets sur les compétences orthographiques des élèves, d'un dispositif didactique coconstruit avec des praticiens et fondé sur la construction et l'utilisation d'un classement d'erreurs en classe ?

Nous analyserons ici certaines des données collectées auprès de la cohorte 2015-2016, constituée des élèves pris en charge par les enseignantes partenaires (voir section 2.1). Ces 45 élèves de 5^e et 6^e primaire étaient répartis en 2 classes de cycle. Les 21 élèves de 5^e primaire (10 à

11 ans) ont construit le classement d'erreurs en septembre 2015 et ont vécu les activités d'utilisation de ce classement pendant une année scolaire. Les 24 élèves de 6^e primaire (11 à 12 ans), quant à eux, avaient déjà été familiarisés avec cette classification l'année précédente et vivaient les activités pour la deuxième année consécutive.

Afin de mesurer l'évolution des compétences orthographiques des élèves au fil de l'année, nous avons collecté les dictées diagnostiques réalisées par les élèves en septembre, janvier et juin – corrigées à chaque fois à l'aide du classement d'erreurs. Le texte de cette dictée calibrée d'une longueur de 116 mots, intitulé « La vieille maison », est emprunté à l'outil diagnostique *Bat-élem* (Savigny *et al.*, 1989). Sur l'échantillon de départ, constitué de 45 élèves, 43 dictées ont été analysées, 2 élèves n'ayant pas présenté l'intégralité des épreuves. Afin de mieux comprendre quels profils d'élèves ont davantage bénéficié du dispositif, nous avons établi des quartiles sur base des résultats obtenus à la première de ces dictées. Les résultats ont été répartis en trois catégories, regroupant les dictées ayant obtenu respectivement *a*) plus de 80 %, *b*) entre 70 et 80 %, et *c*) moins de 70 % de formes correctes. Dans cette dernière catégorie, nous avons défini, avec le concours de l'orthophoniste de l'école, une sous-catégorie, constituée des dictées d'élèves souffrant de troubles de l'apprentissage et bénéficiant d'un suivi individualisé (*c2*). Nous les avons distingués des autres élèves de ce quartile (groupe *c1*).

Enfin, nous avons recueilli diverses informations qualitatives auprès des élèves afin de mieux comprendre les facteurs ayant influencé leur évolution. Ainsi, les documents de « mise en projet » remplis par chacun au terme de chaque dictée diagnostique nous ont permis d'observer si les progrès enregistrés se manifestaient dans les deux types d'erreurs pour lesquels chaque élève s'était personnellement mis en projet. En fin d'année, nous avons également soumis les élèves à un questionnaire visant à collecter de l'information sur leurs pratiques orthographiques et leurs capacités métacognitives (Que penses-tu de ton orthographe ? Quelles erreurs fais-tu le plus souvent ? Penses-tu avoir évolué ? Utilises-tu l'éventail pour te relire ? Si oui, quand ; si non, pourquoi ? Est-ce que quelque chose a changé dans la façon dont tu orthographies tes textes ? Parmi toutes les activités

vécues, quelles sont celles qui t'ont le plus aidé(e) à progresser ?). Dix élèves de 5^e primaire issus des quatre quartiles (a, b, c1 et c2) ont en outre commenté et développé, lors d'un entretien individuel avec la chercheuse, leurs réponses au questionnaire.

3. Résultats

3.1. L'évolution générale des compétences en dictée

Le résultat moyen des 20 élèves de 5^e primaire (10-11 ans), ayant vécu les activités pendant un an, passe de 65,5 % de formes correctes en septembre 2015 à 75,3 % en juin 2016 (voir figure 2).

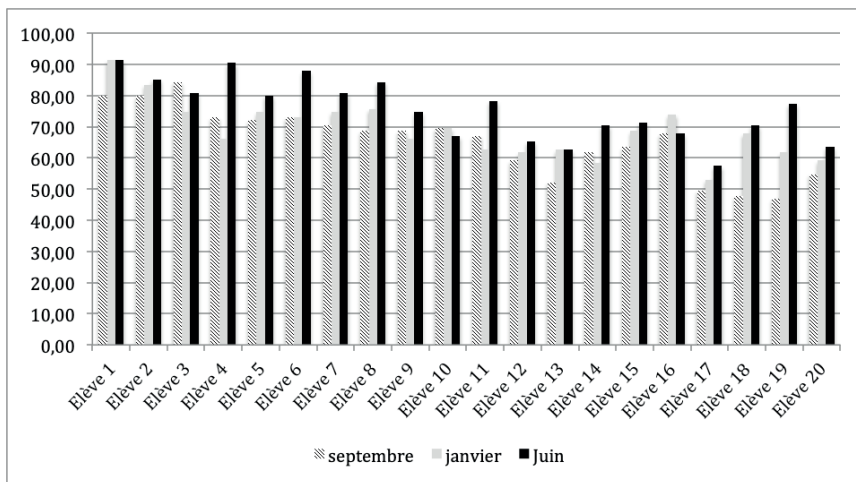


Figure 2. Résultats des élèves de 5^e primaire (10-11 ans) aux dictées diagnostiques (% de formes correctes)

Parmi eux, ceux qui semblent avoir le moins progressé en moyenne sont les élèves au départ les plus performants. Les élèves dont les résultats s'améliorent nettement sont les élèves du groupe b, et ceux du groupe c2 (voir tableau 1).

Tableau 1. Résultats moyens des élèves de 5^e primaire (10-11 ans) aux dictées diagnostiques

	Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Progression D1/D3
groupe a (3 élèves)	81,45 %	83,19 %	85,80 %	4,35 %
groupe b (4 élèves)	72,17 %	72,17 %	84,78 %	12,61 %
groupe c1 (4 élèves)	68,48 %	68,48 %	76,09 %	7,61 %
groupe c2 (9 élèves)	55,94 %	63,00 %	67,34 %	11,40 %

Les 23 élèves de 6^e primaire (11-12 ans), qui avaient quant à eux déjà bénéficié du dispositif en 2014-2015, obtiennent un résultat moyen de 74,8 % de formes correctes en septembre 2015 et de 83,6 % en juin 2016 (voir figure 3).

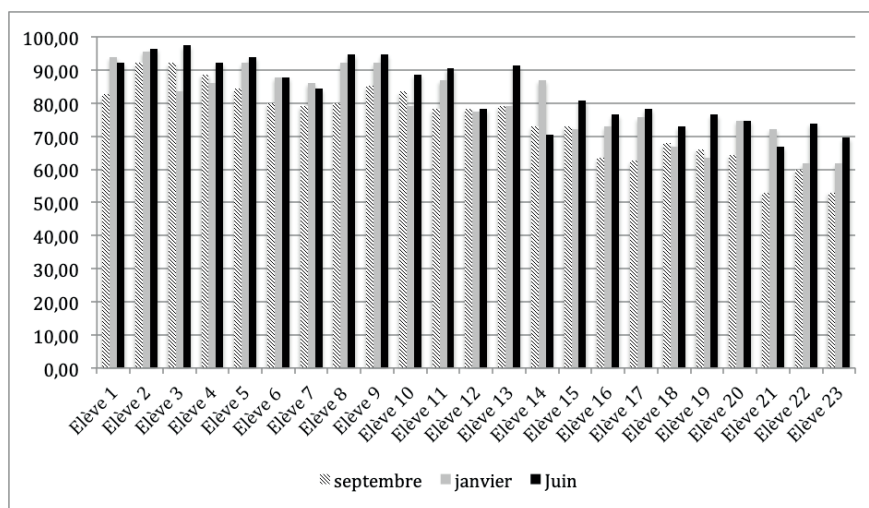


Figure 3. Résultats des élèves de 6^e primaire (11-12 ans) aux dictées diagnostiques (% de formes correctes)

En sixième, la plus nette progression s'observe chez les élèves les plus faibles au départ (voir tableau 2).

**Tableau 2. Résultats moyens des élèves de 6^e primaire (11-12 ans)
aux dictées diagnostiques**

	Dictée 1	Dictée 2	Dictée 3	Progression D1/D3
groupe a (10 élèves)	84,78 %	88,87 %	92,26 %	7,48 %
groupe b (5 élèves)	76,35 %	80,52 %	82,26 %	5,91 %
groupe c1 (4 élèves)	65,00 %	69,78 %	76,09 %	11,08 %
groupe c2 (4 élèves)	57,61 %	67,61 %	71,31 %	13,70 %

Sans surprise, les élèves les plus compétents au départ ont en général une marge de progression moins importante. Ils affirment toutefois avoir identifié, grâce aux dictées diagnostiques, leurs « erreurs fétiches » et appliquent des stratégies adaptées – les traces de relecture laissées sur leurs textes en témoignent. Les propos collectés grâce aux questionnaires et entretiens montrent en outre qu'ils utilisent relativement peu le support de relecture que constitue « l'éventail », car ils n'en ressentent pas le besoin, ayant assimilé les stratégies adaptées à leur situation (« *Je ne l'utilise pas vraiment, parce que je sais comment faire pour corriger* » – Élève 5.1.a¹).

Parmi les plus faibles orthographes (groupe c), une distinction assez nette s'opère, en 5^e primaire, entre les groupes c1 et c2. En moyenne, les élèves ne souffrant pas de troubles d'apprentissage progressent moins que des élèves à priori plus fragiles, lors de leur première année d'utilisation du classement d'erreurs. Les questionnaires révèlent que plusieurs élèves du groupe c1 ne considèrent pas l'outil de relecture comme une ressource, à la différence de la majorité des autres élèves de l'échantillon. Ils affirment parfois que son utilisation s'avère trop complexe ; elle semble représenter pour certains une surcharge cognitive, dans la mesure où ils pensent devoir passer en revue toutes les pages et toutes les stratégies chaque fois qu'ils se relisent (« *Ça veut dire qu'il y a huit choses que tu dois beaucoup regarder, c'est un peu décourageant* » – Élève 5.12.c1).

¹ Les propos utilisés dans cet article pour illustrer l'analyse sont extraits des comptes rendus intégraux (verbatim) des entretiens individuels. Les auteurs de ces citations sont désignés par un code alphanumérique indiquant respectivement : l'année scolaire, le numéro de l'élève, le quartile dans lequel il se situe. Par exemple, « Élève 5.1.a » désigne l'élève de 5^e primaire portant le n° 1, appartenant au groupe a (+ de 80 % à la première dictée diagnostique).

Quant à eux, les élèves atteints de troubles d'apprentissage (groupe c2) sont généralement suivis par l'orthophoniste de l'établissement, qui utilise, lors des séances d'accompagnement individuel, l'éventail construit en classe. Cela semble avoir un effet positif sur l'appropriation de cet outil de relecture, au même titre que son utilisation régulière à domicile. En effet, parmi les élèves du groupe c rencontrés en entretiens individuels, ceux qui progressent le plus sont également ceux qui se sont entraînés à la manipulation de l'éventail en dehors de la classe (« *Avec [l'orthophoniste] on faisait souvent des textes et sinon, avec maman, on faisait souvent des petits textes et on avait l'éventail et je devais corriger* » – Élève 5.17.c2) ; ils ont pris conscience de la nécessité de se relire et se sentent outillés pour le faire (« *Avant, je regardais pas beaucoup mes mots. Maintenant, je les relis mieux* » – Élève 5.20.c2). À contrario, ceux dont les compétences orthographiques semblent moins progresser affirment qu'ils « *ne travaille[nt] pas l'orthographe en dehors de la classe* » (Élève 5.9.c1) et qu'ils pratiquent peu la relecture orthographique (« *Je me relis très peu souvent. Parce que mes parents m'ont toujours dit de me faire confiance* » – Élève 5.9.c1). Ils peinent à décrire leurs démarches (« *J'y fais pas attention, franchement non* » – Élève 5.16.c1), à la différence des élèves en progrès, qui les verbalisent aisément (« *Je fais attention à ce que je fais, je fais les "lunettes"² entre les déterminants et les noms et les adjectifs* » – Élève 5.6.b).

Ainsi, si 75 % des élèves de l'échantillon déclarent, dans les questionnaires, avoir pris conscience de la nécessité de se relire grâce au dispositif vécu, et si plusieurs d'entre eux soulignent que la construction de l'« éventail » en classe en facilite l'appropriation (« *Comme on l'a construit ensemble on retient bien* » – Élève 5.19.c2), il s'avère nécessaire d'accompagner les élèves pour optimiser l'utilisation de cet outil de relecture. Certains dispositifs vécus en classe, qui favorisent la verbalisation, sont clairement mentionnés comme une aide à l'utilisation de l'outil et au développement de stratégies de relecture efficaces ; c'est le cas, notamment, du rituel de la phrase du jour (« *C'est réel. On corrige ensemble avec l'éventail. C'est pas dans sa tête qu'on fait ça, c'est au tableau, donc on voit mieux* » – Élève 5.3.a). Toutefois, on l'a vu, une minorité d'élèves plus faibles semblent, malgré

² Bulles d'accord.

cela, éprouver des difficultés à manipuler l'éventail en autonomie. Pour mieux comprendre ce phénomène, penchons-nous à présent sur la manière dont les différents élèves perçoivent la classification de leurs propres erreurs, communiquée au terme de chaque dictée diagnostique.

3.2. L'évolution des différents types d'erreurs

Les graphiques remis aux élèves au terme de chaque dictée diagnostique sont identifiés par la plupart d'entre eux comme un élément-clé de leur progression en orthographe. Plus de la moitié disent avoir pris conscience, grâce à cet outil, de leurs progrès et/ou de leur capacité à progresser (« *Quand je vois mes progrès, je fais : waouw ! je suis quand même fort en orthographe !* » – Élève 5.19.c2). En outre, ces graphiques semblent augmenter la contrôlabilité de la tâche de relecture orthographique : ils permettent aux élèves d'identifier les dimensions de l'orthographe qu'ils maîtrisent déjà et de celles sur lesquelles ils doivent prioritairement se concentrer (« *Quand on montre les graphiques, ça nous montre vraiment que, par exemple, les mots mal coupés, on n'en a rien à faire [...], on les connaît, mais que dans les verbes on a vraiment du mal* » – Élève 5.19.c2). Ils les amènent à orienter leur relecture (« *Quand on dit "ton texte n'est pas bon", ça peut être n'importe quoi dans ton texte, mais quand on dit "tes verbes ne sont pas bons", tu sais cibler, c'est plus facile pour nous* » – Élève 5.12.c1) et les aident à repérer et à identifier, lors de cette relecture, les erreurs qu'ils produisent (« *Dès que je vois mon erreur, je sais que c'est ça en voyant le classement d'erreurs* » – Élève 5.6.b).

Lors de l'épreuve de septembre, les dictées corrigées comportaient au total 1 438 erreurs orthographiques (774 en 5^e primaire et 664 en 6^e), les erreurs les plus fréquentes étant liées aux accords dans le groupe nominal (310) et aux marques verbales (391). Étant donné le profil particulier des 13 élèves qui composent le groupe c2, c'est dans leurs textes que l'on retrouve, cumulées, une part importante des erreurs phonétiques et de segmentation : y ont été repérées 132 erreurs de « sons » sur 209, et 50 erreurs de « découpe de mots » sur un total de 77 (voir tableau 3).

Tableau 3. Nombre d'erreurs contenues dans les dictées diagnostiques de septembre, janvier et juin, classement par classe et par types d'erreurs

		erreurs M	erreurs A	erreurs V	erreurs H	erreurs Y	erreurs P	erreurs S	erreurs D	total
dictée 1	5e primaire	19	166	187	45	64	96	143	54	774
	6e primaire	27	144	204	46	57	97	66	23	664
	total	46	310	391	91	121	193	209	77	1438
dictée 2	5e primaire	55	140	174	48	57	81	104	27	714
	6e primaire	23	111	147	39	45	69	58	20	519
	total	78	251	321	87	102	150	162	47	1233
dictée 3	5e primaire	13	131	133	36	27	87	115	22	564
	6e primaire	6	87	125	29	40	72	85	19	463
	total	19	218	258	65	67	159	200	41	1027

Au terme de chaque dictée diagnostique, les élèves sont amenés à établir les deux types d'erreurs que contiennent majoritairement leur texte et à mobiliser les stratégies adéquates lors de la relecture des dictées et textes personnels produits ultérieurement. Après la première dictée, la plupart des élèves se sont fixé comme objectif la réduction des erreurs liées aux marques verbales (mentionné 39 fois dans les « mises en projet »). Les accords dans le groupe nominal sont également fréquemment choisis (23 occurrences). Onze élèves plus à l'aise en orthographe (groupes a et b) se mettent en outre en projet pour les erreurs lexicales « pas de chance », non prévisibles par des procédés de dérivation, de variation ou des lois de position (11 occurrences). Les erreurs de segmentation (erreurs de découpe) sont choisies par 8 élèves du groupe c2.

En fin d'année, la plupart des élèves ont effectivement réduit le nombre d'erreurs pour lesquelles ils s'étaient mis en projet (−30 % d'erreurs d'accord dans le groupe nominal ; −34 % d'erreurs liées au verbe), à l'exception des erreurs « pas de chance », qui sollicitent le recours à la mémoire. Les élèves se sentent démunis par rapport à ces erreurs, dont ils arrivent difficilement à diminuer les occurrences (« *Souvent, mes erreurs, c'est "pas de chance" donc je sais pas vraiment quoi y faire* » – Élève 5.6.b). Cela s'explique notamment par le fait que les activités mises en œuvre en classe durant l'année (phrase dictée du jour, atelier de négociation graphique, dictée négociée) ne portaient pas sur la verbalisation de stratégies de mémorisation. Elles visaient davantage la réflexion métalinguistique et le développement de démarches analytiques. Celles-ci se manifestent dans les résultats non seulement dans le domaine grammatical, mais également

dans le domaine lexical, les élèves ayant réduit de 45 % les erreurs lexicales évitables par la dérivation, la variation, le recours aux lois de position (erreurs « y a un truc »). L'observation des résultats permet en outre de constater que les élèves ayant des troubles d'apprentissage (groupe c2) ont diminué significativement le nombre d'erreurs de « découpe » (erreurs D) pour lesquelles ils s'étaient mis en projet.

L'analyse des documents de « mise en projet » permet également de constater que, pour 24 des 43 élèves, au moins une des deux erreurs les plus présentes dans la dictée 1 ne figure déjà plus parmi les deux erreurs les plus fréquentes dans la dictée 2, présentée en janvier. Ces élèves, parmi lesquels 6 relèvent du groupe a et 10 du groupe c2, semblent avoir adopté des stratégies de relecture adaptées, qui leur permettent de diminuer en quelques semaines le nombre d'erreurs relevant d'une des deux catégories pour lesquelles ils s'étaient mis en projet. Ils peuvent alors se donner de nouveaux objectifs ciblés et développer de nouvelles stratégies.

Certains élèves, en revanche, ne parviennent pas, en une année scolaire, à diminuer significativement les erreurs pour lesquels ils s'étaient mis en projet. La confrontation des résultats de dictées avec les données qualitatives collectées par le biais des questionnaires et entretiens permet de constater que les élèves faibles qui progressent le moins sont également ceux qui ne peuvent, en fin d'année, identifier clairement leurs « erreurs fétiches » (« *Je crois que j'ai souvent des mots mal coupés, mais il y a encore quelque chose au-dessus, mais je sais plus ce que c'était* » – Élève 5.9.c1 ; « *Je sais pas vraiment, mais c'est surtout les verbes conjugués, les pronoms, un peu de tout. J'ai plus de difficultés avec les noms mais à part ça, ça va encore* » – Élève 5.12.c1). Cette difficulté à porter un regard réflexif sur leur propre orthographe est certainement à mettre en lien avec le découragement qu'ils peuvent éprouver face à l'utilisation de l'outil de relecture : n'ayant pas une perception claire de la nature de leurs erreurs, ils ne peuvent sélectionner les pages de l'éventail à solliciter prioritairement, et, par conséquent, les stratégies les plus adéquates à mettre en œuvre pour progresser.

4. Discussion

Au terme de ces deux premières années de recherche, nous pouvons observer que la plupart des élèves progressent significativement en orthographe et manifestent une capacité de réflexion métalinguistique essentielle à cette évolution (Manesse et Cogis, 2007). Même des élèves très faibles au départ. Même lorsqu'ils souffrent de troubles d'apprentissage.

Les entretiens ont permis de confirmer l'impact positif qu'a le développement des capacités métalinguistiques et métacognitives sur l'évolution des compétences orthographiques (Brissaud et Cogis, 2011 ; Fisher et Nadeau, 2014). En particulier, la capacité à porter un regard réflexif sur ses propres erreurs, à les identifier et à les nommer précisément semble étroitement liée à l'adoption de stratégies de relecture conscientes, ciblées et efficaces. Il semble dès lors pertinent de dédramatiser l'erreur, en la plaçant explicitement au cœur de l'apprentissage et en permettant aux élèves d'en parler librement, sans crainte du jugement. Cela suppose, de la part de l'enseignant, l'adoption de gestes professionnels faisant une plus large place à l'accompagnement qu'au contrôle (Bucheton, 2014 ; Wyns, 2018b) et la mise en œuvre de dispositifs favorisant la verbalisation.

La construction d'un classement d'erreurs en classe nous semble une piste didactique intéressante à explorer. Lorsque ce classement est formulé dans des termes accessibles aux élèves, et lorsqu'il est ensuite utilisé de manière régulière en classe, il favorise le développement d'une représentation structurée du système orthographique (Brissaud et Cogis, 2011). Une telle classification constitue en outre un outil diagnostique précieux, non seulement pour l'enseignant, mais également pour l'élève. Elle gagne à être utilisée lors de la correction des textes produits tout au long de l'année, et notamment lors des dictées diagnostiques : l'analyse régulière des résultats ainsi communiqués permet à chaque élève d'identifier clairement ses forces et ses défis, et de se fixer des objectifs personnels, ciblés et progressifs. Le classement d'erreurs vient également soutenir les négociations graphiques au cœur de dispositifs didactiques tels que la phrase dictée du jour (Brissaud et Cogis, 2011) ou la dictée négociée (Arabyan, 1990) : la combinaison de

cet outil avec ces dispositifs permet à chacun de mieux percevoir les stratégies à mobiliser pour chaque type d'erreurs, et de les mettre ensuite en œuvre lors de la relecture de ses propres textes. La contrôlabilité des tâches orthographiques s'en trouve progressivement accrue.

Dans le cadre de cette recherche collaborative en cours, nous mettons en place un dispositif cohérent d'enseignement de l'orthographe qui bénéficie au plus grand nombre. Afin d'apporter à notre prototype les ajustements les plus pertinents, nous nous sommes particulièrement intéressées aux élèves qui semblent avoir le moins progressé parmi la cohorte étudiée. Deux éléments d'analyse ont retenu notre attention.

D'une part, nous avons constaté que, parmi les élèves faibles, ceux qui progressent le moins sont ceux qui éprouvent des difficultés à identifier leurs erreurs et à utiliser l'outil de relecture, malgré les dispositifs mis en place en classe. Nous avons par ailleurs observé qu'un accompagnement individualisé permet à d'autres élèves faibles de dépasser ces difficultés et de progresser davantage. Nous envisageons dès lors de faire une plus large place, au sein du dispositif, à des moments de différenciation qui permettent à tous les élèves faibles de bénéficier d'un accompagnement renforcé dans le cadre de la classe. Nous prévoyons notamment d'augmenter, en début d'année, le nombre d'ateliers de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1999) et de mettre en place d'autres formes d'ateliers dirigés (Bucheton, 2014).

D'autre part, l'analyse nous a permis de constater que certaines catégories d'erreurs enregistraient une progression moins nette. C'est le cas, notamment, des erreurs lexicales non évitables par des stratégies de dérivation, de variation ou par le recours à des lois de position – par rapport auxquelles plusieurs élèves plus forts se sentent démunis. Les dispositifs mis en œuvre ont en effet pour priorité le développement de la réflexion métalinguistique et de stratégies analytiques. Il nous semble intéressant de compléter cette approche par des activités permettant la verbalisation de stratégies de mémorisation (Martinet, Cèbe et Pelgrims, 2016).

Enfin, nous concluons en soulignant l'intérêt que nous percevons à travailler en concertation. La recherche collaborative permet en effet aux

praticiennes qui y participent de percevoir avec précision les effets, sur les élèves, de l'évolution de leurs pratiques enseignantes, ce qui modifie considérablement le regard qu'elles portent sur leurs élèves et constitue pour elles une source non négligeable de motivation. La chercheuse, au contact des réalités du terrain, développe une conscience plus affûtée des freins rencontrés par les enseignants dans le processus de changement de pratiques, et de la complexité des facteurs à prendre en compte pour la conception du matériel, la planification concrète des activités... S'il est vrai qu'une telle entreprise requiert un engagement considérable de la part des différents partenaires, la complémentarité des regards qui s'y déploient constitue assurément un atout pour la construction d'outils didactiques efficaces et ergonomiques.

Références

- ARABYAN, M. (1990). La dictée dialoguée. *L'école des lettres*, 12.
- BOURASSA, B. & BOUDJAOU, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales. Enjeux, modalités et limites*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- BRISAUD, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.
- COGIS, D. (2003). L'orthographe, un enseignement en mutation. *Le français aujourd'hui*, 141, 118-122.
- COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

- FAYOL, M. & JAFFRÉ, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans les classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- HAAS, G. & LORROT, D. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle. *Repères*, 20, 127-142.
- MAILLOT, P. (2015). *Rédiger en orthographiant*. Lille, France : Réseau Canopé.
- MANESSE, D. & COGIS, D. (2007), *Orthographe – à qui la faute ?* Paris, France : ESF.
- MARTINET, C., CÈBE, S. & PELGRIMS, G. (2016), *Scriptum. Apprendre à écrire : copier et orthographier*. Paris, France : Retz.
- NADEAU, M. & FISHER, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 1-31.
- SANDON, J.-M. (2010). Vers une progression dans les aides méthodologiques en orthographe, *Repères*, 41, 91-124.
- SAVIGNY, M., BARBIER, C., BOUCHOUX, B., CAVAILLON, M.-P., COUPEY LE ROY, R., GIRARD, J. & ROUSSEL, G. (1989). *Bat-élem D : manuel des épreuves de lecture et d'orthographe*. Ifs, France : E.R. Edit.
- SCHILLINGS, P. & NEUBERG, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des sciences de l'éducation*, 33, 105-122.
- TALLET, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité » – Rémi (9 ans) ou comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2. *Repères*, 28, 27-46.
- VAN NIEUWENHOVEN, C. & COLOGNESI, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 103-121.

WYNS, M. (2018). *Viv(r)e l'orthographe !* Accès éd.

WYNS, M. (2018). Viv(r)e l'orthographe pour accompagner les élèves vers la révision orthographique autonome des textes personnels. *Le français aujourd'hui*, 203, 113-124.

Arbres syntaxiques et enseignement inductif au service de l'enseignement de la grammaire

Le cas de la notion « sujet de phrase » en première secondaire

Valérie BÉLANGER et Isabelle GAUVIN

1. Contexte

Au cours de notre pratique enseignante, nous nous sommes heurtées aux difficultés éprouvées par plusieurs élèves du secondaire concernant l'accord du verbe. Certaines études s'étant penchées sur ce phénomène indiquent qu'une des raisons pouvant expliquer ces difficultés serait l'incapacité des élèves à identifier correctement le groupe¹ qui réalise la fonction

¹ Selon la description linguistique telle que transposée dans le contexte de l'enseignement de la grammaire au Québec, nous considérons qu'une fonction syntaxique est toujours, et seulement, occupée par un groupe syntaxique. Ainsi, nous privilégions de démontrer en classe qu'un groupe peut (et est souvent !) formé d'un seul mot, soit le noyau seul. Or cette transposition ne fait pas l'unanimité chez tous les didacticiens : d'aucuns considèrent qu'enseigner « qu'un mot ou un groupe de mots peut occuper une fonction » serait plus accessible pour les apprenants, qui peuvent démontrer une résistance par rapport au mot *groupe*. En effet, nous concédons que ce terme n'a pas le même sens dans le contexte courant que dans le contexte grammatical, mais n'est-ce pas le cas pour d'autres termes qui, dans le contexte scolaire, prennent un autre sens que le sens courant ? En grammaire, par exemple, on peut penser au terme *nom* : dès la première année, il ne se limite plus au sens de « prénom » et nécessite une conceptualisation beaucoup plus complexe... et c'est alors qu'une nécessaire déconstruction s'impose. Nous pensons que cette déconstruction est du même ordre pour le mot *groupe*, qui, dans le contexte de l'apprentissage de la grammaire, nécessite d'être vu comme une entité composée minimalement d'un noyau pouvant avoir des expansions. La résistance des apprenants par rapport au mot *groupe*

grammaticale sujet (que nous nommerons simplement *sujet* par souci de synthèse), comme le relèvent, par exemple, Brissaud et Cogis (2002). Il semble que l'identification du sujet est une procédure souvent vue rapidement en classe, car elle se fonde dans l'enseignement de l'accord du verbe (Gauvin, 2011, p. 142). Or il ne suffit pas de savoir identifier le verbe et de connaître sa règle d'accord pour maîtriser son accord, encore faut-il avoir appris à identifier le sujet : l'identification du sujet est donc une procédure essentielle.

Nous croyons que la difficulté des élèves à identifier le sujet peut être reliée aux pratiques enseignantes. En effet, bien que la recherche propose plusieurs avenues didactiques pour l'enseignement de la grammaire, celui-ci reste majoritairement « traditionnel », en ce sens que les leçons de grammaire visent principalement, voire exclusivement, l'amélioration de l'expression écrite (au détriment de l'appréhension de la langue comme un système [Lord, 2012, p. 233]), dans une démarche visant avant tout la mémorisation de règles et d'exceptions. Nous pensons donc que les enseignants doivent d'abord eux-mêmes absolument concevoir la langue comme un système régulier. Ils doivent en plus se doter d'outils grammaticaux efficaces, comme les représentations graphiques, et se tourner vers des procédés didactiques, notamment les procédés inductifs (qui seront définis plus loin), qui permettront aux élèves d'appréhender les régularités de la langue en ce qui concerne, par exemple, la fonction grammaticale sujet.

1.1. Les représentations graphiques : outil grammatical sous-estimé ?

Il importe d'abord de définir le concept de « représentation graphique » (RG), qu'on retrouve sous plusieurs appellations, telles qu'« organisateur graphique » ou « schéma ». Dans notre recherche, nous retenons que les RG sont des structures organisationnelles qui présentent seulement les informations pertinentes et les liens entre elles, sans être sujettes à interpré-

devient donc tout simplement une notion à enseigner qui, lorsque comprise, pourra les amener plus efficacement à la compréhension de la langue comme système régulier.

tation, au contraire, par exemple, des images (Jitendra *et al.*, 2009, p. 8 ; Vekiri, 2002, p. 263).

Dans le domaine de l'éducation en général, plusieurs recherches ont étudié l'apport potentiel des RG pour l'apprentissage, notamment en didactique des mathématiques, en didactique des sciences et en psychologie cognitive. En didactique du français plus spécifiquement, les RG ont fait l'objet d'études en lecture et en écriture, mais pas en grammaire, à notre connaissance. Ces recherches mettent en lumière divers éléments relatifs à l'utilisation des RG, non seulement pour l'apprentissage de notions, mais aussi sur le système cognitif des apprenants.

D'abord, par la représentation des informations pertinentes et des relations qui les unissent, les RG permettraient de réduire la charge cognitive de la mémoire de travail et, incidemment, de mener à une meilleure compréhension de l'information (Bauer et Johnson-Laird, 1993, p. 373 ; Dexter et Hughes, 2011, p. 54 ; Paivio, 2006, p. 4). En ce sens, elles peuvent être considérées comme des outils d'apprentissage potentiellement utiles pour l'enseignement de la grammaire. Ces outils doivent suivre une structure cognitive connue avec laquelle les apprenants sont amenés à travailler régulièrement pour organiser de nouvelles informations (Dean et Kulhavy, 1981, p. 64). En d'autres mots, il semble important d'utiliser toujours le même type de RG plutôt que diverses formes. Aussi, les RG utilisées doivent être centrées sur la tâche (Vekiri, 2002, p. 276) et permettre de voir les éléments et les liens qui les unissent (p. 288). En grammaire, cela serait transposable en utilisant toujours un même type de RG pour une notion.

1.2. Déduction ou induction : quel procédé privilégier pour l'enseignement de la notion de sujet ?

Les enseignants doivent faire des choix sur le plan des outils grammaticaux à leur disposition, dont les RG, mais ils doivent aussi faire des choix quant aux procédés d'enseignement à privilégier, car « les pratiques pédagogiques font une différence dans l'apprentissage de la langue » (Haight, Herron et Cole, 2007, p. 289). Si, d'un point de vue traditionnel, ce sont

les procédés déductifs qui sont largement utilisés en enseignement de la grammaire (Lord, 2012), les plus récentes recherches en didactique de la grammaire tendent davantage vers l'utilisation de procédés inductifs, du moins pour certaines notions (par exemple, Beaulne, 2016).

Pour différencier induction et déduction, nous retenons la définition de Shaffer (1989) : les procédés inductifs requièrent, dans un premier temps, que l'attention des élèves soit amenée vers la structure à apprendre par l'observation d'un corpus présentant suffisamment d'exemples pour que, dans un deuxième temps, ils puissent formuler les régularités sous-jacentes à cette structure. En ce qui concerne les procédés déductifs, on donne une explication des concepts aux élèves, puis des exercices d'application.

Certaines recherches récentes indiquent que les procédés inductifs sont plus efficaces sur les apprentissages à long et à court terme que les procédés déductifs (Beaulne, 2016 ; Haight *et al.*, 2007 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Vogel *et al.*, 2011). De plus, dès 1961, Bruner affirmait que « les étudiants sont meilleurs quand ils ont à découvrir des régularités par eux-mêmes plutôt que de se les faire dire » (Shaffer, 1989, p. 400), et Roulet (1980, dans Chartrand et Paret, 1989, p. 33) allait même jusqu'à dire qu'il s'agissait là d'un processus « essentiel » pour l'apprentissage de la langue première. Herron et Tomasello (1992, p. 716) abondent dans le même sens, en précisant qu'une rétroaction immédiate sur leurs hypothèses permet aux élèves de comparer leurs connaissances à celles d'un locuteur expert. Ils soulignent aussi que le fait de toujours commencer une leçon par une règle risque d'empêcher les élèves de développer leur capacité à observer et à construire la grammaire de la langue (Herron et Tomasello, 1992, p. 716).

1.3. Question de recherche

Comme les élèves en début de secondaire éprouvent toujours des difficultés importantes à identifier le groupe qui réalise la fonction grammaticale sujet (qu'il soit composé d'un noyau seul ou d'un noyau et d'expansions) et qu'on s'interroge sur les meilleurs choix didactiques à effectuer, autant sur le plan des outils grammaticaux que sur celui des procédés d'en-

seignement à privilégier, et comme aucune étude ne s'est penchée jusqu'à présent sur la question de l'utilisation des RG en grammaire, notre question générale de recherche est la suivante : *Quels sont les effets de l'utilisation d'une représentation graphique dans l'enseignement inductif de la notion de sujet sur la capacité des élèves de première secondaire à l'identifier ?*

2. Cadre conceptuel

La présente section vise à décrire les différents concepts soulevés dans notre question de recherche, notamment les caractéristiques du sujet (section 2.1) et la capacité à l'identifier (section 2.2), ainsi que les outils didactiques à la disposition des enseignants (sections 2.3). Nous présenterons aussi la séquence didactique que nous avons conçue (section 2.4).

2.1. Les caractéristiques du sujet

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu pour l'enseignement six caractéristiques du sujet², visibles dans le tableau 1 : trois relèvent de connaissances déclaratives et trois autres de connaissances procédurales (catégorisation inspirée de celle de Gauvin et Boivin, 2012). Comme la notion de sujet est au programme dès la quatrième année du primaire (MELS, 2009) il est possible que les élèves connaissent déjà certaines de ces caractéristiques. D'ailleurs, notre séquence didactique (section 2.4) a été conçue précisément pour tenir compte des connaissances antérieures des élèves.

² Nous avons retenu ces six caractéristiques en nous basant principalement sur l'article de Gauvin et Boivin (2012) ainsi que sur les grammaires de Chartrand *et al.* (1999) et de Boivin et Pinsonneault (2008). De plus, ces caractéristiques sont inscrites dans la progression des apprentissages (MELS, 2009).

Tableau 1. Caractéristiques de la fonction grammaticale sujet

Connaissances déclaratives	Connaissances procédurales
Le sujet... • est une fonction obligatoire de la phrase de base ; • régit l'accord du verbe, entre autres ; • est réalisé par un groupe, ou ses équivalents : un pronom ou une phrase subordonnée.	Le groupe qui... • peut être encadré par <i>c'est/ce sont... qui</i> ; • peut être remplacé par les pronoms <i>il, ils, elle</i> ou <i>elles</i> ; • n'est pas déplaçable ; • n'est pas effaçable ; ... réalise la fonction sujet.

2.2. La capacité à identifier le sujet

Par *capacité à identifier le sujet*, nous entendons que l'apprenant est en mesure de repérer tout le groupe qui réalise la fonction sujet (Brissaud et Cogis, 2004, 2011). En d'autres mots, l'apprenant doit savoir délimiter les bornes gauche et droite du groupe. Par exemple, si on reprend la phrase *Ce jeu vidéo inspiré d'une émission populaire a rejoint de nombreuses personnes cet été*, la borne gauche sera le mot *ce* et la borne droite, le mot *populaire*.

La capacité à identifier le sujet est influencée par la position du sujet dans la phrase (Brissaud et Cogis, 2004), mais aussi par sa réalisation, c'est-à-dire par la complexité du groupe qui le réalise (Brissaud et Cogis, 2002). Par exemple, il sera plus facile pour un élève de repérer les bornes du sujet dans la phrase *Le héros sauva encore la ville* que dans la phrase *Dans ce joli nid se trouve une famille de petits oiseaux*. En effet, les élèves ont tendance à accorder le verbe avec l'élément qui le précède (Brissaud et Cogis, 2002), ce qui est le cas dans la première phrase, mais pas dans la deuxième. De plus, le sujet est réalisé par un groupe du nom (GN) minimal dans la première phrase (Déterminant + Nom), alors qu'il est réalisé par un GN comprenant une expansion en groupe prépositionnel (GPrép) dans la deuxième phrase (Déterminant + Nom + GPrép), ce qui, chez l'élève, peut occasionner une concurrence entre deux mots (*famille* et *oiseaux*) pour faire l'accord.

2.3. L'arbre syntaxique en soutien à l'identification du sujet

Comme nous l'avons mentionné, nous émettons l'hypothèse que les RG peuvent être un outil grammatical utile dans l'enseignement de

la grammaire. Plusieurs types de RG de la phrase apparaissent dans les ouvrages de référence à disposition des enseignants (par exemple, Boivin et Pinsonneault, 2008, ou Chartrand, 1999). Les plus fréquents, selon une recension que nous avons faite, sont la boîte, les crochets et les arbres syntaxiques (Bélanger, 2017).

Pour notre étude, nous adoptons la position de Ruwet (1967) selon laquelle l'arbre syntaxique est considéré comme la RG la plus puissante pour représenter la structure de la phrase. De plus, l'arbre semble la RG la plus utilisée dans les ouvrages de référence disponibles actuellement, selon une recension que nous avons effectuée.

D'abord, l'arbre, par une visualisation des différentes structures possibles du groupe qui réalise la fonction sujet, permet aux élèves de construire la notion de sujet et ses caractéristiques : le sujet est réalisé par un GN (et ses équivalents substituts : un pronom ou une phrase subordonnée) et le noyau de ce groupe régit l'accord du verbe au regard des marques de nombre et de personne (Gauvin et Boivin, 2012, p. 150). En effet, la représentation graphique de la structure interne du groupe qui réalise la fonction sujet dans des phrases variées peut permettre à l'élève de comprendre que le sujet n'est pas exclusivement composé d'un déterminant et d'un nom, ce qui semble être une idée répandue parmi les élèves (Gauvin et Boivin, 2012, p. 154). D'ailleurs, « comprendre la formation des groupes et leur hiérarchie dans la phrase [...] peut contribuer à une meilleure réussite des accords grammaticaux » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 89). En effet, l'arbre permet de voir le groupe complet qui réalise la fonction sujet, mais aussi le noyau de ce groupe, qui donne l'accord au verbe, sans tomber « dans le piège des mots qui forment un “écran” » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 85). Par exemple, dans la phrase *Ce jeu vidéo les a rejoint*, le pronom *les* fait « écran » entre le groupe qui réalise le sujet (*ce jeu vidéo*) et le verbe (*a rejoint*). Ensuite, l'arbre permet une représentation visuelle des manipulations syntaxiques servant à identifier le sujet dans le contexte de la phrase. Ainsi, l'arbre nous apparaît comme une RG pouvant servir l'enseignement-apprentissage des connaissances déclaratives et procédurales autour de la notion de sujet.

Les modèles d'arbres disponibles dans les ouvrages de référence que nous avons analysés (Boisvert, 2007 ; Boivin et Pinsonneault, 2008 ; Cauchon, 2003 ; Chartrand, 1999 ; Genevay, 1994 ; Gobbe et Tordoir, 1986 ; Lecavalier, 2006 ; Leclerc, 1989 ; Maisonneuve, 2003 ; Nadeau et Fisher, 2006 ; Piron, 2013 ; Trudeau et Tremblay, 2007 ; Vargas, 1995) diffèrent selon les notations qu'ils retiennent, leurs niveaux de décomposition, la nature des éléments qu'ils représentent et les éléments graphiques qu'ils comportent. Ces modèles demandent un travail de transposition didactique, travail que nous avons effectué dans le cadre de notre recherche (Bélanger, 2017). L'exemple de la figure 1 présente le modèle que nous proposons, et le tableau 2 le décrit en détail.

De nos jours, plusieurs adultes stressés achètent des cahiers à colorier.

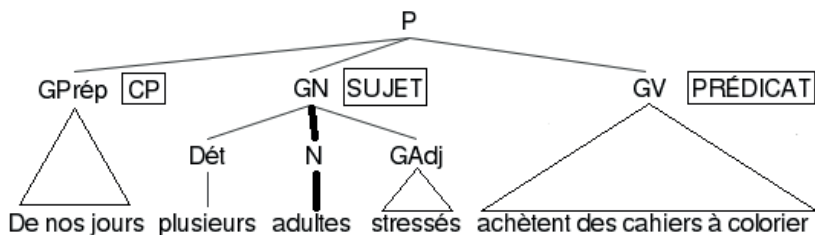


Figure 1. Exemple du modèle proposé pour notre recherche

Tableau 2. Description des quatre aspects et caractéristiques du modèle

Aspect	Définition	Caractéristiques du modèle
Notation	La notation regroupe tous les symboles et mots utilisés dans la représentation graphique.	Notation la plus fréquente dans les ouvrages : abréviations pour les groupes et catégories grammaticales (GN, N, Dét, etc.) et pour le complément de phrase (CP), et mots au long pour les fonctions sujet et prédicat.
Niveaux de décomposition	Point où se rend la décomposition de la phrase : la phrase se décompose en 2 ou 3 groupes (1 ^{er} niveau), qui se décomposent en catégories grammaticales et en groupes (2 ^e niveau), etc.	La phrase se décompose en 2 ou 3 groupes, et seul le groupe qui réalise la fonction sujet est ensuite décomposé au 2 ^e niveau (les expansions du noyau de ce groupe sont toutefois non décomposées).
Éléments représentés	Ce qu'on représente dans la structure.	Les groupes de la phrase et des expansions du noyau du groupe qui réalise la fonction sujet, les catégories grammaticales de ce groupe et les fonctions de la phrase sont représentés. L'ordre canonique de la phrase n'est pas obligatoirement respecté.
Éléments graphiques	Tous les éléments visuels qui servent à différencier les éléments représentés dans la structure (lignes, encadrés, gras, italiques, etc.).	La phrase réalisée se trouve au bas de l'arbre, sur une même ligne, et la branche qui mène vers le noyau du groupe qui réalise la fonction sujet est en gras. Les branches sont reliées aux groupes et aux catégories grammaticales, pas aux fonctions. Aussi, les fonctions sont encadrées. De plus, les groupes non décomposés sont reliés à la phrase par des triangles plutôt que par des lignes.

2.4. Notre proposition de séquence didactique

Nous avons conçu une séquence didactique inductive basée sur la pédagogie de dévoilement spécifique, qui permet aux élèves de découvrir la règle par l'observation d'un corpus d'exemples et par des questions dirigées par l'enseignant (Gauthier et Saint-Jacques, 2002), appelées aussi « questions élucidantes ». Notre séquence inclut l'utilisation d'arbres syntaxiques.

Elle est inspirée de celle de Beaulne (2016), qui a proposé un enseignement inductif basé sur les connaissances antérieures des élèves pour enseigner la notion de fonction grammaticale sujet : nous avons utilisé son corpus d'exemples et d'exercices pour créer une toute nouvelle séquence.

Comparativement à la démarche active de découverte (DADD) que propose Chartrand (1996, 2016), notre séquence s'articule en trois étapes, plutôt qu'en six : une phase d'observation autour des six caractéristiques du sujet (voir figure 2), une phase de validation et une phase d'abstraction, telles qu'élaborées par Barth (1987).

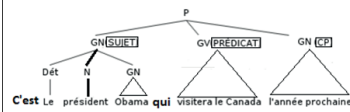
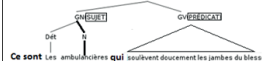
Dites si OUI ou NON les énoncés s'appliquent pour chaque phrase. → NOTE : L'astérisque (*) devant une phrase signifie que celle-ci est agrammaticale, ce qui veut dire qu'elle n'est pas formée correctement.	La phrase est dans l'ordre (sujet-prédicat-CP). (OUI ou NON)	Quand on encadre le groupe souligné par c'est...qui/ce sont...qui, la phrase reste formée correctement. (OUI ou NON)	Il faut remettre la phrase en ordre pour faire l'encadrement par c'est...qui/ce sont...qui, sinon la phrase n'est pas formée correctement. (OUI ou NON)
Ce qui est souligné est un sujet <u>Le président Obama</u> visitera le Canada l'année prochaine. 			
<u>Les ambulancières</u> soulèvent doucement les jambes du blessé. 			

Figure 2. Exemple de tableau tiré de la phase d'observation

D'abord, dans la phase d'observation, pour chaque caractéristique du sujet, les élèves reçoivent un tableau qui contient des exemples et contrexemples présentés sous la forme d'arbres syntaxiques et accompagnés de questions élucidantes, comme l'illustre l'exemple à la figure 2. Pour chaque tableau, les élèves doivent proposer une conclusion relative à la caractéristique visée.

Ensuite vient la phase de validation, durant laquelle, toujours à l'aide de questions élucidantes, les élèves doivent déterminer si certains groupes de mots soulignés dans des phrases sont le sujet ou non. Il est à noter que les phrases ne sont pas présentées sous leur forme arborescente à cette étape.

Enfin, dans la phase d'abstraction, qui vise à transférer les apprentissages, les élèves doivent identifier le sujet dans des phrases et prouver leur choix à l'aide de manipulations syntaxiques.

En outre, la séquence n'intègre pas l'enseignement explicite de l'arbre syntaxique. Autrement dit, elle ne prévoit pas d'enseignement systématique pour que les élèves apprennent à « faire des arbres ». Toutefois, puisque la représentation en arbre est utilisée tout au long de la séquence pour présenter les exemples et contrexemples, un enseignement implicite du modèle a lieu, car les élèves apprennent à le comprendre et seront capables de le reproduire de façon au moins partiellement fidèle. De plus, nous croyons que l'utilisation de l'arbre syntaxique dans cette séquence permet aux élèves de se représenter différentes structures possibles du groupe réalisant la fonction sujet, ainsi que de cibler le noyau de ce groupe, tout en donnant une représentation visuelle des manipulations syntaxiques nécessaires pour l'identifier.

3. Méthodologie

Dans cette section, nous décrirons la population visée par notre recherche ainsi que la méthode d'échantillonnage retenue (section 3.1). Nous poursuivrons avec une présentation du devis de recherche (sections 3.2 et 3.3), pour terminer avec une description du traitement statistique des données (section 3.4).

3.1. Population et échantillon

Notre recherche vise les élèves de première secondaire qui suivent des cours de français langue d'enseignement au Québec. Pour mettre en place la séquence dans les classes, nous avons recruté des enseignants. Deux enseignantes travaillant dans deux écoles publiques différentes de la région de Montréal se sont portées volontaires pour participer à notre recherche : il s'agit donc d'un échantillon de convenance, composé selon la méthode d'échantillonnage proximal (Gaudreau, 2011, p. 109). Les deux écoles sont équivalentes sur le plan de l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) (rang décile 8) (MELS, 2015). La première enseignante ayant deux classes et la deuxième, quatre, notre échantillon se compose donc des élèves ($N = 140$) provenant de six classes de première secondaire suivant un enseignement régulier en français.

Afin de réduire l'influence du style d'enseignement et du contexte de l'école sur chaque groupe, la moitié des classes de chaque enseignante s'est retrouvée dans le groupe témoin, et l'autre moitié, dans le groupe expérimental, comme le présente le tableau 3.

Tableau 3. Répartition des groupes

Groupe	Enseignante 1	Enseignante 2	
Expérimental	Classe E1	Classes E2 et E3	n = 70
Témoin	Classe T1	Classes T2 et T3	n = 70

3.2. Collecte de données

Les données de notre recherche ont été recueillies en deux temps : au moment du prétest et au moment du posttest. Mise en place durant le mois de février 2016, la collecte s'est étendue sur une période de deux semaines dans chacune des deux écoles. Ainsi, les intervalles entre les tests sont les mêmes pour les six classes, en fonction des jours où les élèves ont un cours de français à leur horaire, mais les dates et les journées de la semaine diffèrent.

Deux versions de notre séquence d'enseignement ont été créées : une version *témoin* et une version *expérimentale*. Les deux versions sont presque identiques (mêmes étapes, mêmes processus, mêmes exemples), sauf que la version témoin ne comprend aucun arbre syntaxique, au contraire de la version expérimentale. Dans la version expérimentale, toutes les phrases du corpus d'exemples sont systématiquement présentées en arbres, alors que, dans la version témoin, les phrases sont présentées sous format « courant », c'est-à-dire non représentées graphiquement. Les arbres utilisés dans la séquence expérimentale correspondent à notre transposition didactique de l'arbre syntaxique, présentée à la section 2.3.

Chaque enseignante participante a mis en œuvre les deux séquences : la version témoin dans la moitié de ses classes, et la version expérimentale dans l'autre moitié.

3.3. Instruments de mesure

Un prétest (avant l'enseignement) et un posttest (immédiatement après l'enseignement) ont été administrés en classe à tous les élèves des trois classes expérimentales et des trois classes témoins. Nous avons utilisé deux des trois versions (V1 et V2), équivalentes, du test conçu et validé par Beaulne (2016), dont un extrait est visible à l'annexe A. Nous avons réparti les deux versions du test selon un « plan contrebalancé », qui a permis d'« annuler les effets de succession » de l'ordre des tests (Van der Maren, 1996, p. 236).

Le test consiste en une tâche d'identification du sujet pour 48 phrases dans lesquelles la position du sujet (4 positions) et les réalisations des groupes (12 réalisations) ont été contrôlées, car elles ont une influence sur la capacité des élèves à identifier le sujet. Celles-ci sont en adéquation avec les attentes de la fin du primaire (Beaulne, 2016). Toutefois, il est à noter que ces influences ne seront pas discutées dans le présent article ; elles sont détaillées dans notre mémoire (Bélanger, 2017). La tâche principale du test consiste à mettre le sujet de chacune des phrases entre crochets. Cet outil s'apparente à ce que font normalement les élèves en classe lors d'activités de grammaire et à ce que l'on retrouve dans les cahiers d'exercices : les élèves sont donc familiers avec ce genre d'exercice.

3.4. Analyse des données

Nous avons effectué une analyse mixte des données ; en effet, une analyse statistique a suivi un traitement qualitatif pour évaluer la performance des élèves au test d'identification du sujet au prétest et au posttest.

3.4.1. Traitement qualitatif

L'analyse des données de la tâche 1 demandait d'abord de déterminer si l'identification par les élèves du sujet des 48 phrases du test était réussie ou non, puis d'interpréter les identifications partiellement réussies. Nous nous sommes basées sur la grille de codage fermé (Van Der Maren, 1996) élaborée par Beaulne (2016), puisque nous avons utilisé le même instrument de mesure. Ce système de codes est détaillé à l'annexe B. Un contre-

codage a été effectué, puisque l'attribution des codes demande une interprétation des réponses des élèves. La contrecodeuse a codé 28 tests (10 % des données), pour un total de 1 344 codes. Nous avons obtenu un accord interjuge de 98,6 % : nous dépassons donc le seuil de 90 % proposé par Van Der Maren (1996, p. 442).

3.4.2. Traitement quantitatif

D'une part, les fréquences que nous avons relevées ont été analysées sur le plan statistique à l'aide de tests de khi-deux en fixant les groupes (expérimental et témoin) pour voir l'effet du temps (prétest et posttest), puis en fixant le temps pour voir l'effet des groupes.

D'autre part, pour analyser les scores attribués aux participants, nous avons utilisé des tests paramétriques (analyses de variance [ANOVA] à mesures répétées, avec un facteur temps répété [prétest et posttest] et un facteur groupe fixe). Ce test a aussi été utilisé pour analyser les scores des élèves selon leur niveau (fort, moyen, faible). De plus, l'hypothèse de sphéricité est testée à l'intérieur de l'ANOVA et corrigée si nécessaire. Par ailleurs, comme la taille de notre échantillon est large et que la distribution normale est respectée, aucun test non paramétrique n'a été effectué.

Si les tests sur les scores permettent de décrire la performance des élèves à identifier le sujet, ils ne donnent pas la possibilité de décrire de façon détaillée les réponses des élèves, ce que les tests sur les fréquences permettent. C'est pourquoi nous avons utilisé ces deux types de tests de façon complémentaire.

4. Résultats

La présente section dresse un portrait des résultats de notre recherche, en deux parties : la section 4.1 présente les résultats selon l'identification du sujet (en lien avec les tests de khi-deux) et la section 4.2 présente les résultats selon les scores des participants (en lien avec les ANOVA à mesures répétées).

4.1. Résultats selon l'identification du sujet aux deux tests

Comme le test utilisé au prétest et au posttest contient 48 phrases, et qu'il permet donc l'identification de 48 sujets, les groupes expérimental ($n = 70$) et témoin ($n = 70$) ont effectué chacun 3 360 identifications ($70 \text{ élèves} \times 48 \text{ phrases}$) au prétest et au posttest.

La figure 3 illustre les taux d'identification du sujet pour chacun des groupes, selon les statuts d'identification. L'analyse détaillée des graphiques de la section 4.1 se trouve à l'annexe C, avec une reproduction de ces graphiques pour qu'on s'y retrouve efficacement. En effet, par souci de concision, nous présenterons dans la présente section seulement une description des résultats.

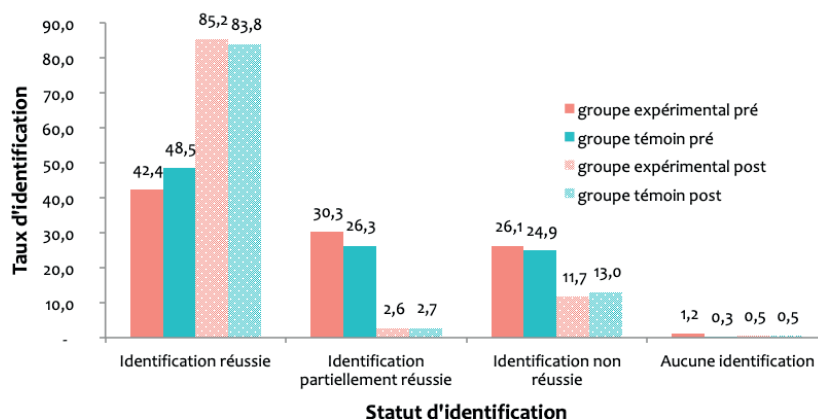


Figure 3. Taux d'identification du sujet par statut d'identification et par groupe aux deux tests

Sur le plan descriptif, on observe donc que, au prétest, le groupe témoin a davantage d'identifications réussies que le groupe expérimental, mais que celui-ci a plus d'identifications partiellement réussies. Le taux d'identifications non réussies se ressemble chez les deux groupes, mais le groupe expérimental a davantage d'identifications absentes. Un test de khi-deux indique qu'il y a une légère différence au prétest entre les deux groupes

($\chi^2(3) = 39,317$; $p < 0,001$; $V = 0,076$). La très petite taille d'effet indique toutefois que cette différence est minime.

Par ailleurs, on peut aussi observer que, au posttest, les élèves des deux groupes ont effectué des identifications très semblables, bien que le groupe expérimental a fait légèrement plus d'identifications réussies que le groupe témoin, et légèrement moins d'identifications non réussies.

Pour les deux groupes, une différence dans le temps est appuyée par un test de khi-deux en ce qui concerne les trois premiers statuts d'identifications. En effet, le nombre d'identifications réussies augmente, tandis que le nombre d'identifications partiellement réussies et non réussies diminue (expérimental : $\chi^2(3) = 1458,952$; $p < 0,001$; $V = 0,466$; témoin : $\chi^2(3) = 1094,923$; $p < 0,001$; $V = 0,404$).

4.1.1. Résultats selon l'identification partielle du sujet aux deux tests

En ce qui concerne le statut d'identification partielle du sujet, qui s'applique aux réalisations du sujet par un GN comprenant plus d'un mot (les sujets réalisés par des pronoms ou des GN contenant un seul nom propre ne pouvant pas être partiellement identifiés), nous avons différencié les identifications qui incluent le noyau du GN de celles qui l'excluent. La figure 4 présente les taux d'identification pour chacun des types d'identification partielle, pour les deux groupes.

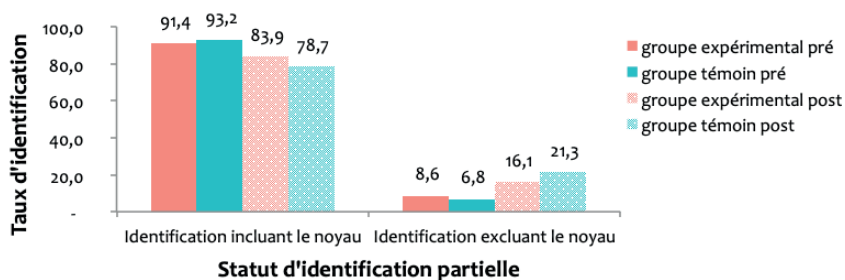


Figure 4. Taux d'identifications partiellement réussies aux deux tests selon l'inclusion du noyau du GN et par groupe

Comme le révèle un test de khi-deux, il n'y a pas de différence entre les deux groupes au prétest ($\chi^2(1) = 2,295$; $p = 0,130$; $V = 0,035$). Toutefois, une observation descriptive nous permet de constater que les élèves du groupe expérimental ont fait davantage d'identifications partielles que le groupe témoin, et que, parmi celles-ci, un moins grand nombre incluait le noyau. Par ailleurs, pour les deux groupes, le taux d'identifications incluant le noyau est largement supérieur au taux d'identifications excluant le noyau.

D'un point de vue strictement descriptif, on observe aussi que, si le taux d'identifications incluant le noyau est toujours supérieur au taux d'identifications excluant le noyau pour les deux groupes au posttest, l'écart est moins grand qu'au prétest. De plus, contrairement au prétest, c'est le groupe expérimental qui a fait davantage d'identifications partielles incluant le noyau que le groupe témoin.

Il y a une différence significative dans le temps pour les deux groupes (expérimental : $\chi^2(2) = 138,203$; $p < 0,001$; $V = 0,330$; témoin : $\chi^2(2) = 156,796$; $p < 0,001$; $V = 0,351$). Ainsi, le nombre d'identifications partielles chez les deux groupes a chuté au posttest.

4.1.2. Résultats selon les identifications non réussies en présence d'un CP adjacent : un cas particulier

Parmi les types d'identifications non réussies, les cas où le sujet était adjacent à un complément de phrase (CP) présentent un important changement dans les identifications non réussies effectuées par les élèves entre le prétest et le posttest, ce qui n'était pas le cas pour les autres positions. Pour cette raison, nous les avons analysés de façon plus poussée, et ces résultats seront discutés à la section 5. Pour ces cas, nous avons divisé les réponses des élèves en deux types : les identifications non réussies incluant le sujet et le CP et les autres identifications non réussies. La figure 5 illustre la répartition résultant de notre analyse.

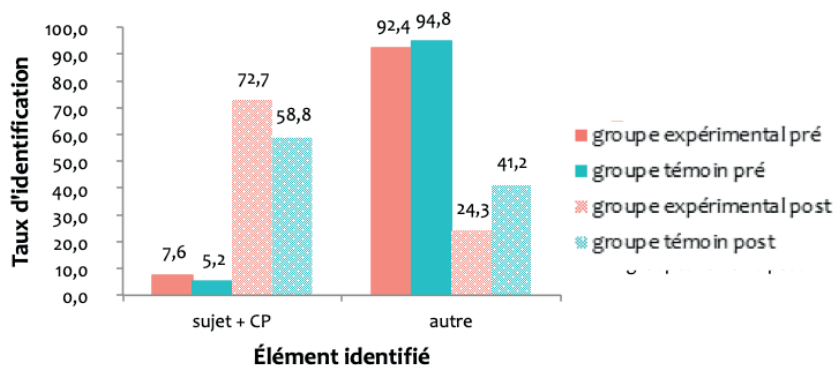


Figure 5. Taux d'identifications non réussies aux deux tests et par groupe lorsque le sujet est précédé ou suivi d'un CP

Sur le plan descriptif, le graphique permet d'illustrer que peu d'identifications non réussies incluant le sujet et le CP sont effectuées au prétest, et ce, pour les deux groupes. Selon un test de khi-deux, il n'y a pas de différence entre les deux groupes au prétest ($\chi^2(1) = 1,552$; $p = 0,213$; $V = 0,049$).

Un test de khi-deux révèle qu'il y a une différence entre les groupes au posttest ($\chi^2(1) = 8,867$; $p = 0,003$; $V = 0,146$). De manière descriptive, le graphique illustre que, chez les deux groupes, les identifications non réussies incluant le sujet et le CP font un bond du prétest au posttest ; ce bond est davantage marqué chez le groupe expérimental.

4.2. Résultats selon les scores des participants

En plus de l'analyse sur les fréquences des réponses des élèves, qui ont permis de détailler ces réponses, nous avons aussi analysé leurs scores associés à la tâche 1 afin de mesurer leur performance. Le test étant constitué de 48 phrases, le score maximal est de 96 points : pour chaque phrase, l'élève pouvait obtenir 2/2 pour une identification réussie, 1/2 pour une identification partiellement réussie ou 0/2 pour une identification non réussie ou absente.

Ces scores ont été analysés à l'aide d'ANOVA à mesures répétées à deux facteurs (un facteur temps répété [prétest et posttest] et un facteur groupe fixe), dans le but de mettre au jour l'évolution de la performance des élèves des deux groupes. De plus, une analyse par quartiles a été faite afin de comparer l'évolution de la performance chez les élèves forts, moyens et faibles.

Il est à noter que la section 4.2 présentera seulement une description des statistiques illustrée dans les graphiques : ces statistiques sont détaillées à l'annexe D.

4.2.1. Résultats selon le score global des participants

La figure 6 représente graphiquement les moyennes des scores d'identification du sujet aux deux tests, pour les deux groupes.

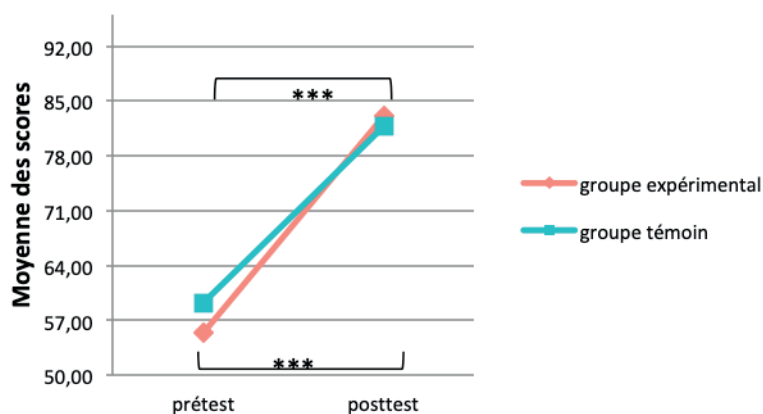


Figure 6. Moyennes des scores d'identification du sujet aux deux tests pour les deux groupes

Ce graphique illustre un effet global de temps, qu'on peut traduire ainsi : les deux groupes s'améliorent du prétest au posttest, de la même façon.

4.2.2. Résultats selon les scores par niveau

Une analyse par quartiles a été effectuée sur les scores des élèves au prétest, afin de faire un classement : le premier quartile compose le niveau *faible*, les deuxième et troisième quartiles, le niveau *moyen* et le quatrième, le niveau *fort*. La figure 7 présente la moyenne des scores d'identification du sujet aux deux tests, pour les deux groupes et pour les trois niveaux.

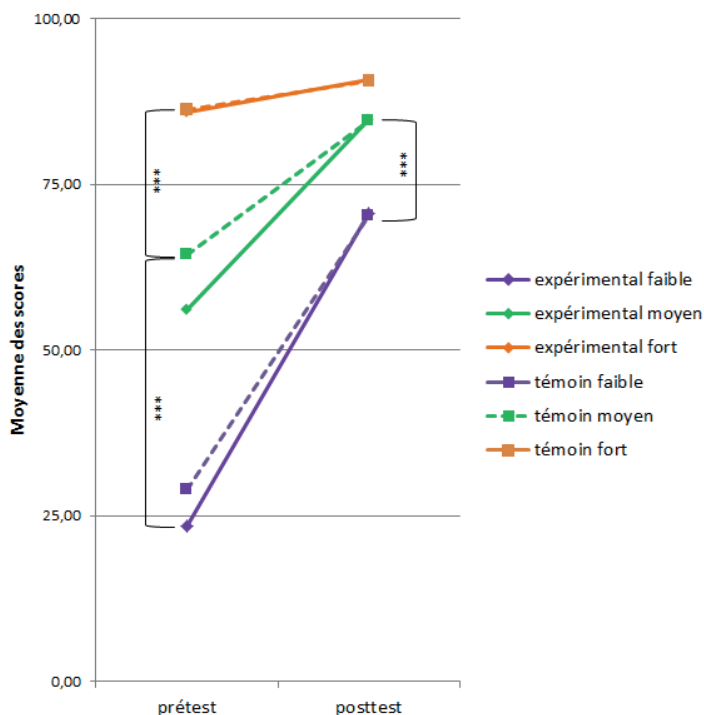


Figure 7. Moyennes des scores d'identification du sujet aux deux tests pour les deux groupes et les trois niveaux

Comme une interaction entre temps et niveau a été constatée, des tests sur les effets simples ont été menés pour différencier les effets de chacun des facteurs. D'abord, si on s'intéresse à l'évolution des niveaux dans le temps, on remarque que, pour les niveaux faible et moyen (peu importe qu'ils appartiennent au groupe expérimental ou témoin), il y a une différence significative du prétest au posttest ($p < 0,001$), mais pas pour le

niveau fort ($p = 0,066$). Ainsi, les élèves faibles et moyens s'améliorent dans le temps, mais les forts restent au même niveau. Ensuite, en comparant les niveaux, on constate qu'au prétest, une différence significative existe entre chacun des niveaux ($p < 0,001$). Toutefois, au posttest, alors que le niveau faible se différencie du niveau moyen et du niveau fort ($p < 0,001$), il n'y a plus de différence significative entre le niveau moyen et le niveau fort ($p = 0,058$). Les élèves moyens ont donc rejoint les élèves forts.

5. Discussion

Dans cette section, nous discuterons des résultats exposés à la section précédente et présenterons les limites de notre recherche.

5.1. Évolution du taux d'identification

L'évolution du taux d'identifications réussies, partiellement réussies et non réussies sera discutée dans cette sous-section.

5.1.1. Taux d'identifications réussies

Au prétest, les élèves des groupes expérimental et témoin ont respectivement un taux de 42,4 % et de 48,5 % d'identifications du sujet de la phrase réussies, dans des phrases construites selon les connaissances visées pour la fin du primaire. Cela est en adéquation avec la recherche de Gauvin (2011), selon laquelle seulement 4 sujets sur 10 étaient identifiés correctement par des élèves de première secondaire avant l'intervention. Ainsi, nos résultats laissent à penser, comme l'avaient souligné quelques recherches concernant l'accord du verbe, que les connaissances déclaratives et procédurales des élèves sont peu opérationnelles, à la fin du primaire et au début du secondaire, quand vient le temps d'identifier le sujet (Brissaud et Cogis, 2002, 2004 ; Garcia-Debanc et Lordat, 2007 ; Gauvin, 2011 ; Gauvin et Boivin, 2012).

Par ailleurs, à la suite de la séquence didactique, au posttest, les élèves des groupes expérimental et témoin ont atteint un taux de plus de 80 % d'identifications réussies, ce qui représente une importante amélioration. Rappelons également que les tests statistiques n'ont révélé aucune diffé-

rence significative entre les groupes. Cela laisse penser que la séquence didactique que nous avons conçue a été efficace auprès des deux groupes.

Ces taux se rapprochent de ceux de Beaulne (2016) ; ce n'est pas surprenant, puisque nous nous sommes inspirées de sa séquence didactique pour créer notre propre séquence, de même que nous avons utilisé l'instrument qu'elle avait conçu pour mesurer la capacité des élèves à identifier le sujet. Or le devis de Beaulne prévoyait un groupe témoin différent du nôtre : en effet, celui-ci devait suivre un enseignement basé sur des procédés déductifs. Elle a observé que les élèves ayant suivi la séquence inductive qu'elle avait conçue (groupe expérimental) ont significativement plus d'identifications du sujet réussies que son groupe témoin. Ainsi, notre séquence inductive, avec et sans arbres, reproduit les résultats très positifs de Beaulne.

5.1.2. Taux d'identifications partiellement réussies

Du prétest au posttest, le taux d'identifications partiellement réussies a chuté d'environ 30 % à 2,5 %, pour les deux groupes.

Au prétest comme au posttest, encore une fois pour les deux groupes, la majorité des identifications partiellement réussies incluaient le noyau du GN réalisant le sujet. Ces résultats concordent avec ceux de la thèse de Gauvin (2011, p. 199). En effet, les élèves ont tendance à cibler le nom donneur des traits d'accord comme sujet, plutôt que d'autres éléments du GN.

Toutefois, si, au prétest, la proportion d'identifications incluant le noyau environnait 90 % et celles excluant le noyau, 10 %, cette proportion a changé au posttest, passant plutôt à 80 % d'identifications incluant le noyau contre 20 % l'excluant. Afin de bien interpréter ce résultat, il aurait fallu avoir accès aux raisonnements grammaticaux des élèves, ce que ne prévoyait pas notre protocole de collecte de données. Toutefois, nous posons l'hypothèse que cette différence s'explique par le fait que les élèves ont tenté d'appliquer les manipulations syntaxiques apprises, plutôt que de se fier uniquement à leur premier réflexe (selon lequel le sujet est le nom le plus susceptible de donner ses traits au verbe [Gauvin, 2011, p. 199]). Par exemple, prenons la phrase *Les patrons de ces entreprises délèguent leurs*

responsabilités à une firme externe. La majorité des identifications partiellement réussies pour cette phrase incluent le noyau *patrons*. Toutefois, certains élèves peuvent avoir tenté d'appliquer la manipulation d'encadrement par *c'est/ce sont... qui* autour de *ces entreprises*, en omettant la première partie de la phrase, ce qui donne : *Ce sont ces entreprises qui délèguent leurs responsabilités à une firme externe.* De là, ils concluent que le sujet est bien *ces entreprises*. Or rappelons que les manipulations syntaxiques qui ne sont pas appliquées dans la phrase complète ne sont pas efficaces (Gauvin, 2011, p. 199 ; Gauvin et Boivin, 2012, p. 153). Nos résultats sont donc encourageants, car ils pourraient laisser penser que les élèves ont appliqué les manipulations syntaxiques enseignées durant la séquence, mais la difficulté à utiliser les manipulations dans la phrase entière, comme le faisait remarquer Gauvin (2011, p. 193), pourrait expliquer la diminution de la performance. Toutefois, ceci est simplement une hypothèse pour expliquer ces résultats : des tests supplémentaires seraient nécessaires pour la confirmer.

5.1.3. Taux d'identifications non réussies

Globalement, les identifications non réussies, représentant environ 25 % des réponses des élèves des deux groupes au prétest, baissent à environ 10 % au posttest. Parmi ces identifications, les cas où le sujet était adjacent à un CP ont suscité des résultats surprenants. Au prétest, lorsque les identifications n'étaient pas réussies pour ces cas, seulement 6 % (environ) des réponses incluaient le sujet et le CP, pour les deux groupes, alors qu'au posttest, il s'agit de plus de 90 %. Comme pour l'augmentation de la proportion d'identifications partiellement réussies n'incluant pas le noyau au posttest, nous pouvons formuler l'hypothèse que ces résultats sont attribuables au fait que les élèves ont tenté d'effectuer les manipulations syntaxiques apprises.

Par exemple, avec la phrase *Emma, comme Laura, soulève prudemment le bébé*, la manipulation syntaxique d'encadrement par *c'est/ce sont... qui* autour du sujet et du CP donne une phrase grammaticale : *C'est Emma, comme Laura, qui soulève prudemment le bébé.* Les élèves ayant fait cette manipulation ainsi concluent donc que le sujet est *Emma, comme Laura,*.

On sait pourtant que les manipulations syntaxiques, pour être efficaces, doivent être réalisées dans la phrase de base (Gauvin et Boivin, 2012, p. 159), ou du moins dans la phrase remise en ordre canonique. Dans la séquence, on enseigne cette condition et on la répète tout au long des cours : il est donc probable que les élèves se la rappellent. Or il est possible que, dans leur démarche d'analyse grammaticale, ils « fassent tout en même temps », c'est-à-dire que, ne sachant pas si la phrase est en ordre, ils essaient la manipulation : si elle fonctionne, ils concluent que la phrase était en ordre et qu'ils ont trouvé correctement le sujet.

La séquence ne comportait pas d'exemples de ces cas précis où le sujet est suivi d'un CP, et où les manipulations syntaxiques laissent une phrase grammaticale lorsque la phrase n'est pas remise en ordre : il s'agit d'une limite de la séquence, qui serait à corriger si elle venait à être réutilisée, puisqu'il s'agit d'une structure problématique pour les élèves. En effet, dans l'optique de parfaire l'enseignement de la notion de sujet, il serait pertinent de souligner cette structure syntaxique auprès des enseignants, autant en formation initiale qu'en formation continue.

Il est à noter qu'il s'agit d'une hypothèse tirée de nos observations des résultats : des tests supplémentaires auraient été nécessaires pour analyser la démarche des élèves.

5.2. Évolution des scores obtenus pour les positions et réalisations du sujet

Concernant l'identification du sujet pour les 4 positions du sujet reflétées dans les items du test, ainsi que pour ses 12 réalisations, on observe une amélioration dans le temps pour les deux groupes. Ainsi, la séquence conçue pour notre étude semble avoir été efficace pour aider les élèves à identifier le sujet, peu importe sa position et sa réalisation.

5.2.1. Différence entre les groupes

Dans l'ensemble de nos résultats concernant les positions et les réalisations du sujet, une seule réalisation comporte une différence significative entre les deux groupes au prétest : il s'agit de la réalisation 5 (GN [Dét +

N + GAdj]). Nous pensons que cela s'explique par la mise en page de la version 2 du test destinée au groupe expérimental (version 1 du test visible à l'annexe A) : la phrase n° 37 se trouvait sous un encadré, et a été omise par 17 des 37 élèves qui ont reçu cette version. Au posttest, comme les élèves ont pris davantage de temps pour remplir le questionnaire, nous pensons que cela a contribué à réduire la proportion d'omissions. Par ailleurs, dans la recherche de Beaulne (2016), qui a utilisé le même instrument de mesure et a aussi soumis ses données à une ANOVA à mesures répétées, aucune différence n'a été observée pour cette réalisation au prétest entre ses groupes expérimental et témoin (p. 95) : ainsi, il semble réellement y avoir eu un biais causé par la mise en page du test que nous avons distribué à nos participants. De plus, nous croyons que cette maladresse liée à la mise en page du test peut aussi avoir eu une incidence sur la différence significative minime qui sépare les deux groupes au prétest.

Ainsi, pour presque l'entièreté de nos résultats, il n'y a pas de différence significative entre les groupes expérimental et témoin au prétest et au posttest : cela porte donc à croire que la séquence que nous avons conçue a permis aux élèves de s'améliorer, peu importe l'utilisation d'arbres syntaxiques. Rappelons que les séquences expérimentale et témoin s'appuient toutes deux sur un procédé inductif ; aussi, comme l'ont souligné plusieurs recherches (Haight *et al.*, 2007 ; Herron et Tomasello, 1992 ; Vogel *et al.*, 2011), les procédés inductifs semblent favoriser une meilleure compréhension des concepts chez les élèves, et une meilleure rétention des connaissances. D'ailleurs, c'est ce que reflètent les résultats d'une recherche récente portant sur l'identification du sujet. Beaulne (2016) a comparé une séquence inductive très semblable à la nôtre à une séquence « traditionnelle » basée sur des procédés déductifs. Ses résultats sont non équivoques : après l'intervention, la performance des élèves du groupe induction est significativement supérieure à celle des élèves du groupe déduction, alors que leur performance était égale avant l'intervention. De plus, un posttest différé a permis de constater que la séquence inductive a permis une meilleure rétention des apprentissages.

Enfin, nos résultats concernant les scores des quartiles indiquent aussi que notre séquence a été efficace, puisque, alors que les niveaux faible,

moyen et fort sont différents au prétest, on observe qu'au posttest, les élèves moyens ont rejoint les élèves forts, et ce, pour les groupes expérimental et témoin. Ainsi, la séquence d'enseignement, avec ou sans les arbres, semble avoir amené les deux groupes d'élèves à une amélioration très marquée. De ce fait, il n'a pas été possible d'observer l'apport des arbres syntaxiques dans cette séquence, bien qu'ils ne semblent pas non plus avoir nui à l'enseignement, étant donné que les résultats sont les mêmes dans les deux groupes.

5.3. Limites

Pour observer si les arbres syntaxiques ont un effet sur l'apprentissage de notions grammaticales, il aurait peut-être été préférable de comparer à la fois l'outil grammatical (les arbres syntaxiques) et les procédés d'enseignement (déductifs et inductifs). Ainsi, il aurait fallu élaborer une séquence plus traditionnelle, basée sur des procédés déductifs, en deux versions – une avec arbres, une sans arbres – et les mettre en place dans des classes, puis faire la même chose avec les deux versions de notre séquence didactique inductive. De cette façon, nous aurions pu décrire l'effet des procédés didactiques utilisés et l'effet de l'outil « arbres syntaxiques ». En effet, en procédant ainsi, nous aurions pu mieux isoler la variable « arbres syntaxiques », puisque l'enseignement basé sur des procédés déductifs n'aurait pas différé de ce que les enseignants et les élèves font habituellement, de façon générale. De plus, nous avons enregistré l'intégralité des séquences d'enseignement données en classe afin de nous assurer qu'un enseignement réellement inductif a été fait. Toutefois, nous n'avons pas fait d'analyse détaillée de ces films. Or cela nous aurait peut-être permis de mieux traiter la question de l'induction en didactique de la grammaire. Par ailleurs, peut-être aurait-il fallu choisir une population plus restreinte, par exemple les élèves en difficulté : en effet, certaines recherches concernant l'apport des représentations graphiques en enseignement/apprentissage indiquent qu'elles peuvent davantage aider ces élèves (par exemple, Jitendra, 2009). D'ailleurs, dans notre recherche, les élèves faibles se sont beaucoup améliorés du prétest au posttest : en effet, la moyenne de leur score au posttest est semblable à celle des élèves moyens au prétest.

Conclusion

Si notre recherche n'a pas pu déterminer si les arbres syntaxiques ont un effet sur la capacité des élèves à identifier le sujet, elle indique cependant que l'utilisation d'arbres syntaxiques en classe n'est pas très coûteuse en matière de temps de classe, puisqu'elle ne requiert pas d'enseigner aux élèves à faire des arbres. Nous avons proposé un modèle d'arbre syntaxique issu d'une transposition didactique, mais des améliorations pourront être apportées à ce modèle en fonction de l'objet d'enseignement visé.

Nous considérons donc que notre recherche, qui s'inscrit à la fois dans la « croisée des pratiques et des recherches » et dans les « influences sur la formation universitaire », permettra de faire avancer la réflexion en ce qui a trait non seulement à l'utilisation des procédés inductifs pour l'enseignement de la notion de sujet, mais également en ce qui a trait à l'utilisation des arbres syntaxiques dans l'enseignement de cette notion, puisqu'aucune recherche, à notre connaissance, ne s'y est intéressée spécifiquement. Les résultats de notre recherche intéresseront certainement les enseignants de la francophonie, tout comme ils permettront aux futurs enseignants d'explorer l'utilisation de l'arbre syntaxique comme outil didactique. D'autres recherches seront toutefois nécessaires pour bien comprendre l'apport potentiel de cet outil en didactique de la grammaire pour d'autres notions et, d'un point de vue pratique, pour être en mesure de reconnaître quand, comment et pourquoi les utiliser.

Références

- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction, méthode pour une meilleure réussite de l'école*. Paris, France : Retz.
- BAUER, M. I. & JOHNSON-LAIRD, P. N. (1993). How diagrams can improve reasoning. *Psychological Science*, 4(6), 372-378.
- BEAULNE, G. (2016). *Effets d'un enseignement tenant compte des connaissances antérieures d'élèves de 1^{re} secondaire sur leur performance à identifier le sujet* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).

- BÉLANGER, V. (2017). *L'utilisation de la représentation arborescente dans l'enseignement inductif de la notion de sujet : ses effets sur la capacité des élèves à identifier le sujet* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal).
- BOISVERT, J. (2007). *Expressions : français, langue d'enseignement : 2^e cycle du secondaire*. Montréal, QC : ERPI.
- BOIVIN, M.-C. & PINSONNEAULT, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 25, 31-42.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2004). Pour un réexamen des relations entre grammaire et orthographe : l'exemple de la notion de sujet. Dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille* (p. 247-256). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.
- BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.
- CAUCHON, J. (2003). *Ma première grammaire Bescherelle*. Montréal, QC : Hurtubise HMH.
- CHARTRAND, S. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2, 197-225.
- CHARTRAND, S. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- CHARTRAND, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal, QC : ERPI Éducation.
- CHARTRAND, S. & PARET, M.-C. (1989). Enseignement de la grammaire : quels objectifs ? Quelles démarches ? *Bulletin de l'ACLA*, 11(1), 31-38.
- CHARTRAND, S. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec : Chenelière Éducation.
- DEAN, R. S. & KULHAVY, R. W. (1981). Influence of spatial organization in prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 57.

- DEXTER, D. D. & HUGHES, C. A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities : A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-72.
- GARCIA-DEBANC, C. & LORDAT, J. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, Cl. Simard, C. Fischer & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- GAUDREAU, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- GAUTHIER, C. & SAINT-JACQUES, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- GAUVIN, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal).
- GAUVIN, I. & BOIVIN, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166.
- GENEVAY, É. (1994). *Ouvrir la grammaire : interlocuteur, énoncé, communication, phrase*. Lausanne, Suisse : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud.
- GOBBE, R. & TORDOIR, M. (1986). *Grammaire française*. Saint-Laurent, QC : Trécarré.
- HAIGHT, C. E., HERRON, C. & COLE, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288.
- HERRON, C. & TOMASELLO, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review*, 65(5), 708-718.
- JITENDRA, A. K., STAR, J. R., STAROSTA, K., LEH, J. M., SOOD, S., CASKIE, G. & MACK, T. R. (2009). Improving seventh grade students' learning of ratio and proportion: The role of schema-based instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 250-264.

- LECAVALIER, J. (2006). *L'express grammatical : révision et correction de textes*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- LECLERC, J. (1989). *Qu'est-ce que la langue ?* Laval, QC : Mondia.
- LORD, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec).
- MAISONNEUVE, H. (2003). *Vadémécum de la nouvelle grammaire*. Montréal, QC : Centre collégial de développement de matériel didactique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2015). *Indices de défavorisation (2014-2015)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- NADEAU, M. & FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- PAIVIO, A. (2006). *Dual coding theory and education*. Communication présentée au Conference on Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children, The University of Michigan School of Education.
- PIRON, S. (2013). *Grammaire française : Mise à niveau, volume 1*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- RUWET, N. (1967). *Introduction à la grammaire générative*. Paris, France : Plon.
- SHAFFER, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.
- TRUDEAU, S. & TREMBLAY, C. (2007). *Forum : français, 2^e cycle du secondaire*. Montréal, QC : Graficor.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- VARGAS, C. (1995). *Grammaire pour enseigner* (2^e éd.). Paris, France : A. Colin.

- VEKIRI, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*, 14(3), 261-312.
- VOGEL, S., HERRON, C., COLE, S. P. & YORK, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign Language Annals*, 44 (2), 353-380.

Annexe A. Extrait du test de Beaulne (2016), version 1

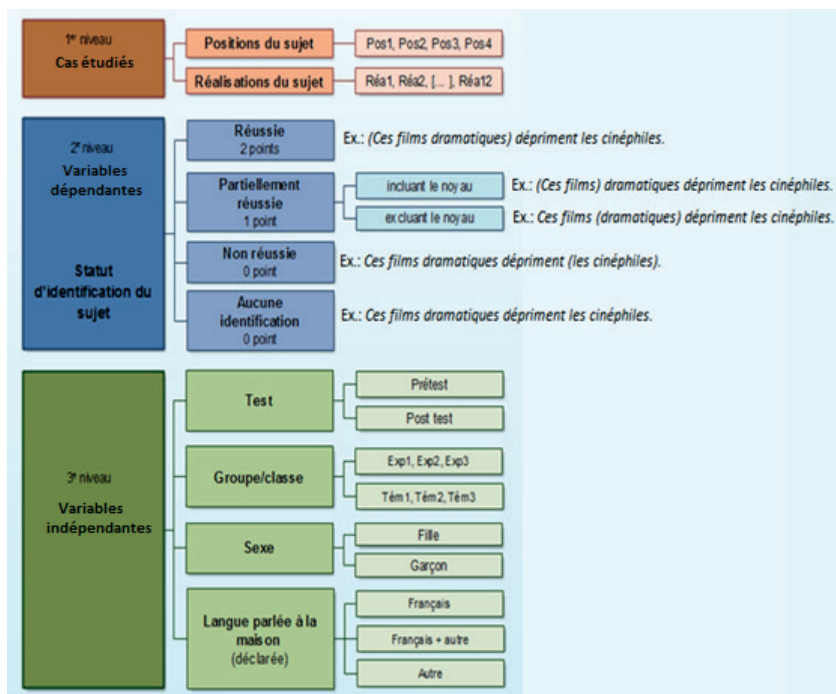
v1

Numéro _____	Sexe : garçon ☐ fille ☐	Âge : _____
Langue parlée à la maison : français ☐ anglais ☐ autre (préciser) ☐ _____		
Nombre d'années à l'école francophone : _____		À l'usage de l'équipe de recherche

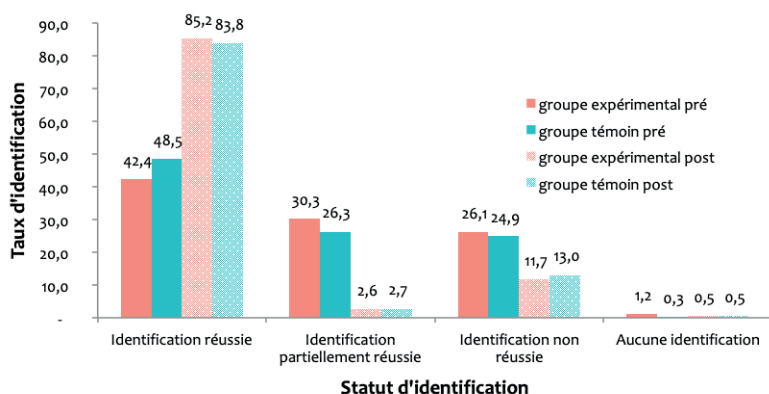
Dans les phrases suivantes, mets le SUJET DE PHRASE entre parenthèses.

1. À quoi s'applique mon voisin Marco?
2. Afin de motiver ses élèves, l'enseignante de mon demi-frère crée une nouvelle activité.
3. Les ingrédients étonnent les chefs.
4. L'agrafeuse de ma colocataire, selon mon amie, coince tout le temps.
5. Les impitoyables bandits de ces regroupements dévalisent plusieurs banques en moins d'une journée.
6. Nathan, comme Martin, flatte doucement son chien.
7. On trouve la clé de son cadenas.
8. Dans les rivières ondulent les eaux.
9. Le nom de son chien évoque celui d'une marque de voiture.
10. Par un beau matin, une odeur de rose parfume la maison.
11. Parmi ces jouets, elles préfèrent la poupée.
12. Près du lit se trouve un chaton endormi.

Annexe B. Analyse des identifications du sujet : système de codes



Annexe C. Résultats selon l'identification du sujet aux deux tests

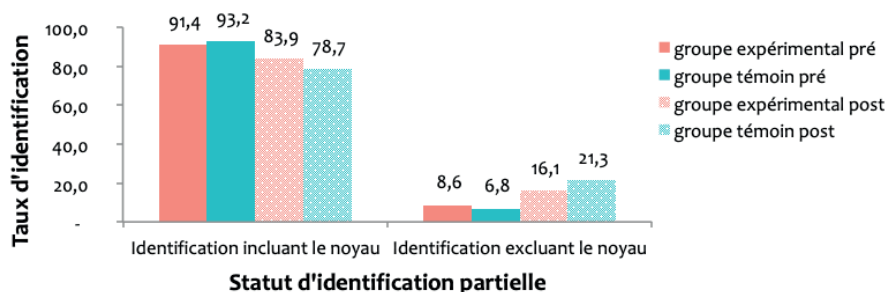


REPRODUCTION Figure 3. Taux d'identification du sujet par statut d'identification et par groupe aux deux tests

Au prétest, les élèves du groupe expérimental ont 42,4 % d'identifications réussies (1 426/3 360), 30,3 % d'identifications partiellement réussies (1 018/3 360) et 26,1 % d'identifications non réussies (877/3 360). De leur côté, les élèves du groupe témoin ont 48,5 % d'identifications réussies (1 628/3 360), 26,3 % d'identifications partiellement réussies (885/3 360) et 24,9 % d'identifications non réussies (836/3 360). De plus, les élèves du groupe expérimental ont 1,2 % d'identifications absentes (39/3 360), contre 0,3 % pour le groupe témoin (11/3 360).

Au posttest, les élèves du groupe expérimental ont 85,2 % d'identifications réussies (2 863/3 360), 2,6 % d'identifications partiellement réussies (87/3 360) et 11,7 % d'identifications non réussies (393/3 360). De leur côté, les élèves du groupe témoin ont 83,8 % d'identifications réussies (2 817/3 360), 2,7 % d'identifications partiellement réussies (89/3 360) et 13,0 % d'identifications non réussies (437/3 360). De plus, les élèves du groupe expérimental ont 0,5 % d'identifications absentes (17/3 360), à l'instar de ceux du groupe témoin (17/3 360). Un test de khi-deux révèle

qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au posttest ($\chi^2(3) = 2,728$; $p = 0,436$; $V = 0,020$).

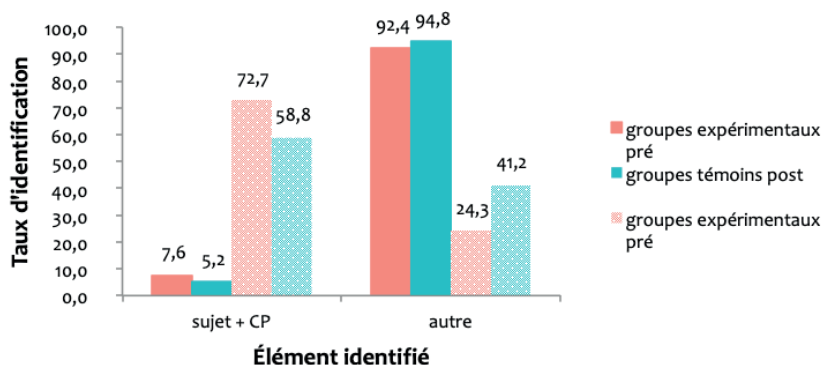


REPRODUCTION Figure 4. Taux d'identifications partiellement réussies aux deux tests selon l'inclusion du noyau du GN et par groupe

Au prétest, les élèves du groupe expérimental ont fait 1 018 identifications partielles ; 91,4 % de ces identifications incluaient le noyau du GN (930/1 018), contre 8,6 % qui l'excluaient (88/1 018). Du côté du groupe témoin, les élèves ont fait 885 identifications partielles, dont 93,2 % qui incluaient le noyau du GN (825/885) et 6,8 % qui l'excluaient (60/885).

Au posttest, les élèves du groupe expérimental ont fait 87 identifications partielles ; 83,9 % de ces identifications incluaient le noyau du GN (73/87), contre 16,1 % qui l'excluaient (14/87), alors que les élèves du groupe témoin ont fait 89 identifications partielles, dont 78,7 % qui incluaient le noyau du GN (70/89) et 21,3 % qui l'excluaient (19/89).

Aucune différence n'a été relevée par un test de khi-deux entre les deux groupes au posttest ($\chi^2(1) = 0,798$; $p = 0,372$; $V = 0,067$).



REPRODUCTION Figure 5. Taux d'identifications non réussies aux deux tests et par groupe lorsque le sujet est précédé ou suivi d'un CP

Au prétest, sur un total de 341 identifications non réussies pour les positions 2.1 et 3, le groupe expérimental a fait 7,6 % d'identifications incluant le sujet et le CP (26/341) et 92,4 % d'autres identifications non réussies (315/341), alors que le groupe témoin, qui a fait 307 identifications non réussies pour les positions analysées, a fait 7,6 % d'identifications incluant le sujet et le CP (16/307) et 94,8 % d'autres identifications non réussies (291/307).

Au posttest, pour le groupe expérimental, 72,7 % de 198 identifications non réussies pour les positions 2.1 et 3 incluent le sujet et le CP (144/198), contre 24,3 % d'autres identifications non réussies (54/198). Pour le groupe témoin, c'est 58,8 % de 216 identifications non réussies pour les positions 2.1 et 3 qui incluent le sujet et le CP (127/216), alors que 41,2 % sont d'autres identifications non réussies (127/216).

Annexe D. Résultats selon les scores des participants

a. Résultats selon le score global des participants

Tableau 4. Moyennes et écarts-types des scores d'identification du sujet aux deux tests pour les deux groupes

	Prétest				Posttest			
	Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
score	55,43	23,47	59,28	24,21	83,04	12,94	81,76	15,23

En ce qui concerne le score global des participants, aucune interaction n'a été constatée par l'ANOVA à mesures répétées ($F(1, 138) = 2,223$; $p = 0,138$; $\eta^2 \text{ part} = 0,016$). De plus, il n'y a aucun effet global de groupe ($F(1, 138) = 0,210$; $p = 0,647$; $\eta^2 \text{ part} = 0,002$), mais on observe un effet global de temps ($F(1, 138) = 2451,791$; $p < 0,001$; $\eta^2 \text{ part} = 0,947$).

b. Résultats selon les scores par niveaux

Tableau 5. Moyennes et écarts-types des scores d'identification du sujet aux deux tests pour les deux groupes et les trois niveaux

Groupe	Niveau	Temps	Moyenne	Écart-type
Expérimental	Faible	Prétest	23,44	14,02
		Posttest	70,60	17,84
	Moyen	Prétest	56,03	10,64
		Posttest	84,80	9,19
	Fort	Prétest	85,94	5,46
		Posttest	90,80	5,68

Témoïn	Faible	Prétest	28,86	12,18
		Posttest	70,32	19,17
	Moyen	Prétest	64,47	9,24
		Posttest	84,59	10,44
	Fort	Prétest	86,32	4,74
		Posttest	90,68	5,83

Une ANOVA à mesures répétées révèle que l'interaction triple entre temps, groupe et niveau n'est pas significative ($F(2, 134) = 0,744$; $p = 0,477$; $\eta^2 \text{ part} = 0,011$), tout comme l'interaction temps et groupe ($F(1, 134) = 3,704$; $p = 0,056$; $\eta^2 \text{ part} = 0,027$) et niveau et groupe ($F(2, 134) = 0,575$; $p = 0,564$; $\eta^2 \text{ part} = 0,009$). L'effet global du groupe est, lui aussi, non significatif ($F(1, 134) = 2,563$; $p = 0,112$; $\eta^2 \text{ part} = 0,019$). Par contre, on constate une interaction entre temps et niveau ($F(2, 134) = 61,188$; $p < 0,001$; $\eta^2 \text{ part} = 0,477$) : ainsi, des tests sur les effets simples ont été menés pour différencier les effets de temps et de niveau.

(Ne pas) Apprendre à exprimer le temps : quels obstacles à la transposition didactique ?

Solveig LEPOIRE-DUC, Jean-Pierre SAUTOT,
Eléni VALMA et Patrice GOURDET

1. Qu'est-ce que la temporalité ?

Le temps est une abstraction que chaque individu construit et s'approprie en s'appuyant sur des données sensorielles et culturelles auxquelles l'expose son expérience propre. La « domestication du temps » dans des dispositifs symboliques caractérise les sociétés humaines. L'inscription de l'ordre cosmique dans le temps objectivé des horloges et des calendriers fixe les repères sans lesquels « tout notre univers mental s'en irait à la dérive » (Benveniste, 1974, p. 72), et c'est entre autres par la langue que se manifeste l'expérience humaine du temps.

La notion de temps est transversale, et son analyse varie en fonction du champ épistémologique. Le temps en linguistique est asymétrique puisque, à titre d'exemple, il y a plus de temps pour exprimer le passé que le futur. Il est non uniforme, car une deuxième action peut interrompre une première. Enfin, il est non homogène¹ parce que tous les instants

¹ L'homogénéité dont il est question ici renvoie au temps et ne doit guère être confondue avec l'emploi de ce terme fait par Vendler (1957), qui affirme que les verbes d'état et d'activité dénotent des procès homogènes. Par ailleurs, nous ne retiendrons pas ici la classification de Vendler pour essentiellement deux raisons prenant la forme d'un questionnement : premièrement, s'agit-il d'une classification de verbes ou de prédicats avec des arguments déterminés ? S'il s'agit de prédicats, que faire de la polysémie verbale nous incitant à attribuer deux valeurs aspectuelles différentes au même verbe (ex. *Il boit* au sens

composant un fait ne sont pas identiques² ; à ceci se rajoute également l'appréciation subjective de la notion de temps, une manière très individuelle et personnelle de s'approprier ou de comprendre cette notion.

Le « temps linguistique » est, pour Charaudeau (1992, p. 447), « une construction-représentation qui structure l'expérience du continuum temporel dans le même temps qu'il l'exprime ». Les mouvements temporels d'un discours reposent sur la mise en relation parfois complexe des catégories formelles de la langue pour renseigner sur les dimensions aspectuelles des faits et sur leur chronologie (coïncidence, antériorité ou postériorité des faits par rapport au présent de l'énonciation ou à un repère temporel interne au discours). Les dimensions aspectuelles renvoient aux stades et degré d'accomplissement d'un fait, et peuvent être illustrées grâce à l'opposition entre *soigner* (renvoyant à un stade/une étape) et *guérir* (renvoyant à l'accomplissement, voire l'achèvement, d'un fait).

Montangero (1984) montre que la connaissance du temps suppose la compréhension de cinq notions :

- la notion d'ordre de succession temporelle : elle permet de maîtriser la question de l'ordre des événements en termes d'avant, après ou en même temps ;
- l'intervalle ou durée : toute succession d'instants renvoie à une durée (entre les instants) et à l'ordre de ces instants ;
- l'irréversibilité : les durées s'écoulent en un sens seulement et l'ordre des instants est fixe, sans retour en arrière possible ;
- la notion de cycle : elle concorde avec une certaine idée de progression linéaire du temps ;

de *Il est alcoolique* renvoyant à un état et *Il boit un verre de vin* au sens de *Il consomme de l'alcool* renvoyant à un processus) ?

² Nous illustrons ces propos grâce au prédicat verbal *cuire une viande*. Tous les instants composant ce fait ne sont pas identiques, car les différents degrés de cuisson de la viande correspondent aux différentes étapes de la réalisation du même fait et sont fortement lexicalisés : *très bleu*, *bleu*, *saignant*, à point, *bien cuit*, *carbonisé*. Ces étapes ne sont ni identiques ni homogènes.

- l'horizon temporel : le temps doit se définir par rapport à un point de référence qui est l'instant vécu par un individu ou une collectivité.

Certains de ces termes renvoient à une analyse aspectuelle. Temps et aspect sont indissociables. En effet, aucun système linguistique n'est purement aspectuel ou purement temporel : chaque forme grammaticale qui exprime une notion aspectuelle ou temporelle renvoie à l'aspectualité et à la temporalité de façon simultanée. Certaines précisions terminologiques permettent de mieux appréhender le temps et l'aspect sans prétendre à une exhaustivité bibliographique. L'aspect se définit comme la relation que l'énonciateur institue entre sa représentation du temps et le contenu du procès qu'il énonce (Veyrenc, 1980). La réflexion menée ici opte pour le modèle théorique distinguant trois valeurs aspectuelles : l'état, l'évènement et le processus³ (Comrie, 1976 ; Dahl, 1974 ; Desclés, 1980 ; Guentchéva, 1990 ; Lyons, 1977 ; Mourelatos, 1981, entre autres). Dans cette trichotomie, chaque valeur aspectuelle est en opposition avec les deux autres. Dans le cadre d'une approche topologique (représentation figurale du temps facilitant la conceptualisation des notions abstraites), la zone de validation de chaque valeur aspectuelle est définie par des intervalles avec des bornes ouvertes et fermées. L'intervalle est un ensemble d'instantanés composant un fait (indépendamment de sa valeur aspectuelle). Cet ensemble est délimité par des bornes, des crochets orientés à gauche ou à droite, ce qui permet d'inclure ou d'exclure le premier instant d'un fait. La notion des bornes est indissociable de l'aspectologie. La durée sera définie comme la distance entre deux bornes. L'évènement (*Paul a ouvert sa boutique*) marque une discontinuité dans un référentiel stable ; l'intervalle de validation d'un évènement est un intervalle fermé (voir figure 1).

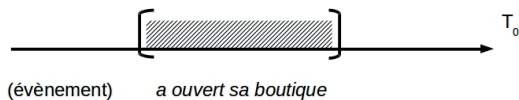


Figure 1. *Paul a ouvert sa boutique*

³ Pour la nécessité d'introduire la valeur de processus, voir Desclés et Guentchéva, 1995.

Le processus (*Paul ouvre sa boutique*) exprime un changement saisi dans son évolution interne. Il marque le début d'un évènement qui n'est pas borné à droite (voir figure 2).

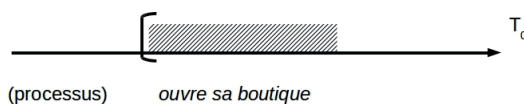


Figure 2. *Paul ouvre sa boutique*

Dès que le processus a atteint un terme, il engendre à la fois un évènement et un état : c'est en fait l'état qui résulte du processus ayant atteint un terme (il s'agit de l'état résultatif, comme dans *Paul a ouvert sa boutique. Les clients peuvent faire leurs courses*) (voir figure 3).

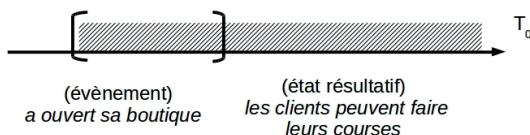


Figure 3. *Paul a ouvert sa boutique. Les clients peuvent faire leurs courses*

Un processus est simplement accompli lorsqu'il atteint un terme qui n'est pas nécessairement le terme final du processus (*Paul ouvre sa boutique* au sens de *Il est sur le point d'ouvrir sa boutique*, mais les clients ne peuvent pas encore y entrer). L'état (*La Terre est ronde*) exprime la stabilité de la situation référentielle représentée et il est lié à une relation prédicative réalisée sur un intervalle ouvert. L'état renvoie alors à une valeur aspectuelle non bornée dans le temps et acquiert, ainsi, la valeur générique (*L'homme est un mammifère*) ou bornée (*La boutique de Paul est ouverte*) (voir figure 4).

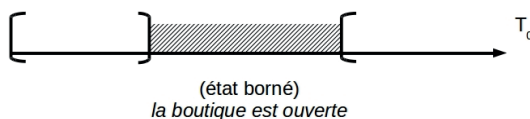


Figure 4. *La boutique de Paul est ouverte*

L'aspect et le temps ne se manifestent pas uniquement au niveau du verbe : ils concernent également d'autres catégories grammaticales, comme le syntagme adverbial (*Il a fait ses devoirs en une heure*) ou bien la forme nominale (*Enfant, il aimait les bonbons*), et varient en fonction de la présence ou non de compléments essentiels et de circonstants.

Pour Barceló et Bres (2006), il n'y a pas action d'un élément sur un autre, mais interaction des deux éléments. Par exemple, ce n'est pas l'adverbe de temps qui détermine le temps verbal ni l'inverse, mais ils fonctionnent en tension pour actualiser l'énoncé. En effet, les valeurs aspectuelles associées au verbe sont le résultat d'enchaînements discursifs d'énoncés. Ces enchaînements ainsi que le contexte contribuent – grâce à la recherche d'indices contextuels – à lever l'indétermination sémantique de certaines formes grammaticales. À ceci se rajoute un travail de correspondance entre forme et signification.

Enseignant et élèves doivent chercher à développer une stratégie d'exploration contextuelle permettant de sélectionner la signification la plus pertinente à attribuer à la forme verbale en combinant des critères sémantiques et morphologiques. Deux exemples pourraient illustrer ces propos. Le premier repose sur l'analyse morphologique de la forme verbale et sa mise en lien avec l'aspect. Soit la phrase *Ce matin, j'ai mangé un gâteau*. Le passé composé est susceptible d'introduire deux valeurs aspectuelles : la valeur d'évènement repose sur l'information explicite *gâteau mangé*, action qui s'inscrit dans le passé, alors que la valeur d'état résultatif – grâce à l'auxiliaire *avoir* conjugué au présent – permet de décrire l'état actuel de l'énonciateur (*Je n'ai plus faim*) ; cette dernière information est implicite.

Nous fournissons à présent un deuxième exemple qui met en avant le rôle essentiel du contexte et du lien interphrastique. Soit l'incipit de *L'étranger* (Camus, 1942), *Aujourd'hui maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas*. Le syntagme *est morte* se prête à deux interprétations possibles (construction attributive ou évènement) que seule la deuxième phrase du texte permet de désambigüiser.

Les notions d'ordre et de succession temporelles en jeu dans la compréhension du temps (Montangero, 1984) supposent qu'on s'intéresse égale-

ment à la temporalité narrative. Celle-ci se présente sous deux faces indissolublement liées (Genette, 1972). D'un côté, le temps du récit (tR), déterminé par la succession des mots et par la nature linéaire du signifiant linguistique. De l'autre, le temps de l'histoire, celui dans lequel évoluent les personnages du récit selon un temps calendaire fictif, qui peut se mesurer en heures, en jours, en mois et en années. La narratologie distingue trois types de relations pertinentes entre le temps du récit et le temps de l'histoire : l'ordre, la durée et la fréquence. Que l'on porte le regard sur la narratologie ou sur l'analyse des discours, ce sont les mêmes unités linguistiques qui servent à construire les mouvements temporels : les temps verbaux (au sens conceptuel et non formel), les adverbes, les circonstants, certains choix lexicaux et syntaxiques. Dans les programmes scolaires, ces notions relèvent de la grammaire de la phrase. Mais prises isolément, elles ne permettent pas de rendre compte des mouvements temporels.

2. Enseigner la temporalité : quels constats ?

En classe, les élèves sont confrontés à un environnement grammatical composé d'un cadre prescrit – les programmes scolaires – non négociable mais aussi d'un cadre didactique, creuset de la liberté pédagogique de l'enseignant au sein duquel se retrouvent les manuels présents et utilisés (ou non) en classe de même que les activités pédagogiques proposées aux élèves, les règles utilisées en classe, les affichages qui servent de référence, etc. (Gourdet, 2010, p. 59)

2.1. Les programmes scolaires en vigueur

En France, les programmes scolaires sont nationaux et applicables à l'ensemble du territoire. Depuis un demi-siècle, l'approche tente de trouver un équilibre entre décroïsonnement et cloïsonnement des entrées propres à ce domaine disciplinaire. Le principe pour les textes de 2015 ajustés en 2018 est d'articuler des activités de lecture, d'écriture et d'oral, et des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (MEN, 2015b, p. 98). Cependant, une des finalités de l'école reste la maîtrise orthographique, conception qui invite de manière plus ou moins explicite à organiser le temps

scolaire en séances décloisonnées : grammaire, orthographe et conjugaison. Il existe depuis plus de dix ans des tentatives d'intégration de la langue au sein des compétences langagières, mais cela reste limité. N'oublions pas que les changements « brutaux » d'épistémologie provoquent des réactions conservatrices, voire réactionnaires – il suffit de voir l'agitation médiatique provoquée par l'introduction du terme *prédicat* dans les programmes de 2015 pour percevoir une forme de rejet de principe dont le but serait de protéger la « tradition ».

Pour le verbe, la morphologie écrite demeure prépondérante et les entrées sémantiques au sein du discours restent timides. Pour permettre à l'enfant de construire ces différentes dimensions du temps dans le cadre des acquisitions langagières (au sens large), il faudrait permettre aux élèves de travailler simultanément, mais de manière ciblée, les différents niveaux de la temporalité (l'énonciation, la chronologie, l'aspect) dans les deux grands domaines de la didactique du français : lecture-écriture (et littérature), étude de la langue. Les programmes actuels n'offrent pas un curriculum précis sur cette question et le modèle « traditionnel », centré sur l'orthographe du verbe, a encore de beaux jours devant lui. Cependant, la question de l'aspect verbal est avancée pour le cycle 3 (MEN, 2015b, p. 116) et cela peut être perçu comme une avancée intéressante.

Les programmes du cycle 4 (MEN, 2015b, p. 240) invitent à la mise en évidence du lien entre le temps employé et le sens (valeur aspectuelle). Ils préconisent l'approfondissement de la valeur aspectuelle des temps à partir d'observations et de comparaisons. Les oppositions mises en avant⁴ sont d'ordre aspectuel sans pour autant expliciter la manière dont les différents termes doivent être compris. Les nouveaux programmes mettent l'accent sur le développement de la posture réflexive des élèves : il s'agit de leur faire percevoir que la langue est un système organisé et de les faire réfléchir sur les normes, la pertinence et l'acceptabilité de telle ou telle forme. Cette manière de voir la grammaire peut révolutionner les pratiques ou au

⁴ Opposition entre temps simples et temps composés (non accompli/accompli) ; opposition entre temps qui embrassent ou non l'action dans sa globalité (borné/non borné, ex. *Elle lut une page* / *Elle lisait une page*).

contraire complexifier davantage un exercice déjà peu évident. La norme constitue un important obstacle pouvant freiner la posture réflexive, et la discussion portant sur les différents degrés d'acceptabilité d'une phrase dépend à la fois du corps observé et de la manière dont on se positionne face à la règle grammaticale⁵.

2.2. Les outils élaborés dans les classes : le cahier de règles

Le cahier de règles (cahier, classeur ou toute autre forme) a une valeur institutionnelle, car il « officialise » le savoir enseigné dans l'espace scolaire et on le trouve dans la quasi-totalité des classes à l'école élémentaire (Gourdet, 2013, p. 265). L'observation de règles proposées aux élèves et des affichages mis à leur disposition offre des appuis pour comprendre la place effective de l'expression du temps et de son enseignement dans le contexte français. En CE2, 31 % des règles concernent le verbe avec une prédominance pour la question morphologique présentée en tableaux de conjugaison (Gourdet, 2013, p. 272). Quelques règles éparses approchent dans une grande simplification les valeurs des temps. Les valeurs y sont exemplifiées et décrites de manière péremptoire. Le tout est accompagné de quelques exemples, des phrases, sans autres explications. Ces règles-là ne reflètent pas un travail d'appropriation effectué par les élèves.

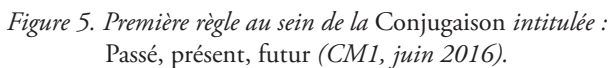
La question de la temporalité paraît figée. Par contre, tant sur le plan des affichages que sur celui des règles, la ligne du temps /passé/présent/futur/ semble immuable quel que soit le niveau et quelles que soient les classes ! Cette représentation présente un cadre qui reprend une approche topologique centrée sur la notion d'ordre de succession temporelle qui réduit la question du temps à la chronologie absolue (Gardes-Tamine, 1990, p. 76). Celle-ci s'établit à partir du moment de l'énonciation avec comme repère le locuteur et comme point de référence le présent. C'est une chronologie déictique et réductrice. Il est surprenant de constater que la représentation du temps dans les classes, sous couvert d'une accessibilité et d'une simplification (qui cachent également des méconnaissances linguistiques

⁵ Si l'imparfait est étiqueté « temps du passé », son emploi dans la construction hypothèse ou encore dans des phrases comme *Et si l'on allait au cinéma ce soir ?* s'avère particulièrement difficile à expliquer.

du côté des enseignants), est devenue une référence pédagogique diachronique rarement mise en question qui se transmet de génération en génération, un habitus scolaire qui transcende les connaissances individuelles, la formation et le temps. La représentation décrite ci-dessus montre que l'école escamote les dimensions aspectuo-temporelles et réduit l'apprentissage de la valeur des temps à la chronologie des trois époques, sans même prendre en compte l'énonciation. Il semble que, sur le plan pédagogique, nous soyons dans une impasse.

Deux remarques complètent ce tableau. La première concerne la terminologie utilisée et la polysémie des termes employés au sein de ces représentations scolaires réduites à la chronologie qui engendrent, pour les élèves, un risque de confusion entre les époques (passé, présent, futur) et les temps de conjugaison. Certains élèves n'arrivent pas à démêler ces entrées qui ne sont pas sur le même plan. Dans une tâche de définition écrite sur le verbe, un élève de CM2 indiquait : « Un verbe c'est quelque chose qu'on peut conjuguer à plusieurs temps – le futur, le présent et le passé. » (corpus Gourdet – novembre 2016) Cette réponse illustre, en fin d'école primaire, la confusion issue de l'enseignement proposé dans le cadre scolaire... La seconde remarque est liée aux locutions temporelles (adverbes, groupes nominaux, etc.) qui, dans les règles scolaires, sont également plaquées au sein du schéma passé/présent/futur. Souvent un phénomène d'appareillement figé est observé qui associe *passé* avec *hier*, *présent* avec *maintenant* et *futur* avec *demain*. Dans certaines règles, des confusions entre l'énonciation de discours et l'énonciation historique sont observées. En effet sont placés au même niveau des termes comme *hier* ou *la veille* ou encore *demain* et *le lendemain*, qui ne relèvent pas des mêmes plans d'énonciation. Cela ne fait qu'accentuer l'impression de flou qui se dégage de ces règles qui tentent de résumer l'expression du temps à la seule chronologie absolue...

Au regard de cette incursion dans les classes de CE2 par l'intermédiaire des règles proposées aux élèves (voir figure 5), il ne semble pas qu'il y ait réellement une « didactique de la temporalité ».



Trouve-t-on trace dans les manuels scolaires d'une approche complexe de la temporalité qui mettrait en relation différents niveaux d'unités linguistiques afin de rendre compte de la manière dont elles construisent des mouvements temporels, chronologiques et aspectuels ? Pour répondre à cette question, nous avons examiné quinze manuels de lecture et d'étude de la langue pour le cycle 3, publiés entre 1992 à 2016. Cette étude exploratoire et qualitative a pour but d'observer comment la temporalité est abordée dans les activités de lecture-compréhension et de grammaire. Les textes de lecture se caractérisent par une importante variété de mouvements temporels parfois complexes sur le plan des repères énonciatifs et chronologiques. La présence de différentes catégories de marqueurs temporels et aspectuels pourrait inviter à une réflexion sur la tempora-

lité, l'étude de la langue rejoignant l'activité interprétative. Cependant, les questions posées et les types de compétences visées sont très souvent en décalage avec la complexité temporelle du récit. De nombreuses activités consistent à « remettre en ordre les événements de l'histoire », mais elles ne portent que sur des chronologies linéaires, établies à partir du repérage de quelques indices formels et isolés que l'on prélève dans le texte. Les mouvements temporels sont abordés de manière réductrice : la chronologie d'un échange épistolaire est par exemple reconstituée en s'appuyant sur les dates, mais on ne s'interroge pas sur l'intervalle de durée qui sépare deux envois, alors qu'il fait partie des implicites qui font sens pour comprendre l'histoire. La notion « d'inférence temporelle » est parfois évoquée dans les nouvelles générations de manuels qui travaillent les stratégies de compréhension, mais leur résolution sollicite des compétences culturelles plutôt que linguistiques.

Certains manuels, de la génération « observation réfléchie de la langue », à la suite des programmes de 2002, avaient avancé des pistes pour aider à interpréter les variations d'ancrage énonciatif dans un même texte, par exemple, un travail sur une narration historique dans laquelle sont enchâssés des récits d'époque. Au regard de notre corpus, de telles tentatives semblent abandonnées dans les manuels les plus récents.

Pour ce qui concerne les activités relatives à l'étude de la langue, les manuels sont le reflet du décloisonnement (voir section 2.1) avec une disjonction des domaines grammaticaux qui empêche toute mise en relation des catégories de marqueurs temporels, une approche des temps verbaux presque exclusivement centrée sur la morphologie, des simplifications abusives quand ils définissent la « valeur des temps verbaux ». La quadripartition (grammaire-conjugaison-orthographe-vocabulaire) prend le pas sur une approche plus systémique qui englobe de fait le système temporel (Elalouf, Péret et Gourdet, 2017).

Notre corpus révèle des tentatives d'approches conceptuelles comme dans *La langue française mode d'emploi* (CM1 [Charmeux, 2003]), qui propose une réflexion sur la valeur des temps composés pour expliquer que « passé composé et plus-que-parfait servent tous deux à traduire un

événement qui s'est passé avant un autre : PC avant un événement exprimé au présent et PQP avant un autre événement passé ». La double valeur aspectuelle du PC (valeur d'évènement ou valeur d'état résultatif) est alors sous-jacente. Un manuel de CE2 (Perrot *et al.*, 1991) reproduit une page d'agenda qui pourrait se prêter à l'expression et l'analyse de différentes visions du temps : situation temporelle (simultanéité/antériorité/coïncidence), extensions ponctuelles ou duratives... Mais l'activité qui accompagne ce support l'appauvrit en restant centrée sur le rôle des verbes dans la trilogie présent/passé/futur. On suppose ici une mise en tension entre les intentions de l'auteur (Charaudeau) et les contraintes posées par les programmes et l'éditeur.

Dans l'ensemble, les manuels étudiés reproduisent les cloisonnements exposés plus haut et l'absence de réflexion sur les mouvements temporels y est manifeste, tant en lecture qu'en grammaire. Cela reste très implicite et peu analysé. Les quelques pistes intéressantes se retrouvent dans des manuels conçus par des linguistes et à faible diffusion – *Grammaire, sens et communication*, dirigé par Charaudeau (1991), n'a jamais dépassé le CE2 au regard des ventes.

Au-delà de l'école primaire, les manuels pour le collège devraient fournir des appuis plus riches, mais « une certaine déception se dessine lorsque l'on découvre des tableaux proposant une description partielle ou parfois erronée du phénomène grammatical » (Valma, 2015). Par exemple, le manuel de langue *Étude de la langue 5^e* (Paul, 2010) propose pour les emplois du présent de distinguer le présent d'actualité, de vérité générale, de narration ou de description. Les auteurs rajoutent également deux usages : le présent d'habitude et un présent exprimant le futur proche sans pour autant indiquer les conditions qui permettent cette interprétation. Par ailleurs, toute interprétation modale de cet emploi est passée sous silence. Soulignons que les manuels – tout comme les enseignants – identifient les valeurs aspectuo-temporelles exclusivement sur le verbe et rarement (voire jamais) sur les autres catégories grammaticales.

3. Quelques propositions didactiques pour sortir de l'impasse

L'expression du temps et son enseignement sont construits sur un modèle presque uniquement basé sur la variation du verbe. Il s'agit d'une conception déictique égocentrée sur le moi, ici et maintenant ou en relation très étroite avec ces paramètres. Nous défendons l'idée qu'une forme grammaticale véhicule simultanément des valeurs aspectuelles et temporelles, dans un cadre théorique qui propose trois valeurs : état, évènement et processus. Il s'agit alors de préciser le temps linguistique.

La représentation dominante est linéaire, simpliste et inopérante à terme. Bien qu'insuffisante pour organiser les différentes dimensions de la temporalité, la représentation linéaire du temps perdure pourtant dans le curriculum de l'élève, et dans la durée historique de ce curriculum et sur le cursus de l'élève, avec une évolution en toute fin du collège. L'aspect est, quant à lui, sous-étudié. La conséquence de ces deux entrées dans le problème, et du déséquilibre entre elles, est la valorisation d'un modèle qui nie les capacités épilinguistiques des élèves et qui est peu efficace pour leur développement langagier.

Dans le contexte français, toute question qui amène à s'interroger sur la pertinence de la terminologie grammaticale et sur les termes employés est une question vive, propice à des débats enflammés qui aboutissent invariablement à des raccourcis simplistes sur la baisse du niveau et la remise en cause des démarches réflexives pour apprendre la langue... Dans la classe, la représentation du temps prend donc appui sur des bases notionnelles fragiles. La confusion terminologique illustre les flous linguistiques qui entremêlent des entrées morphologiques, des valeurs sémantiques, des dimensions énonciatives, etc. La terminologie actualisée dans les manuels, les écrits scolaires et les programmes est le reflet d'une confusion qui concerne à la fois les enseignants et leur formation, mais également les auteurs pédagogiques et les prescripteurs. On ne peut cependant se contenter de la terminologie grammaticale scolaire employée en ce qui concerne l'apprentissage de l'expression de la temporalité, car elle est une

des sources des obstacles didactiques décrits plus haut. La désambiguïsation des noms de certains tiroirs verbaux et des termes qui désignent les différentes époques paraît incontournable. Il y a bien eu des tentatives pour changer le nom des formes de conjugaison (Chartrand, 2016 ; Maillard, 1993 ; Wilmet, 2003) mais elles se sont toujours confrontées aux habitudes pédagogiques complexes et solidement ancrées, qu'il est nécessaire de faire évoluer.

Les enseignants qui entrent dans le métier ayant pour la plupart reçu une formation linguistique conçue sur une base morphosyntaxique, il convient de leur donner les moyens d'eux-mêmes analyser les textes donnés à lire et analyser aux élèves, et donc de privilégier une grammaire plus sémantique qui passe par les visions du temps. L'enseignement-apprentissage de la temporalité souffre donc de l'absence d'une typologie progressive de situations problèmes qui s'appuierait notamment sur le discours narratif et sur un ensemble de catégories sémantiques constituant une boîte à outils métalinguistique : la détermination du moment, la réalisation du procès, sa situation relative ou sa corrélation à d'autres, son accomplissement, son extension... (voir Charaudeau, 1992) Ce nécessaire développement didactique se situe possiblement sur trois axes classiques : la réception et la production du discours, l'étude de la langue.

En réception, il s'agit de repenser le rappel de récits.

À l'école maternelle, en France, l'injonction est de mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (MEN, 2015a, p. 5). Pour l'apprentissage de l'expression du temps, la compréhension de discours est une entrée à privilégier à partir de la reformulation de récits. Il faut cependant se libérer des images séquentielles à replacer sur une frise chronologique pour éviter d'enfermer les élèves dans un rappel de récit qui suppose par ce support que les événements se succèdent obligatoirement dans le discours sur un axe chronologique. Cette remise en ordre de quelques illustrations, le nombre étant souvent la seule variable de différenciation, empêche de symboliser et de comprendre des événements simultanés ; cela tend par ailleurs à faire croire que chaque événement est construit sur une durée constante, ce qui nie les nuances entre état, événement et procès.

Le cadre de l'exercice limite donc l'expression du temps, et il semble essentiel d'investir des situations qui permettent des rappels de récit où la simultanéité, les durées et les successions d'événements ont toute leur place. Les tapis de contes offrent un espace multidimensionnel qui facilite les représentations du temps et de l'espace. Les enfants manipulent des personnages, se déplacent dans un espace ludique et racontent l'histoire qu'ils ont entendue mainte et mainte fois. L'étayage de l'enseignant est indispensable pour les questionner, reformuler, leur demander des précisions et leur permettre, entre autres, d'apprendre à exprimer le temps.

Au cycle 3, le travail de compréhension de textes littéraires peut amener également à représenter l'histoire sous la forme d'un schéma temporel, au travers de la lecture de textes complexes qui proposent des questions portant sur des durées, des analepses ou des prolepses, des faits répétitifs et des événements saillants. Les élèves doivent être confrontés à des discours où la linéarité du récit et celle du texte ne sont pas en adéquation, où les questions aspectuelles ont une influence sur la compréhension. Le choix des textes littéraires, l'analyse didactique fine des obstacles, le repérage et l'anticipation des résistances à la compréhension liée aux questions de l'expression du temps sont donc essentiels, et cela suppose des connaissances linguistiques précises pour l'enseignant dans ce travail d'anticipation. Il est donc nécessaire d'explicitier la cohérence temporelle pour l'enseignant afin qu'il sache guider les élèves dans les démarches implicites et explicites de compréhension des récits. Cela suppose aussi que soient réfléchies les démarches d'étayage de l'enseignant pour accompagner, susciter, formaliser l'expression des différentes dimensions du temps. Enfin, la constitution de corpus organisés de textes qui proposent les différentes visions du temps et notamment la dimension aspectuelle est incontournable afin de ne pas laisser l'enseignant seul face au problème. De nombreux textes intéressants de ce point de vue existent, par exemple dans les manuels, mais ils ne sont pas exploités.

En production, les images séquentielles – toujours ! – restent une entrée très utilisée par les enseignants de l'école élémentaire pour faire écrire les élèves selon la chronologie d'une petite histoire illustrée. Les sites et blogs personnels regorgent de ces outils qui selon les auteurs faci-

litent le travail d'écriture (repérage dans le temps et organisation du récit). Pourtant, trop souvent, les images déjà organisées amènent à écrire une légende sous chaque dessin, ce qui limite la construction du récit et peut bloquer les élèves dans une simple écriture de phrases qui se succèdent. Il est possible de prendre appui sur ces successions d'images, mais en favorisant la construction du récit par les élèves en fonction de choix personnels et en jouant simultanément ou successivement sur l'ordre des images et le positionnement du narrateur (voir Sautot et Lepoivre-Duc, 2010, p. 106). L'élaboration de récits à partir d'une construction mentale et non d'une simple légende d'images permet d'aborder des questions d'expression du temps plus complexes.

La didactique de l'étude de la langue doit combler le gouffre notionnel entre conjugaison et production du texte. Dans son intervention au colloque « Pratiques et l'enseignement du français », en mai 2015 à Metz, Bronckart sous-entendait qu'il est impossible de relier la grammaire et la production de textes. Or c'est à une réorientation de la grammaire qu'il convient de parvenir. Celle-ci est actuellement trop orientée vers l'analyse de la phrase et la correction orthographique du verbe, et elle fait peu de place à l'analyse des outils utiles au texte et à son énonciation. On peut ainsi envisager des tris d'unités linguistiques pour appréhender les énonciations, les systèmes verbaux, et les marques aspectuo-temporelles dans leur diversité et non dans l'étroitesse de la conjugaison introduite par la trilogie hier-aujourd'hui-demain. On peut aussi envisager la construction de boîtes à outils linguistiques, une grammaire du discours en fait, qui appuie les stratégies de compréhension et d'interprétation des textes (voir une esquisse chez Lepoivre-Duc, Chailly et Sautot, 2015).

Conclusion

Améliorer l'influence de la recherche didactique sur les pratiques vise d'abord à lutter contre le stéréotype notionnel dans les questions de temporalité, comme ailleurs. Le changement dans l'éducation des enfants passe en premier lieu par un changement dans la culture de ceux qui les éduquent. Pour cela, il n'existe guère d'autres solutions que la formation

des enseignants, le prosélytisme associatif, l'intervention des chercheurs à tous les niveaux du processus de transposition didactique. Dans le contexte français, les perspectives d'une influence sur le politique ou sur la politique de l'éducation semblent quelque peu bouchées, notamment sur le plan économique, en raison de réductions drastiques de la formation initiale et continuée. Reste la piste de la transposition didactique. Il convient alors de travailler à une reconfiguration didactique du champ ! Un point que peut-être la recherche en didactique du français (y compris l'AIRDF) a un peu négligé, en France du moins. Le chantier le plus prometteur à nos yeux est celui d'une intervention volontariste dans le champ des outils et dispositifs à fournir aux enseignants. Les volumes de téléchargements sur les blogues enseignants (qui perpétuent allègrement le stéréotype !) montrent que l'heure est au « clé en mains ». Nous pouvons donc investir également ces espaces, par le biais de propositions concrètes utilisables – vulgarisation des notions, typologie de problèmes, progression pédagogique – susceptibles de guider la réflexion linguistique des enseignants comme celle des élèves.

Références

- BARCELÓ, G. & BRES, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Paris, France : Ophrys.
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France : Gallimard.
- BENVENISTE, É. (1974). *Éléments de linguistique générale I et II*. Paris, France : Gallimard.
- BRONCKART, J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- BRONCKART, J.-P., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2015, avril). Problèmes et perspectives de l'enseignement grammatical. Communication au colloque international *Pratiques et l'enseignement du français : bilan et perspectives* (Université de Lorraine, Metz).

- CAMUS, A. (1942). *L'étranger*. Paris, France : Gallimard.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, France : Hachette.
- CHARMEUX, É. (dir.). (2003). *La langue française, mode d'emploi. CM1*. Toulouse, France : SEDRAP.
- CHARTRAND, S. (dir.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect*. Londres, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- DAHL, Ö. (1974). Some suggestions for a logic of aspects. Dans G. Jacobson (dir.), *Göteborg Contributions to the 7th International Congress of Slavists in Warsaw* (p. 21-35). Göteborg, Suède : Slavica Gothoburgensia.
- DESLÉS, J.-P. (1980). Construction formelle de la catégorie de l'aspect (essai). Dans J. David & R. Martin (dir.), *La Notion d'aspect* (p. 198-237). Paris, France : Klincksieck.
- DESLÉS, J.-P. & GUENTCHÉVA, Z. (1995). Is the notion of process necessary? Dans P.-M. Bertinetto *et al.* (dir.), *Temporal reference: Aspect and actionality*. Vol. 1: *Semantic and syntactic perspectives* (p. 55-70). Turin, Italie : Rosenberg and Sellier.
- DOLZ, J. (1990). *Catégorie verbale et activité langagière : le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse).
- ELALOUEF, M.-L., PÉRET, C. & GOURDET, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans E. C. Bronckart & R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-67). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- GARDES-TAMINE, J. (1990). *La grammaire*. Vol. 2 : *Syntaxe*. Paris, France : Armand Colin.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris, France : Seuil.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris, France : Seuil.

- GOURDET, P. (2008). La valeur des temps verbaux : la chronologie des événements d'un récit. *Blé*, 91(41), 17. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Publications_et_actions_departementales/65/8/ble91-41_647658.pdf
- GOURDET, P. (2010). La classe, un environnement grammatical particulier : description des éléments qui constituent l'environnement grammatical des élèves à l'école élémentaire française. *La lettre de l'AIRDF*, 45-46, 58-65.
- GOURDET, P. (2013). Le « cahier de règles » à l'école élémentaire, outil institutionnel et référence grammaticale : le cas du verbe en CE2. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 265-285). Paris, France : Éditions de l'École Polytechnique.
- GUENTCHÉVA, Z. (1990). *Temps et aspect : l'exemple du bulgare contemporain*. Paris, France : CNRS Éditions.
- LEPOIRE-DUC, S. & CHAILLY, A. (2013). Propositions pour une approche discursive et réflexive de la valeur des temps verbaux à l'école primaire. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 287-300). Paris, France : Éditions de l'École Polytechnique.
- LEPOIRE-DUC, S., CHAILLY, A. & SAUTOT, J.-P. (2015). Apprendre à dire le temps puis à comprendre comment on le dit. *Scolagram. Revue de didactique de la grammaire*, 1. Repéré à <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter/revue/numero-un>
- LEPOIRE-DUC, S. & SAUTOT, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-143.
- LYONS, J. (1977). *Semantics* (vol. I-II). Londres, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- MAILLARD, M. (1993). *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2015a, 26 mars). Programme de l'école maternelle. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* [spécial n° 2].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2015b, 26 novembre). Programmes pour les cycles 2, 3 et 4. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* [spécial n° 11].

- MONTANGERO, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'année psychologique*, 84(3), 433-460.
- MOURELATOS, A. (1981). Events, processes and states. Dans P. Tedeschi & A. Zaenen (dir.), *Syntax and semantics*. N° 14 : *Tense and aspect*. New York, NY : Academic Press.
- PAUL, J. (dir.). (2010). *Étude de la langue 5^e*. Paris, France : Bordas.
- PERROT, D., MOREL, L., RETOUT, Ph. & SIMÉON, M.-F. (1991). *Grammaire, sens et communication*. Paris, France : Hachette. (Collection Charaudeau)
- PÉRET, C. & SAUTOT, J.-P. (2012). L'élève et le verbe : entre usage et prescription institutionnelle. Dans C. Avezard-Roger & B. Lavieu-Gwozdz (dir.), *Le verbe : perspectives linguistiques et didactiques* (p. 11-19). Arras, France : Artois presses université.
- SAUTOT, J.-P. & LEPOIRE-DUC, S. (2010). *Expliquer la grammaire*. Grenoble, France : SCÉRÉN-CRDP.
- VALMA, E. (2015). Enseignement des temps verbaux : faites entrer l'aspect ! Scolagram. *Revue de didactique de la grammaire*, 1. Repéré à <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter/revue/numero-un>
- VENDLER, Z. (1957). Verbs and times. *The Philosophical Review*, 66(2), 143-160.
- VEYRENC, J. (1980). *Études sur le verbe russe*. Paris, France : Institut d'études slaves.
- WILMET, M. (2003). *Grammaire critique du français* (3e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

DEUXIÈME PARTIE
Influences croisées des institutions
et des recherches

Émergence de la didactique du français et rénovation de l'enseignement en Suisse romande (1970-1990)

Anouk DARME, Anne MONNIER,
Bernard SCHNEUWLY et Sylviane TINEMBART

L'émergence de la didactique du français comme champ de recherche dans les années 1970-1990, qui se manifeste notamment à travers la professionnalisation de la recherche sur l'enseignement du français, va de pair avec un mouvement de rénovation en profondeur du dispositif d'enseignement du français, aussi bien en France, en Belgique, au Québec qu'en Suisse romande (Daunay et Grossmann, 2012 ; Hofstetter et Schneuwly, 2014 ; Schneuwly, 2016 ; Schneuwly, Aeby et Thévenaz, 2010). La présente contribution cherche à mettre en évidence l'entrelacement formel et informel de ces deux processus, avec pour hypothèse de travail que l'un des moteurs essentiels¹ de la constitution du champ didactique est la rénovation des contenus et démarches des différentes disciplines scolaires. Ce processus de rénovation s'inscrit dans le contexte de la profonde restructuration des systèmes scolaires à partir de la fin des années 1950, avec une accélération massive, pour le français en Suisse romande, au cours de la période 1970-1990. Nous émettons parallèlement l'hypothèse que ces renouvellements ont été directement influencés par l'émergence de la didactique en tant que champ disciplinaire universitaire sous des formes disciplinaires variées, essentiellement applicationnistes : la psychopédagogie comme application de la psychologie à la pédagogie, la linguistique appliquée, et plus ponctuellement les études littéraires, mais aussi la pédagogie expérimentale. Institutionnellement, en Suisse romande, la professionnalisation de la recherche s'effectue surtout

¹ L'autre étant la transformation de la formation des enseignants.

à Genève (université, centre de recherche psychopédagogique [CRPP] et service de recherche pédagogique [SRP]), mais aussi dans d'autres services liés à l'administration dans d'autres cantons, et, plus encore, dans l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), créé en 1972².

Ce mouvement général est ici illustré à travers le cas de la discipline scolaire « français ». Nous nous basons principalement sur trois recherches s'inscrivant dans une vaste enquête historique sur l'évolution des savoirs scolaires en Suisse³ et adoptons une démarche historico-didactique (Bishop, 2013) mettant en œuvre deux focales portant chacune sur un ordre d'enseignement (primaire et secondaire II). La première focale porte sur le processus mis en œuvre pour élaborer les nouveaux moyens d'enseignement du français pour le primaire, et se centre sur deux domaines du français, la lecture et la grammaire, abordés chacun par une étude. À partir d'une analyse institutionnelle mettant en évidence la multiplicité des acteurs intervenant dans ce processus, d'une part, nous essayons d'observer si et comment les acteurs de la recherche et les contenus qu'ils proposent se manifestent dans les moyens d'enseignement. D'autre part, nous cherchons à déterminer dans quelle mesure l'élaboration de ces moyens constitue un moteur de développement de la recherche, à travers la participation et la prise en compte de cette dernière dans des domaines qui deviendront ceux de la didactique. La deuxième focale de ce texte porte sur les répercussions de la rénovation du français au niveau du secondaire II (élèves de 16 à 19 ans) en Suisse romande, plus particulièrement à Genève, et sur le rôle de la recherche, notamment de la didactique du français émergente, dans ce processus. Avant d'aborder les deux focales, nous décrivons dans un

² Pour les institutions proches des administrations, y compris l'IRDP : Bain, Brun, Hexel et Weiss, 2001 ; concernant l'Université de Genève et la psychopédagogie du français : Schneuwly, 2008 ; enfin, pour la lecture et la recherche dans les universités de Lausanne et de Zurich : Weiss, 1980.

³ Il s'agit du projet subventionné par le Fonds national suisse de recherche scientifique (n° CRSII1_141826), *La construction sociale du savoir scolaire de 1840 à 1990*. Pour une vue d'ensemble, voir Schneuwly *et al.*, 2016.

premier temps le contexte général dans lequel les rénovations décrites se sont réalisées, puis nous présentons les deux études de cas.

1. Mise en contexte

En 1967, sur l'instigation de la Société pédagogique romande, la Conférence intercantonale des chefs de Départements de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) met en place la Commission inter-départementale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE) pour la rédaction et l'adoption de plans d'études harmonisés⁴. Ceux-ci sont publiés respectivement en 1972 (CIRCE I pour les quatre premières années d'école primaire), en 1979 (CIRCE II pour les cinquième et sixième années) et en 1989 (CIRCE III pour les années 7 à 9, soit le niveau secondaire obligatoire⁵).

Pour le français, le plan d'études de 1972 opère un « tournant communicatif », conformément à ce qu'on peut observer dans de nombreux autres pays. Il redéfinit alors la finalité de l'enseignement de la langue maternelle, l'orientant vers le développement des moyens de communication de l'élève afin de permettre à ce dernier à la fois de comprendre, mais également de s'exprimer oralement et par écrit (Dolz et Schneuwly, 2009). Cette rénovation de l'enseignement du français introduite progressivement dans les classes romandes dès les années 1980 est conceptualisée dans l'ouvrage *Maîtrise du français*⁶ (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979), qui sert de point d'appui à la formation des enseignants et au renouvellement des moyens d'enseignement, d'abord au primaire, puis au secondaire.

⁴ En Suisse, les cantons sont souverains en matière d'éducation : chaque canton a ainsi son propre département de l'instruction publique, une législation scolaire particulière et, jusque dans les années 1970, ses propres programmes et moyens d'enseignement.

⁵ Ces trois cycles correspondent, avec des variantes concernant le nombre d'années, aux trois cycles organisant le système en France : CP-CE2 ; CM1-CM2 ; collège.

⁶ La démarche d'enseignement élaborée dans *Maîtrise du français* distingue les activités-cadres, dans lesquelles se pratiquent les activités langagières (écrire, lire, parler, écouter), des ateliers dans lesquels ont lieu des activités de réflexion et d'analyse de la langue (syntaxe, lexique, lecture, élocution, orthographe).

Conjointement, on assiste à une évolution des travaux de recherche dans différents domaines qui préfigurent la didactique du français langue première. Ceci se passe dans plusieurs institutions. Pour renforcer l'assise de la coordination intercantonale, la CIIP inaugure en 1970 une structure scientifique permanente, l'IRDP, organe de veille chargé d'évaluer les actions et les instruments mis en œuvre dans les systèmes scolaires romands. Concernant la discipline « français », les différentes équipes de chercheurs en éducation en psychopédagogie et en linguistique entreprennent d'importants projets de recherche s'intéressant notamment aux capacités langagières des élèves et aux modes d'apprentissage⁷.

2. L'élaboration des moyens d'enseignement « renouvelés » du français au primaire (lecture et grammaire)

L'introduction progressive de l'enseignement renouvelé du français dans les classes est prévue à partir de l'année scolaire 1978-1979. Elle est assortie de deux conditions : un recyclage des enseignants qui est de la responsabilité des cantons et la mise à disposition de nouveaux moyens d'enseignement romands. Cette introduction se réalisera de fait selon des temporalités et des modalités différentes propres à chaque canton. La rénovation se concrétise par la production de séries de moyens d'enseignement partiellement différents (voir tableau 1).

Se référant aux nouveaux plans d'études romands élaborés dans les années 1970, les livres de lecture, en continuité avec une vieille tradition en Suisse romande, sont des collections de textes sans aucune référence aux autres domaines du français pour lesquels d'autres ouvrages sont mis à disposition des élèves. Ces livres se démarquent toutefois fondamen-

⁷ Les chercheurs de l'IRDP se penchent surtout sur la lecture (Cardinet, Zwahlen et Basset, 1973 ; IRDP, 1971 ; Weiss, 1972, 1976). Le Service de la recherche pédagogique genevois mène des recherches dans le domaine de l'orthographe et de la grammaire (Besson et Hutin, 1974 ; Roller, 1949, 1954). À la chaire de linguistique et à celle de psychopédagogie de l'Université de Genève, d'importants projets d'exploration des capacités d'analyse métalinguistique des élèves en lien avec la grammaire sont réalisés (Bronckart et Besson, 1978 ; Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck, 1988).

talement de leurs prédécesseurs, qui étaient depuis la fin du XIX^e siècle des « choix de textes littéraires ». Pour Thévenaz-Christen *et al.* (2014), la conception de ces nouveaux ouvrages de lecture romands est un des signes de changement, notamment dans la variété des textes qui les constituent, mais également quant à l'accent qui y est mis sur la réception et la compréhension de l'écrit.

Tableau 1. Moyens d'enseignement adoptés et utilisés dans l'école obligatoire en Suisse romande entre 1970-1990

Années d'édition	Type de publication	Editeur	Lieu d'utilisation	Références des publications
1979	Ouvrage méthodologique (1P-6P)	LEP (mandaté par COROME)	Conseillé ou obligatoire dans tous les cantons	<i>Maîtrise du français</i> (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum)
1980-1982	Fascicules pour le maître et pour l'élève 2P-4P	LEP (mandaté par COROME)	Essentiellement canton de Vaud	<i>Recherches en orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire</i> (collection ELAN dirigée par Besson, Lipp & Nussbaum)
	Fascicules de référence 7 ^e à 9 ^e	LEP (mandaté par le canton de Vaud)	Canton de Vaud	<i>Dire et écrire. Accords d'orthographe</i> (Badan, Genevay & Hürlimann)
1983-1987	Fascicules pour le maître et pour l'élève 5 ^e à 9 ^e	LEP (mandaté par le canton de Vaud)	Canton de Vaud	<i>Notes méthodologiques</i> (collectif d'auteurs sous la direction de Lipp, Genevay & Schoeni) <i>Activités en grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire</i> (collectif d'auteurs sous la direction de Lipp, Genevay & Schoeni)
1985-1988	Fascicules pour le maître et pour l'élève 2P-6P	COROME	Tous les cantons (pour le canton de Vaud, matériel complémentaire)	<i>Français : conjugaison, grammaire, vocabulaire, orthographe</i> (collectif d'auteurs sous la responsabilité de l'IRDP)
	Livres de lecture 3P-6P		Tous les cantons	3P : <i>Aux mille et un mots</i> 4P : <i>À fleur de mots</i> 5P : <i>Selectures</i> 6P : <i>Au fil des textes</i> (collectif d'auteurs sous la responsabilité de l'IRDP)
1985-1987	Fascicules pour l'élève et pour le maître 7 ^e à 9 ^e	LEP (mandaté par le canton de Vaud)	Canton de Vaud	<i>Activités sur les textes</i> (collectif d'auteurs sous la direction de Lipp, Genevay & Schoeni)

2.1. Un processus aux multiples étapes consensuelles⁸

Pas moins de neuf instances interviennent lors de la conception, de l'évaluation, de l'utilisation et de l'édition des moyens d'enseignement romands (COROME) sur lesquels nous allons nous focaliser ci-après. L'organe faitier, la CIIP, souhaitait en effet prendre en compte et consulter différents niveaux et divers acteurs. Ces neuf instances sont à la fois représentatives des autorités romandes, des autorités cantonales, du monde scientifique, mais également des associations professionnelles. Les autorités intercantionales officialisent ainsi ces nouveaux moyens en s'appuyant sur l'avis des enseignants, sur celui des associations professionnelles, mais également sur son organe de pilotage qui n'est autre que son instance scientifique⁹. Le comité de rédaction est composé d'un enseignant par canton et piloté par un conseiller scientifique de l'IRD. Cette constellation d'acteurs prend activement part à l'ensemble du processus d'édition et interagit fréquemment avec les auteurs des moyens d'enseignement, comme en témoigne l'analyse des entretiens que nous avons menés avec eux.

Ces auteurs présentent tous le même profil. Ils sont enseignants et ont plus de cinq ans d'expérience professionnelle dans les degrés primaires. Ils ont déjà participé à la formation des enseignants (maîtres de stage, animateurs dans des cours de recyclage, etc.) et à la rédaction d'ouvrages scolaires.

Décrivant le processus d'élaboration des moyens d'enseignement, les auteurs interrogés affirment n'avoir eu aucune obligation de se conformer à une théorie en particulier ou de se référer à des ouvrages scientifiques de référence (linguistique, didactique, etc.). Seule la cohérence avec l'ouvrage

⁸ La présente étude se base sur la conception du processus d'édition et de l'environnement dans lequel le manuel scolaire a été produit (Gerard et Roegiers, 2003 ; Rocher, 2007). Afin de rendre visibles les diverses étapes de conception de ces manuels de lecture, nous avons mené des entretiens semi-directifs en inscrivant notre démarche dans une perspective d'histoire orale (Charlton, Myers et Sharpless, 2006 ; Descamps, 2005 ; Dulong, 1998). Par ailleurs, nous nous basons sur les documents officiels, rapports d'expertise, mandats, courriers officiels, plans d'études, directives, etc.

⁹ Il est à noter que Jacques Weiss, un des spécialistes suisses de la recherche sur la lecture (*À la recherche d'une pédagogie de la lecture*, 1980), est présent dans le comité de rédaction et le pilote.

de référence *Maîtrise du français* importait. Ils déclarent s'être inspirés avant tout de revues pédagogiques, d'échanges directs avec des collègues ou de discussions avec leur conseiller scientifique. Pourtant, tel Monsieur Jourdain, ils ont fait de la didactique sans le savoir ou du moins sans la conscientiser.

Ils affirment avoir lu régulièrement l'*Éducateur*, publication de la Société des enseignants romands. Cette revue, largement diffusée en Suisse romande, synthétise dès 1965 les travaux du Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction. Divers articles présentant les principes de *Maîtrise du français* ainsi que des activités s'inscrivant dans une approche communicative paraissent dès 1972. En outre, l'*Éducateur* publie entre 1978 et 1980 sous le titre *Forum* des numéros spéciaux traitant de « thématiques et consacrés à la réforme de la pédagogie du français » (Badoux, 1978, p. 728). Le comité de rédaction de *Forum* est constitué des auteurs de *Maîtrise du français*, de collaborateurs de l'IRDP, de chercheurs de l'Université de Genève et d'enseignants des degrés primaire et secondaire. Cet exemple montre qu'il y a une véritable imbrication des différentes sphères, l'*Éducateur* jouant le rôle de médiateur entre la sphère scientifique et la sphère scolaire, et rendant accessibles concepts et travaux des chercheurs. Par ailleurs, ces derniers appuient leurs recherches sur des expérimentations en classe avec la participation des enseignants.

2.2. L'élaboration des livres de lecture : la recherche en arrière-fond, le chercheur comme garant

Le type de textes à proposer dans les ouvrages de lecture a été au centre des débats de la commission de rédaction. Il s'agit – et ce n'est guère un hasard – d'une question discutée par ailleurs activement dans la didactique du français en émergence, à savoir celle des typologies de textes¹⁰. Ainsi, pour Genève, il faut avant tout proposer de la littérature jeunesse ; pour Fribourg, l'ouvrage doit offrir des textes facilitant le travail des enseignants ; pour Vaud, il est impératif de proposer des textes variés, dont

¹⁰ De nombreuses publications relatives à la typologie des textes, notamment de Bain, Bronckart et Schneuwly (1985), paraissent dans les années 1980. Nous n'entrons pas ici dans une présentation exhaustive de ces références, qui sont mobilisées par la suite.

des textes classiques. Finalement, les auteurs choisissent de privilégier la littérature jeunesse et de respecter la diversité des textes et leur authenticité correspondant à divers « types » de textes : pièces de théâtre, poèmes, contes, faits divers, etc. La terminologie « genre de textes » n'est certes pas utilisée par les auteurs durant les entretiens, mais les typologies exprimées se rapprochent d'ores et déjà de ce concept.

Pour exemplifier notre propos, nous prenons appui sur le dernier livre de lecture publié, à savoir celui destiné au 6^e degré primaire paru en 1988. Cet ouvrage est exemplaire, car il bénéficie de l'expérience acquise lors de la rédaction des précédents volumes et d'une dizaine d'années d'intégration du plan d'études dans les classes. Il est en quelque sorte l'ouvrage le plus mature de la série. Cela se traduit autant dans sa forme que dans ses contenus.

Tout d'abord, la table des matières de ce livre se compose de deux volets. Le premier est organisé traditionnellement en thématiques. Le second est plus innovant, car les auteurs y ont classé les textes par « genres ». L'utilisation du terme en 1988 dans un ouvrage scolaire démontre que les rédacteurs adoptent la terminologie en usage dans la réflexion scientifique menée en Suisse romande, notamment en linguistique, en psychologie du langage ou en didactique. En effet, l'élaboration du fascicule pour le maître intitulé *Approche textuelle* (COROME, 1988) s'appuie sur des références majoritairement romandes s'inscrivant dans les différents champs de recherche précités. Les genres y sont définis de manière assez large avec des catégories comme extraits de romans, nouvelles, biographies, contes, documentaires, reportages, théâtre, bandes dessinées, photographies avec légendes. Les auteurs ont pris soin, pour chaque thème, d'associer divers « genres » de textes et de proposer des extraits d'ouvrages destinés à la jeunesse. Ainsi, dans la sous-partie « Sciences et fiction », nous trouvons un extrait d'un documentaire sur la lune, *L'opéra de la lune* de Jacques Prévert, une planche de bande dessinée, un extrait de roman, une pièce de théâtre et un conte. La notion de « genre », déjà présente, apparaît donc dans sa forme la plus simple, non encore conceptuelle.

L'élaboration de cette série de livres de lecture a bénéficié de multiples regards croisés et de validations successives qui ont permis de prendre en compte les résultats de plusieurs recherches sur la lecture, entreprises à partir des années 1970. Il s'agit notamment des recherches menées à l'IRDP comme nous l'avons déjà évoqué, mais également celles sur les théories du langage (Bronckart, 1977), concrétisées dans des contributions à la didactique de la langue maternelle (Groupe de didactique du langage, 1982) qui s'élaborent dans le cadre du CRPP genevois rattaché au secondaire I. Les interactions entre les acteurs de la recherche et les auteurs des moyens d'enseignement ont transformé les approches scientifiques, qui prennent désormais plus en compte les contraintes du champ professionnel et éducatif. Ceci provoque une orientation moins applicationniste dans l'élaboration des moyens d'enseignement, comme nous allons le voir à partir du cas de la grammaire.

2.3. Le renouvellement de l'enseignement grammatical : de l'applicationnisme à l'émergence d'une posture didactique

Les deux séries de fascicules (vaudoises et romandes, voir la section 2.1) pour l'enseignement grammatical élaborées dans les années 1980 reposent globalement sur les mêmes principes : appareil grammatical organisé autour de la « phrase », mise en évidence des caractéristiques syntaxiques des groupes composant la phrase et de la structure interne de ces groupes, démarche d'enseignement visant à mettre en évidence le fonctionnement de la langue. Ces principes sont ceux exposés dans *Maîtrise du français*, dont l'élaboration a été supervisée par un linguiste (Eddy Roulet, alors professeur de linguistique à l'Université de Neuchâtel). L'ouvrage a par ailleurs été évalué scientifiquement par un collectif constitué d'Eddy Roulet, de Hélène Huot, professeure de linguistique à Nanterre et de Jean-Paul Bronckart, alors professeur de psychopédagogie de la langue à l'Université de Genève, domaine précurseur de ce que sera la didactique du français (Schneuwly, 2008). Ces deux séries comportent toutefois un certain nombre de divergences, du point de vue notionnel et de la démarche d'enseignement, que nous illustrerons à partir de deux exemples : la description

de la notion de phrase et le recours aux manipulations dans les activités proposées aux élèves.

Le changement principal introduit par la rénovation en matière d'enseignement grammatical réside dans une appréhension syntaxique des phénomènes grammaticaux, qui s'incarne dans une nouvelle unité d'analyse – la phrase P – en lieu et place de la proposition sur laquelle se basait auparavant l'enseignement de la grammaire. Dans *Maîtrise du français* (Besson *et al.*, 1979), la phrase est saisie à partir de son fonctionnement syntaxique :

Nous optons pour une décomposition de la phrase déclarative en deux groupes d'éléments : le **groupe nominal** et le **groupe verbal**. [...] En structure profonde, le groupe nominal qui précède le groupe verbal est **constituant obligatoire** de la phrase. Le groupe verbal est aussi constituant obligatoire de la phrase. On dit qu'il est le **prédicat de la phrase**. (p. 341)

Cette définition de la phrase mobilise les concepts de structure profonde *versus* de surface élaborés par la grammaire générative et transformationnelle, et repose sur un critère syntaxique, le caractère obligatoire ou facultatif des groupes constituants de la phrase. Tandis que les moyens d'enseignement vaudois reproduisent fidèlement ce modèle et opposent la « phrase P » aux « phrases transformées », les moyens COROME lui préfèrent la désignation plus large de « phrase ». La pertinence pédagogique des notions de structure profonde et de surface est remise en question par les auteurs de COROME (1987) :

La notion de phrase P n'a guère d'importance dans l'apprentissage de la langue ; en outre, les spécialistes ne sont pas d'accord entre eux. Aussi, dans un souci de simplification pédagogique, nous considérons comme phrases P toutes celles qui n'ont pas subi de transformation pronominale (pronoms substitués), interrogative, impérative, exclamative, négative, emphatique ou passive. (p. 6)

On voit dans cet exemple se profiler une réflexion didactique plus incisive que dans les moyens vaudois.

Par ailleurs, dans les livres du maître des moyens COROME, une réserve d'importance est émise à propos des manipulations. Alors qu'elles sont dans un premier temps présentées comme fondamentales pour permettre à l'élève de prendre conscience de la notion de « groupe », il est très vite précisé que ces manipulations peuvent présenter des difficultés,

notamment parce qu'« aux yeux de nombreux enfants, tous les groupes se déplacent lorsqu'on en déplace un » (COROME, 1986, p. 180). Pour pallier ces difficultés, les auteurs proposent de toujours faire pratiquer la suppression et le déplacement simultanément. Dans les faits, les manipulations sont assez peu mobilisées dans les activités proposées dans les fascicules de l'élève.

Il s'avère, à la lumière des deux exemples proposés, que les moyens COROME, produits un peu plus tardivement que les moyens vaudois, ont bénéficié des expérimentations menées dans les classes et ont développé sur cette base une réflexion didactique dénotant une attitude moins applicationniste. Cette évolution est aussi rendue possible par des recherches sur le développement des notions grammaticales chez les élèves dans une visée clairement didactique dorénavant, qui montrent les difficultés des approches formelles (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et De Weck, 1988).

3. Les controverses autour des contenus d'enseignement du français au secondaire II

En France, « la crise générale et publique des années 70 a frappé le système éducatif dans son ensemble. [...] Cette crise, générale, a été [...] aussi une crise du français, qu'elle a suspecté dans ses savoirs, dans ses enjeux et dans ses résultats » (Halté, 2008, p. 24-25).

Qu'en est-il en Suisse romande au niveau du secondaire, en particulier du secondaire II ? Y a-t-il également une crise et celle-ci aboutit-elle à une reconfiguration de la discipline scolaire « français » dès le tournant des années 1970 ? Si oui, sur quels plans et dans quels types d'institutions ? Et s'il y a reconfiguration, qui en sont les acteurs et quel est, entre autres, le rôle des chercheurs en général et de la didactique dans celle-ci ?

Pour répondre à ces questions, nous avons posé la focale sur les deux institutions du secondaire II non professionnel : l'école de culture générale (ECG) et le collège, appelé aussi gymnase, qu'on peut caractériser ainsi :

- L'ECG, destinée aux élèves de 16 à 19 ans qui souhaitent entrer dans une haute école professionnelle, en particulier dans le domaine de la santé ou du social, délivre un diplôme ou une maturité spécialisée. Produit de la réforme du système scolaire touchant l'ensemble des cantons suisses à la fin des années 1960 et visant à démocratiser le secondaire, elle est une école nouvelle dans les années 1970, d'emblée mixte, mais qui naît des cendres des filières secondaires réservées aux jeunes filles.
- Le collège ou gymnase, destiné aux élèves de 16 à 19 ans qui souhaitent entrer à l'université, délivre une maturité gymnasiale. Institution pluriséculaire réservée au départ à une élite masculine, elle devient mixte et gratuite au tournant des années 1970.

Pour analyser l'évolution de la discipline dans chaque institution entre les années 1970 et les années 1990, nous avons mobilisé plusieurs types de sources archivistiques : des sources écrites internes aux institutions (plans d'études, annales, PV du groupe d'enseignants de français, programme de français) et des sources orales (entretiens semi-directifs avec une trentaine d'acteurs du système scolaire genevois et suisse romand). Enfin, dans la mesure où en Suisse, chaque canton a son propre système scolaire, cette recherche tente de saisir un processus qui touche l'ensemble de la Suisse romande, en menant plus particulièrement une étude de cas sur le canton de Genève. L'analyse de ces sources, qui prend en compte trois niveaux d'échelle pour chaque institution (Lepetit, 1996) – finalités de l'institution, finalités de la discipline scolaire « français », pratiques d'enseignement – aboutit aux résultats suivants.

La crise du français se traduit différemment dans les deux institutions. À l'ECG, elle aboutit à une rénovation qui s'opère avant tout dans le plan d'études. Cette rénovation concerne aussi bien la configuration de la discipline (Reuter et Lahanier, 2004) – le français, de *discipline*, devient un *domaine* qui comprend désormais des options que l'élève peut choisir pour renforcer ses lacunes ou par intérêt – que les contenus enseignés. Ces derniers s'ouvrent à la rédaction de journaux, au débat ou à la lecture d'auteurs contemporains, de textes de science-fiction ou encore de romans

policiers. Cette rénovation est revendiquée par les enseignants et la direction de l'école, dont la volonté est de faire table rase du passé et d'intégrer les nouveaux savoirs produits par les sciences de l'éducation :

Aujourd'hui, l'évolution de la pédagogie a donné une place accrue à d'autres éléments [compétences] compris dans l'aspect éducatif de l'action scolaire, au détriment des matières elles-mêmes. (*Plan d'études de l'ECG*, 1974)

Au collège, la crise du français aboutit également à une rénovation. Celle-ci s'opère cependant moins dans le plan d'études – qui ne diffère presque pas de ceux de la première moitié du XX^e siècle – que dans les pratiques de certains enseignants qui font l'objet de controverses, comme le met en évidence ce discours véhément d'un enseignant de français, qui nous replace bien dans le contexte de l'époque :

Avant la guerre de 1914, enseigner le français était chose possible, armé de la formidable dictée, de la rigide analyse grammaticale et des classiques du XVII^e. [...] Aujourd'hui, notre métier diffère totalement. Dieu est mort, l'homme aussi [...] D'aucuns essayent de réagir et croient innover en s'accrochant à la production langagière orale, approche moins traumatisante de l'expressivité des pulsions verbifères. [...] D'autres, trapézistes de la thématique, [...] exhumant des auteurs dévalués ou font la navette entre les crachats de Boris Vian et les poubelles de Samuel Beckett. Certains, affolés, puisent dans la presse les slogans du jour et font s'indigner la généreuse adolescence sur la mévente des bretelles à pinces dans le delta du Nil. (Della Santa, 1975, p. 21-22)

Cette situation d'effervescence pédagogique qui est le fait d'enseignants militants fait place dès le milieu des années 1980 à une volonté de la part du corps enseignant de généraliser la rénovation de l'enseignement du français pour des raisons à la fois politiques et sociales, non sans problèmes, comme le met en évidence cet extrait d'un document rédigé par le syndicat des enseignants du secondaire genevois :

- L'intention politique de démocratiser les études met l'école dans l'obligation d'assurer aux élèves une maîtrise suffisante [...] du français [...]
- Dès le 10^e degré (élèves de 16 ans), le maître de français est confronté à une nouvelle hétérogénéité : [...] La diversité des pratiques, des compétences, des métalangages oriente toujours plus l'enseignement vers une individualisation. (*Dossier de français*, 1987. Archives de l'ECG)

Cette situation va alors se traduire par la mise sur pied par la direction de l'enseignement secondaire d'une série de formations continues pour l'ensemble des enseignants de français du secondaire. Elles sont données par des chercheurs en didactique et en linguistique des universités de Suisse romande, dans le prolongement du renouvellement de l'enseignement du français qui a été institutionnalisé à l'école primaire.

Ainsi, la rénovation du français se généralise à l'ensemble du système scolaire à partir des années 1990 en même temps – ou grâce au fait – que des postes de didactique du français sont créés à l'Université de Genève (Schneuwly, 2015). Cette rénovation est le résultat d'une volonté à la fois idéologique, politique et sociale, mais elle est aussi liée à la production de savoirs nouveaux dans les disciplines de référence, en particulier en didactique du français. Elle s'opère cependant à des degrés et selon des modalités différentes en fonction des ordres d'enseignement et des institutions. Contrairement au primaire, au secondaire II, les plans d'études et les moyens d'enseignement continuent dans les années 1990 à être le produit de la profession enseignante, sans collaboration ni référence à des chercheurs ou à des institutions de recherche de Suisse romande. L'innovation est certes nourrie par un discours produit par des linguistes, des chercheurs en études littéraires, voire de plus en plus par des didacticiens, mais elle se fait sans interaction directe avec la recherche en didactique sur le plan local, régional, voire international¹¹.

Comment expliquer cela ? La raison principale est à chercher dans l'absence de lieu où une recherche spécifique à cet ordre d'enseignement pourrait se développer. La formation des enseignants du secondaire II se réalise en effet en dehors de l'université et aucune institution de recherche n'existe

¹¹ Notons qu'au secondaire I (qui concerne les élèves de 12 à 15 ans), une collaboration entre les enseignants et des didacticiens français de l'équipe de la revue *Pratiques* – en particulier André Petitjean – se met en place à la fin des années 1990 pour la réécriture du plan d'études de français de 1999. Ce plan d'études, très novateur, va à son tour inspirer les rédacteurs – des enseignants – du plan d'études de l'ECG de 2002, mais sans entraîner une réelle collaboration avec des didacticiens : « Le plan d'études de français de l'ECG s'inscrit dans la continuité du nouveau Plan d'études du français du Cycle d'orientation, dont elle reprend la terminologie et les grands principes. » (*Plan d'études*, 2002)

pour ce niveau scolaire. Contrairement donc à la France, mais aussi à la Belgique, où la production de savoir en didactique du français se fait aussi au niveau du secondaire II, pour toute une série de raisons liées à la fois à la formation des enseignants et à la constitution d'équipes de recherche, en Suisse romande, la recherche en didactique va dans un premier temps se focaliser sur l'enseignement primaire, puis sur l'enseignement secondaire I. Ce n'est que dans un deuxième temps que ces savoirs nouveaux émigrent au secondaire II par le biais de formations continues, ce qui entraîne un renouvellement des pratiques et corolairement des plans d'études.

Conclusion

Nous avons exploré une période charnière de la rénovation de l'enseignement du français qui voit l'émergence contemporaine de domaines de recherche sur la lecture, l'écriture et la grammaire. L'idée sous-jacente à notre travail est la suivante : d'une part, la rénovation se nourrit de recherches scientifiques ; d'autre part, les besoins en connaissances qu'elle suscite transforment les manières de faire de la recherche et constituent ainsi un puissant moteur du développement de la didactique. La description de la période (1970-1990) illustre ce processus. Elle met en exergue, à travers les exemples contrastés de l'école obligatoire (primaire et secondaire I) d'une part et du secondaire II de l'autre, que l'existence d'institutions de recherche constitue une condition essentielle pour que la dialectique rénovation et développement de la didactique puisse fonctionner.

L'analyse menée sur la production des moyens d'enseignement rénovés pour le primaire et le secondaire I en Suisse romande nous permet d'affirmer que le tournant communicatif de l'enseignement du français dans les années 1980 est le fruit d'interactions multiples et fréquentes entre les acteurs du terrain et ceux de la recherche. Les réflexions menées conjointement par ces acteurs les ont nourris mutuellement en accélérant l'implantation de la rénovation du français. La mise en lumière des étapes du processus d'élaboration des plans d'études et des moyens d'enseignement du français permet ainsi d'entrevoir à la fois l'émergence de la didactique du français en tant que discipline universitaire, mais également les canaux

par lesquels les enseignants ont accès aux résultats de la recherche et aux innovations pédagogiques. Réciproquement, cette collaboration a eu des répercussions importantes sur le développement de la recherche, forcée à prendre plus en compte les réalités du terrain. Au secondaire II, en revanche, la rénovation fut pour ainsi dire importée de l'extérieur – à partir de l'école obligatoire notamment, mais aussi par l'intervention de chercheurs au niveau de la formation continue –, puisqu'elle ne pouvait alors pas s'appuyer sur des traditions et des instances de recherche.

Références

- BADOUX, J.-C. (1978). Forum : l'enseignement du français. Avant-propos. *Éducateur et bulletin corporatif*, 114(27), 728.
- BAIN, D., BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (1985). Typologie du texte français contemporain. *Bulletin CILA*, 41, 7-44.
- BAIN, D., BRUN, J., HEXEL, D. & WEISS, J. (2001). *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000 / Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960-2000*. Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- BESSON, M.-J. & HUTIN, R. (1974). *Une expérience en grammaire : essai d'application du plan d'études romand*. Genève, Suisse : Service de la recherche pédagogique.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- BISHOP, M.-F. (2013). *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français* (synthèse d'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3 – Charles de Gaulle, France).
- BRONCKART, J.-P. (1977). *Théorie du langage. Une introduction critique*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- BRONCKART, J.-P. & BESSON, M.-J. (1978). *Acquisition du langage et pédagogie de la langue*. Genève, Suisse : Université de Genève.

- CARDINET, J., ZWAHLEN, A. & BASSET, G. (1973). *Les objectifs pédagogiques de la lecture : structure générale et composantes de 1^e année*. Genève, Suisse : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- CHARLTON, T. L., MYERS, L. E. & SHARPLESS, R. (dir.). (2006). *Handbook of oral history*. Lanham, MD : Altamira Press.
- COROME (1984-1988). *Français 2^e-6^e*. Neuchâtel, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- COROME (1985). *Aux mille et un mots. Français 3P*. Neuchâtel, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- COROME (1986). *À fleurs de mots. Français 4P*. Neuchâtel, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- COROME (1987). *Sélectures. Français 5P*. Neuchâtel, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- COROME (1988). *Au fil des textes. Français 6P*. Neuchâtel, Suisse : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- DAUNAY, B. & GROSSMANN, F. (2012). Vingt ans de recherches en didactique du français (1990-2010). *Repères*, 46, 7-16.
- DELLA SANTA, A. (1975). Discours. *Annales du Collège Calvin* (p. 21-22). Archives du Collège de Genève.
- DESCAMPS, F. (2005). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la construction de la source orale à son exploitation* (2^e éd.). Paris, France : Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- DIPC (1983-1987). *Français 5-9. Activités en...* [grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe]. Lausanne, Suisse : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud.
- DIPC. (1984-1987). *Français 5-9. Notes méthodologiques*. Lausanne, Suisse : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Dossier de français*. (1987). UCESG, janvier. Archives de l'école de culture générale.

- DULONG, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris, France : EHESS.
- GERARD, F.-M. & ROEGIER, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- GROUPE DE DIDACTIQUE DU LANGAGE. (1982). *Contributions à la didactique de la langue maternelle*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- HALTÉ, J.-F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138, 23-38.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.), *Disziplin – discipline* (p. 27-46). Fribourg, Allemagne : Academic Press.
- INSTITUT ROMAND DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (IRDP). (1971). *Apprendre à lire : actes du Symposium international sur l'apprentissage de la lecture*. Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C. & DE WECK, G. (1988). *Le savoir grammatical des élèves : recherche et réflexions critiques*. Berne, Suisse : Lang.
- LEPETIT, B. (1996). De l'échelle en histoire. Dans J. Revel (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 71-95). Paris, France : Seuil.
- PLAN D'ÉTUDES DE L'ECG. (1974). Préambule (p. 1-2). Dans *Archives de l'École de culture générale*.
- PLAN D'ÉTUDES. (2002). Avant-propos. *Archives de l'École de culture générale*.
- RECHERCHES EN ORTHOGRAPHE, GRAMMAIRE, CONJUGAISON, VOCABULAIRE 2P-4P (collection ELAN). (1980-1982). Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- REUTER, Y. & LAHANIER, D. (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. Dans *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/YReuter-Dom-Reuter.pdf>

- ROCHER, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard & A. Landry (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (p. 12-24). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- ROLLER, S. (1949). *Les enseignements d'une dictée*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- ROLLER, S. (1954). *La conjugaison française : essai de pédagogie expérimentale*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux.
- SCHNEUWLY, B. (2008). Institutionnalisation universitaire de la didactique (de la langue première) : l'exemple de la Suisse (et une excursion en Allemagne). *La lettre de l'AIRDF*, 42, 13-15.
- SCHNEUWLY, B. (2015). « La didactique du français comme champ de recherche autonome et spécifique » (Petitjean 1985) : une utopie devenue (partiellement) réalité. Dans C. Masseron, J.-M. Privat & Y. Reuter (dir.), *Littérature linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean* (p. 225-236). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- SCHNEUWLY, B. (2016). Didactique du français. Quarante ans de travail sur des pratiques et représentations sociales. *La lettre de l'AIRDF*, 60, 5-9.
- SCHNEUWLY, B., AEBY, S. & THÉVENAZ, T. (2010). La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. *Le français dans le monde*, 48, 22-36.
- SCHNEUWLY, B., LINDAUER, T., DARME, A., FURGER, J., MONNIER, A., NÄNNY, R & TINEMBART, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840-~1990) dans une perspective comparative. *Forum lecture*, 2. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_fr.pdf
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T., avec la coll. de Aeby Daghe, S., Jacquin, M., Leopoldoff-Martin, I., Ronveaux, C., Sales Cordeiro, G., Soussi, A. & Wirtner, M. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

WEISS, J. (1972). *Comparaison des méthodes de lecture : analyse interne descriptive : rapport intermédiaire*. Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.

WEISS, J. (1976). *L'enseignement de la lecture en Suisse romande*. Neuchâtel, Suisse : Institut romand de recherche et de documentation pédagogique.

WEISS, J. (dir.). (1980). *À la recherche d'une pédagogie de la lecture*. Berne, Suisse : Lang.

La littérature à l'école primaire française : un exemple de retombées des recherches vers l'institution

Brigitte LOUICHON

La littérature à l'école primaire française est un exemple à propos duquel il est possible d'affirmer que les travaux de recherche en didactique ont eu des retombées sur les préconisations institutionnelles.

Ainsi, si les textes littéraires sont présents dans les classes primaires depuis la fin du XIX^e siècle (Bishop, 2009 ; Marcoin, 1992), l'enseignement de la littérature prescrit à ce niveau est récent puisqu'il date seulement de 2002. On peut donc – et ceci constituera la première partie de cet article – en écrire assez simplement l'histoire. Il s'agira ainsi de mettre en lien les prescriptions ministérielles, énoncées dans le cadre des instructions officielles (dorénavant IO), et un certain nombre de travaux de recherche auxquels elles font référence de manière assez explicite. Dans un second temps, j'essaierai de formaliser les facteurs qui ont permis ces retombées.

1. La littérature à l'école primaire : de la recherche à l'institution

Je raconterai cette histoire en ciblant trois moments correspondant aux trois programmes (2002-2008-2015). La peinture à grands traits est nécessairement réductrice et simplificatrice, elle peut donner l'impression d'ignorer ou de minorer certains travaux. Mais ce qui importe ici, c'est le mouvement d'ensemble et la focalisation sur certains phénomènes susceptibles d'éclairer la question des retombées.

1.1. 2002

En 2002 paraissent en France de nouveaux programmes pour l'école primaire. Ils proposent une refondation de la discipline du français (Falardeau, Fisher, Simard et Sorin, 2007) assez radicale puisque, tout en faisant disparaître le terme même de « français », ils articulent trois domaines. D'une part, la « maîtrise du langage et de la langue française » devient un « domaine transversal » dont l'horaire (13 heures, soit la moitié de l'horaire-semaine) se superpose ou s'intègre aux horaires dévolus aux champs disciplinaires. D'autre part, l'observation réfléchie de la langue et la littérature deviennent des disciplines, dotées de programmes et d'horaires qui leur sont propres.

Ces programmes s'appuient très largement sur les travaux des didacticiens. Ou, pour le dire plus prudemment, résonnent fortement en écho avec ces travaux. La marque la plus évidente en est peut-être la place accordée aux disciplines, objet et espace de recherche des didacticiens¹. L'organisation structurante autour du domaine transversal de la « maîtrise du langage et de la langue » renvoie aux travaux autour des « communautés discursives » (Bernié, 2002). Le contexte disciplinaire crée et nécessite un « agir-penser-parler » spécifique. Débattre, par-delà l'équivalence lexicale, ce n'est pas la même chose – c'est parfois même l'inverse – en mathéma-

¹ Or l'enseignant de primaire est polyvalent. À ce sujet, il est intéressant de comparer ce que disent les programmes de 1995 et ceux de 2002. Voici le texte de 1995 : « La polyvalence des maîtres donne sa spécificité à l'école primaire. Loin d'impliquer une simple juxtaposition des enseignements disciplinaires, elle favorise la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire ou conforter un apprentissage. Elle crée les conditions pour mener des activités diversifiées, mais coordonnées, concourant au même objectif, pour mettre en place au travers des différentes disciplines des démarches intellectuelles [comparer et sélectionner des informations, argumenter, s'auto-évaluer...] qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de la classe, en même temps qu'ils sont au service des différents contenus disciplinaires. » (MEN, 1995, p. 39) Et voici le texte de 2002 : « L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages doive s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois. » (MEN, 2002, p. 49) On observe l'importance que prend la notion de discipline que doivent intégrer les élèves avant d'entamer leur cursus secondaire.

tiques et en littérature. Cela signifie que l'on n'apprend pas à débattre mais à débattre en contexte disciplinaire (Dias-Chiaruttini, 2015). Les travaux d'Anne Jorro sur le texte documentaire (1999) en sciences ou ceux menés conjointement par Tauveron et Grossman sur l'interprétation (1999) concourent à donner à la discipline² et à ses langages spécifiques un rôle central.

Mais pour que la question du lire-dire-écrire soit bien transversale (et donc échappe au français), il faut introduire deux disciplines nouvelles : l'observation réfléchie de la langue (ORL) et la littérature, afin que ces deux matières, constitutives du français, demeurent présentes (Louichon, 2013).

Si l'école primaire a toujours eu recours aux textes littéraires, l'étude historique des programmes montre que le terme même de « littérature », introduit dès la loi sur l'enseignement primaire obligatoire de Jules Ferry en 1882, a totalement déserté les textes prescriptifs pour ne réapparaître qu'en 2002 (Bishop et Ulma, 2007). Jusqu'à la fin des années 1960, les enjeux de la présence (plus que de son enseignement) de la littérature sont à chercher du côté de ses vertus morales d'une part et d'autre part de ce que la langue littéraire constitue un idéal linguistique normatif (Bishop, 2016, p. 114). La rénovation de l'enseignement du français dans les années 1970 et 1980, justifiée politiquement, socialement, scientifiquement, institue un nouveau paradigme didactique, celui de la communication et des discours. La littérature perd son statut de langage scolaire dominant, d'autant que les travaux de Bourdieu (1964) lui confèrent un statut discriminant. La littérature à l'école aussi est entrée dans l'ère du soupçon. À l'école primaire, la typologie des textes et des écrits structure les programmes. Dans cette logique, le texte littéraire, s'il ne disparaît pas, perd de son hégémonie. Le roman et le fait divers ou le poème et le slogan publicitaire sont mis sur le même plan. Le conte en est réduit à son squelette narratif. La structure du texte importe plus que sa signification.

² On peut dater de cette période le début des travaux sur la discipline d'Yves Reuter, dont il rend compte pour la première fois en 2004 au colloque de l'AIRDF (Reuter, 2004).

Durant cette période se développent des travaux de recherche novateurs portés par Catherine Tauveron dans le cadre de l'INRP³. C'est le projet « lecture littéraire à l'école » (1997-2000). Tauveron (2009) mène une recherche-action de grande ampleur autour des questions de compréhension et d'interprétation du littéraire à l'école primaire. Ce travail s'appuie sur tous ceux menés en didactique autour de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996 ; Rouxel, 1996 ; Tauveron et Reuter, 1996), mais sa spécificité tient au fait qu'il porte sur l'école primaire.

Et lorsque les programmes de 2002 sont conçus, que la nécessité d'introduire autrement la littérature s'affirme, ces travaux trouvent immédiatement une audience institutionnelle.

Le préambule du programme de littérature permet d'observer ce que celui-ci doit à ces travaux :

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un **répertoire de références** appropriées à son âge et puisées dans la **littérature de jeunesse**, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une **culture commune** susceptible d'être partagée, y compris entre générations. Ces **rencontres avec les œuvres** passent par des **lectures à haute voix** (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la **compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles** difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des **débats** sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute **interprétation**⁴. (MEN, 2002, p. 72)

Cet enseignement repose sur quelques fondements directement issus de la recherche de Tauveron (2002) :

³ L'Institut national de recherche pédagogique, créé en 1976 (mais dont l'origine remonte à l'après-guerre), a une double vocation : accueillir des recherches pédagogiques et offrir des ressources documentaires en éducation. L'INRP est dissout en 2010. L'IFÉ (Institut français de l'éducation) en est une émanation. Il a cependant permis la dimension institutionnelle qui liait le ministère de l'Éducation nationale et l'INRP. Les enseignants et les chercheurs qui s'y sont succédé ont joué un rôle majeur dans les évolutions de la didactique du français. Que l'on se souvienne par exemple du groupe EVA.

⁴ C'est moi qui souligne.

- L'objectif est de doter l'élève d'une culture littéraire.
- Il s'appuie sur un corpus spécifique : la littérature de jeunesse perçue non plus comme une sous-littérature mais comme un ensemble d'œuvres présentant des textes complexes, voire résistants.
- Il s'appuie sur des modalités particulières (la lecture à haute voix et le débat).
- Il s'agit d'amener les élèves à interpréter les textes, en respectant les droits du texte.
- Il ne doit pas être mené suivant les mêmes formes que l'enseignement au secondaire.

Les programmes de 2002 vont avoir une durée de vie assez limitée. En 2007, ils sont partiellement réécrits et de nouveaux programmes paraissent en 2008.

En 2007-2008, le bilan que l'on peut faire est le suivant.

La bataille de l'ORL est relativement perdue. Une de plus, pourrait-on dire, au regard des difficultés à réformer l'enseignement de la langue. L'histoire de l'enseignement du français depuis Jules Ferry est jalonnée de ces combats plus ou moins perdus.

La maîtrise transversale du langage et de la langue française pensée dans le quotidien des enseignements disciplinaires, si elle est assez bien acceptée d'un point de vue conceptuel par les enseignants, est difficile à mettre en œuvre. On peut l'observer au travers des propositions des manuels scolaires qui ne prennent que très rarement cette dimension en compte. Les manuels de mathématiques ou d'histoire, globalement, n'intègrent pas la dimension langagière de la discipline, et s'ils le font, c'est de manière très marginale et jamais à la hauteur des ambitions des programmes.

Dans les faits, le français demeure une discipline constituée des enseignements de lecture et d'écriture, auxquels sont associés, de manière peut-être moins centrale et plus ancillaire, ceux de la langue.

Quant à la littérature, du fait de ce qui précède (mais pas seulement [Louichon, 2006]), elle n'arrive pas à se constituer réellement en discipline.

Pour autant, elle est bien devenue un constituant de la discipline « français ». Les enseignants, pour de multiples raisons (valeurs, formation), ont adhéré massivement à cette nouveauté (Louichon, 2008).

1.2. 2008

Les programmes de 2008 sont élaborés et formulés dans la plus grande opacité. Ce sont des programmes à proprement parler réactionnaires, de retour en arrière. L'ORL et la maîtrise transversale du langage et de la langue disparaissent. On en revient à une configuration disciplinaire traditionnelle, celle du français, et la terminologie utilisée renvoie à une vision passéiste de l'école : la production d'écrits redevient rédaction et la mise en voix des textes disparaît au profit de la récitation, repositionnée du côté de l'oral.

Ces programmes ont été fortement contestés par la sphère des didacticiens du français et plus largement des chercheurs en éducation et des formateurs. Un des grands reproches qui leur est adressé concerne justement le fait qu'ils ignorent les travaux des chercheurs pour des raisons idéologiques. Voici par exemple le commentaire qu'en fait Sylvie Plane (2008) en tant que présidente de l'AIRDF :

L'ensemble se trouve fortement infléchi par des présupposés idéologiques tournés vers le passé qui orientent les prescriptions inscrites dans ce document. Ces présupposés font que le projet de programme nie la capacité qu'ont les maîtres du XXI^e siècle de s'approprier les acquis des recherches en sciences humaines et refuse aux élèves le droit de s'engager intellectuellement. De tels interdits jettent le discrédit sur la valeur scientifique du projet de programme, car, du même coup, il se condamne lui-même à ne pas tirer parti des travaux de recherche portant sur l'acquisition du langage oral et écrit, la description de la langue et des discours et la psychologie des apprentissages.

Il est donc particulièrement remarquable de constater que la littérature, si elle a perdu son statut disciplinaire, demeure présente, entre la lecture et la « rédaction » :

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des

ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'Éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles. (MEN, 2008, p. 21)

On peut observer la reprise quasiment à l'identique des programmes de 2002. Dans le même ordre d'idées, les documents d'accompagnement⁵ de 2002 sont republiés avec simplement un changement de titre (« Une culture littéraire à l'école ») en 2008 et la liste des œuvres⁶, explicitement citée dans les programmes, est actualisée en 2012. Or ces deux publications constituent des outils fondamentaux et assez efficaces pour la mise en œuvre effective des programmes (Louichon, 2008).

Ainsi entre 2008 et 2015, la dynamique vertueuse engagée à partir de 2002 se poursuit et l'enseignement de la littérature relève, peu ou prou, des pratiques ordinaires.

1.3. 2015

Les programmes de 2015 donnent toujours une place importante à la littérature. Cependant, loin de retrouver son éphémère statut de discipline, elle est « une part du français » (MEN, 2015, p. 103).

Cependant, le préambule reprend des éléments présents depuis 2002.

⁵ Les documents d'accompagnement (des programmes) sont des compléments qui intègrent des éléments théoriques et des propositions didactiques. Ils n'ont pas de valeur prescriptive.

⁶ La première liste des œuvres (« listes de référence ») proposées pour enseigner la littérature à l'école est apparue en 2002 et concernait le cycle 3. Elle a été révisée en 2004, 2007, 2012 tandis que de nouvelles listes pour le cycle 2 et la maternelle paraissaient. Assez critiqué en 2002 (Louichon, 2007), le principe de la liste s'est développé au fur et à mesure que l'enseignement et la formation s'en emparaient.

Elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est **donnée à lire ou à entendre** et nourrit également les activités d'écriture. Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'**interprétation** et à construire une première **culture littéraire** et artistique⁷. (MEN, 2015, p. 103)

Toutefois, on voit s'opérer un glissement. En 2002, la culture littéraire (« les références mises en réseau ») est nécessaire à l'apprentissage de la lecture littéraire et s'inscrit dans une visée scolaire. En 2015, la culture littéraire que les élèves doivent acquérir n'a plus seulement des enjeux littéraires mais aussi des « enjeux de formation personnelle », elle participe à la « construction de soi ». Le lecteur est au centre, comme en témoigne l'extrait suivant :

Il s'agit également de développer au cours du cycle une **posture de lecteur** attentif au fonctionnement des textes, **sensible** à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire. Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une **appropriation subjective** des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses **expériences de lecteur** et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont **propres au lecteur**⁸. (MEN, 2015, p. 113)

Les termes nouvellement introduits font clairement référence aux travaux des didacticiens de la littérature et particulièrement de ceux portant sur le « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004). Dans ce cadre, le sujet est à la fois celui qui actualise singulièrement le texte, qui en construit la signification, mais aussi celui qui se construit par sa lecture. D'une certaine manière, on peut considérer que les postulats des chercheurs travaillant sur le sujet lecteur depuis une dizaine d'années (Louichon, 2016) innervent ces programmes : place du lecteur, singularité des interprétations voire des utilisations (Eco, 1992), tension entre droits du texte et droits du lecteur, communautés interprétatives, enjeux anthropologiques de la lecture littéraire, écrits de la réception (Le Goff et Fourtanier, 2017).

⁷ C'est moi qui souligne.

⁸ C'est moi qui souligne.

En 2002, l'introduction de la littérature à l'école primaire, comme discipline, dotée d'un horaire massif (5 heures/semaine) constitue un tournant majeur. Le mot même fait peur, porteur de connotations assez négatives. Il faut toujours redire à quel point, pour des enseignants non spécialistes et non formés, la littérature est un impensé. En 2015, après avoir survécu à 2008, et de manière assez indiscutée, la littérature et la culture littéraire font partie de l'école du socle. Tout cela constitue des retombées majeures des recherches en didactique de la littérature. Mais les choses sont liées. Les travaux de Catherine Tauveron permettent l'institutionnalisation de la littérature dans les programmes et, de ce fait, les travaux autour de la littérature de jeunesse et de la didactique de la littérature, particulièrement à l'école primaire, se développent massivement, assurant à la fois une visibilité et une continuité scientifiques. La configuration nouvelle a permis à toute une génération de formateurs d'enseignants du premier degré, littéraires de formation, de trouver une motivation à s'engager dans des recherches en didactique⁹. C'est, au moins partiellement, dans cette logique et pour ces raisons que les travaux sur le sujet lecteur se développent et innervent à leur tour les programmes de 2015, dans une forme de continuité cette fois.

2. Les éléments d'une dynamique vertueuse

Il apparaît donc que pour qu'il y ait des retombées institutionnelles, il convient d'abord qu'il y ait des recherches ! Pour autant, cela ne suffit évidemment pas. Et il faut éviter une lecture un peu simpliste des relations entre recherches et prescriptions.

Il me semble que pour ce qui concerne l'exemple de la littérature à l'école primaire, on doit prendre en compte d'autres paramètres que l'intérêt ou la pertinence des travaux des chercheurs. Je pointerai sept éléments. Les deux premiers concernent seulement la littérature à l'école, les cinq suivants peuvent permettre de penser plus largement la question des retombées de la recherche.

⁹ En témoigne la belle vitalité des « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature », manifestation annuelle depuis 2000.

2.1. L'objet « littérature »

Si, je l'ai écrit, la littérature a toujours été présente, les programmes de 2002 ont introduit de fait un objet nouveau : la littérature de jeunesse contemporaine, riche et innovante (je pense particulièrement aux albums). Globalement, les enseignants se sont saisis avec bonheur de cet objet et ont plébiscité son entrée dans les classes. Il engage autrement la question des valeurs et la dimension esthétique y est aussi importante.

2.2. L'édition

L'introduction de la littérature jeunesse à l'école a eu un effet sur le monde de l'édition. Il n'est que de se souvenir des débats concernant la liste des œuvres en 2002-2003 (Louichon, 2007). Il est difficile de savoir exactement quelle part donner à cette dimension socioéconomique, mais il me paraît probable qu'elle existe et qu'elle explique au moins partiellement le maintien de la littérature et de la liste en 2008¹⁰.

¹⁰ Lors des Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, à Louvain en 2007, j'ai proposé (à partir de l'exemple de la littérature patrimoniale) d'intégrer la dimension socioéconomique à l'analyse didactique. Cette communication se terminait par ces mots : « Tenir compte de ces paramètres paraît parfois difficile lorsque, fondamentalement, les valeurs en jeu dans l'enseignement de la littérature, en semblent si éloignées. Pour autant, on se consolera en constatant que l'édition jeunesse et la puissance économique qu'elle représente sont les meilleurs garants de l'existence de la littérature à l'école. En effet, les représentations qui sous-tendent les attaques contre certains domaines de l'enseignement du français devraient logiquement amener à une remise en cause radicale de l'enseignement de la littérature à l'école primaire. De fait, et si l'on veut bien y réfléchir, passer cinq heures par semaine à lire des albums, de la bande dessinée et des romans, à débattre et à théâtraliser, à goûter la lecture magistrale de l'enseignant semble assez peu en phase avec un discours qui focalise sur la question du déchiffrement, du calcul mental et de la grammaire. Or il n'en est rien, du moins actuellement, et les lobbyistes de la réaction sont assez discrets sur cette question. On peut penser que l'industrie du livre ne se laissera pas dessaisir sans réagir de la manne financière que représente pour elle la littérature à l'école. L'édition jeunesse a, dans l'état actuel des choses, des arguments autrement plus convaincants que les didacticiens de la littérature pour défendre la place de la littérature à l'école. » (Louichon, 2007, p. 34)

2.3. Le lien entre programmes et politique

Force est de constater que les programmes de 2002 et 2015 ont été conçus sous des gouvernements de gauche tandis que ceux de 2008 émanent d'un gouvernement de droite. D'après Dominique Raulin (2006, p. 54), « [a]ucun lien ne peut être établi entre les changements de programme et les alternances politiques : il n'y aurait donc pas de programmes de droite ou de gauche. Pour beaucoup, c'est heureux que les programmes ne soient pas politisés. » Le propos est (hélas) daté. En France, les années 2006-2007 sont marquées par une instrumentalisation politicienne des débats autour de l'école. Certains positionnements (par exemple sur les méthodes de lecture) deviennent des marqueurs politiques (Dumont, 2006). Dans ce contexte, la rédaction des programmes scolaires est un enjeu fort. Le Conseil national des programmes, mis en place en 1989, est dissout en 2005. Les programmes de 2008 sortent dans un contexte très clivant et participent de ce climat.

2.4. La demande sociale

Les programmes résultent d'une alchimie complexe qui articule de nombreux facteurs. Il leur faut s'adapter à une demande sociale qui évolue suivant les époques. En 2002, l'un des éléments les plus importants des programmes est la notion de « culture commune ». L'école primaire y est définie comme « le premier niveau d'une culture commune » (MEN, 2002, p. 14). En 2002, nous sommes dans un contexte de cohabitation politique, les élections présidentielles approchent, qui verront Jean-Marie Le Pen arriver au second tour. En 1995, Jacques Chirac avait fait une partie de sa campagne autour de la notion de « fracture sociale ». La « culture commune » des programmes de 2002 est une forme de réponse institutionnelle à la demande sociale. Logiquement, la littérature participe de cette « culture commune » qu'il revient à l'école de tenter de refonder.

En 2015, l'année de l'attentat contre *Charlie Hebdo*, les questions centrales sont celles du vivre-ensemble, de la citoyenneté, de la pensée critique. Toutes les disciplines sont mises à contribution. Les évolutions pour ce qui concerne l'enseignement de la littérature, laquelle devient un

enjeu de « formation personnelle¹¹ », visent à ce que l'élève apprenne de ses lectures, qu'il apprenne à se connaître, à se comprendre et à éprouver les différences. Dans cette perspective, la littérature permet, par le biais de la verbalisation des interprétations, de mettre en place des débats (au sens large) où la parole de l'autre peut et doit être entendue.

2.5. Le rôle des inspecteurs généraux

À mon avis, le facteur le plus important est institutionnel. C'est l'inspection générale (IG) qui est responsable de la rédaction effective des programmes. Pour le primaire, en 2002, Jean Hébrard est à la manœuvre. C'est un spécialiste de l'histoire de la lecture (Chartier et Hébrard, 2000) et il a travaillé à l'INRP avant de rejoindre les cabinets ministériels. Il connaît le travail de Catherine Tauveron et la sollicite¹² pour la rédaction des programmes du cycle 3.

En 2015, ce sera Anne Vibert. Avant de devenir IG, elle était enseignante-chercheuse à l'université de Grenoble, dans l'équipe de Jean-François Massol, lequel travaille sur le sujet lecteur et dirige de nombreuses thèses sur ce sujet (Louichon, 2016). Le Conseil supérieur des programmes, sous la direction de laquelle travaille l'inspection générale dans le cadre précis de la rédaction des programmes, publie l'ensemble des contributions des experts sollicités. Pour ce qui concerne le français, la plupart des contributeurs sont des spécialistes de l'éducation et de la didactique du français¹³. Concernant la littérature, ils gravitent dans le champ du sujet lecteur : Sylviane Ahr, Magali Brunel, François Le Goff, Agnès Perrin-

¹¹ Voir, par exemple : « Découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement. Comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions. S'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société. » (MEN, 2015, p. 126)

¹² Comme elle le raconte elle-même (Tauveron, 2014).

¹³ Ce qui peut paraître une évidence mais ne l'est pas. Bien souvent les spécialistes convoqués sont ceux de la discipline et non de l'enseignement/apprentissage de la discipline.

Doucey, Gersende Plissonneau et moi-même, sans compter Catherine Tauveron (Conseil supérieur des programmes, s. d.).

2.6. Les concours

En France, pour devenir enseignant, on doit être lauréat d'un concours de l'enseignement. Dès la parution des programmes de 2002, de nombreux sujets de l'épreuve écrite obligatoire portent sur l'enseignement de la littérature. En 2005 est introduite une option « littérature de jeunesse » qui donne lieu à de nombreuses publications, marque de l'engouement des candidats pour cette option. Celle-ci, après la publication des programmes de 2008, est supprimée. Pour la génération des enseignants formés entre 2002 et 2009, la littérature de jeunesse a constitué un objet de réflexion épistémologique et didactique important (Mercier et Tourron-Bertrand, 2013). Les travaux des didacticiens – et particulièrement ceux de Catherine Tauveron – l'ont nourrie.

2.7. La visibilité des travaux

Le dernier paramètre important à mon sens est la visibilité des travaux. Celle-ci doit s'exercer dans trois sphères : en premier chef, la sphère scientifique bien sûr. En deuxième lieu, la sphère institutionnelle, on l'a vu. Mais il me semble que les travaux doivent aussi être visibles de manière plus large, dans la sphère de la formation voire de l'enseignement lui-même.

En 2002, Catherine Tauveron a fait ce travail avec son ouvrage *Lire la littérature à l'école* que l'on trouve dans toutes les bibliographies. Ce livre a été un jalon important dans la manière dont la littérature s'est trouvée pérennisée. En 2013, Sylviane Ahr écrit un ouvrage plutôt destiné au secondaire, *Vers un enseignement littéraire au collège*, mais là aussi bien connu des formateurs. Ces ouvrages de vulgarisation jouent un rôle très important. Ils donnent des clés à qui veut comprendre et mettre en œuvre les programmes.

Pour terminer

Pour terminer, moins sous la forme d'une conclusion que d'un codicille, je voudrais dire que si la littérature à l'école primaire constitue un domaine dans lequel on peut assez clairement constater un mouvement de retombées de la recherche vers l'institution, on peut aussi observer le mouvement inverse. En effet, en 2008 est introduite la notion de « littérature patrimoniale » qui ne renvoie à aucune notion ni littéraire ni didactique. J'ai essayé de montrer comment elle s'inscrit dans le paradigme réactionnaire de ces années-là (Louichon, 2015). Cependant, des travaux en didactique de la littérature vont la mettre en question et la reconfigurer didactiquement (Bishop et Beladjin, 2015 ; Peretti et Ferrier, 2012).

Il est ainsi évident que les relations entre didactique de la littérature et institution sont, en France, et relativement à l'école primaire, assez étroitement liées, que ce soit dans une perspective descendante (de la recherche à l'institution) ou remontante (de l'institution à la recherche).

Références

- AHR, S. (2013). *Vers un enseignement littéraire au collège*. Grenoble, Suisse : CRDP.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- BISHOP, M.-F. (2009). Que lit-on à l'école primaire au cours du XX^e siècle ? Dans B. Louichon & A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 139-152). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- BISHOP, M.-F. (2016). Enjeux pédagogiques et enjeux politiques de la rénovation du français à l'école élémentaire (1967-1980). Dans P. Kahn & Y. Michel (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XX^e-XX^e siècles* (p. 111-125). Caen, France : Presses universitaires de Caen.
- BISHOP, M.-F. & BELADJIN, A. (dir.). (2015). *École et patrimoines littéraires*. Paris, France : Champion.

- BISHOP, M.-F. & ULMA, D. (2007). Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparatiste. Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas (dir.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives* (p. 63-87). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France : Minuit.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris, France : BPI-Centre Georges Pompidou/Fayard.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES. (s. d.). Le Conseil supérieur des programmes : contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration des projets de programmes. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-programmes.html>
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot.
- DUMONT, L. (2006). *Globale ou B.A.-BA. Que cache la guerre des méthodes d'apprentissage de la lecture ?* Paris, France : Robert Laffont.
- ECO, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris, France : Grasset.
- FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C. & SORIN, N. (dir.). (2007). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- JORRO, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- LE GOFF, F. & FOURTANIER, M.-J. (dir.). (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- LOUICHON, B. (2006). La discipline *Littérature* existe-t-elle au cycle 3 ? Dans *7^e journées des chercheurs en didactique de la littérature* [CD-Rom]. Montpellier, France.

- LOUICHON, B. (2007). Les œuvres de référence du cycle 3. Histoire de la liste. Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas (dir.), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives* (p. 89-98). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.
- LOUICHON, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, 37, 51-68.
- LOUICHON, B. (2013). Les enseignements de la littérature. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (dir.), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation* (p. 63-71). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- LOUICHON, B. (2015). Le patrimoine : du passé dans le présent. Dans M.-F. Bishop & A. Beladjin (dir.), *École et patrimoines littéraires* (p. 94-107). Paris, France : Champion.
- LOUICHON, B. (2016). Dix ans de *Sujet lecteur*. Dans A. Petitjean (dir.), *Recherches textuelles*, 14, 403-422.
- MARCOIN, F. (1992). *À l'école de la littérature*. Paris, France : Les éditions ouvrières.
- MERCIER, A.-M. & TOURRON-BERTRAND, I. (2013). Formation des maîtres et littérature de jeunesse. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 2, 16-19.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (1995). *Programmes de l'école primaire*. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=47791bd9db508ed3916a75fc1fb0bfd3
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2002). *Le B.O. Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2002_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=47791bd9db508ed3916a75fc1fb0bfd3

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN). (2008). *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2008_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc-9f87=47791bd9db508ed3916a75fc1fb0bfd3
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEN). (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Repéré à http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/2015_5.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=47791bd9db508ed3916a75fc1fb0bfd3
- DE PERETTI, I. & FERRIER, B. (dir.). (2012). *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- PLANE, S. (2008). *Un programme qui inculque la docilité passive*. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Plane.aspx
- RAULIN, D. (2006). *Les programmes scolaires*. Paris, France : Retz.
- REUTER, Y. (2004). Analyser la discipline scolaire. Quelques propositions. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 5-12.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris, France : Hatier.
- TAUVERON, C. (2009). L'interprétation à l'école : des sources théoriques à une modélisation didactique. Dans M. Butlen & V. Houdard-Mérot (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (p. 53-71). Cergy-Pontoise, France : CRTE.
- TAUVERON, C. (2014). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la compréhension aux cycles 2 et 3*. Paris, France : Conseil supérieur des programmes. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/21/2/Tauveron_Catherine_-_PU_emerite-_CSP_Contribution_374212.pdf

TAUVERON, C. & GROSSMAN, F. (dir.). (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école [numéro thématique]. *Repères*, 19.

TAUVERON, C. & REUTER, Y. (dir.). (1996). Lecture et écriture littéraires à l'école [numéro thématique]. *Repères*, 13.

La didacticité des discours sur l'enseignement des lettres

Jean-Benoît GABRIEL, Nathalie GILLAIN
et David VRYDAGHS

Quand une communauté scientifique s'interroge sur les retombées de ses travaux, elle invite ses membres à se demander dans quelles places, par quels canaux ou encore grâce à quelles méthodologies leurs recherches se diffusent dans la société, mais aussi quels sont les obstacles à une meilleure diffusion de celles-ci. C'est à cette dernière question que nous consacrerons cette contribution.

La détermination de tels obstacles ne peut se faire que de façon spéculative ou à partir d'études de cas. Préférant cette dernière option, nous avons choisi d'étudier dans ces pages un débat qui s'est tenu récemment en France en l'absence quasi complète des didacticiens du français, alors qu'il portait sur l'avenir des études littéraires à tous les niveaux d'enseignement. Entre 2007 et 2011, plusieurs essais de spécialistes de la critique littéraire furent en effet publiés sur ce thème : *La littérature en péril* (2007) de Tzvetan Todorov ; *Lire, interpréter, actualiser* (2007) et *L'avenir des humanités* (2010) d'Yves Citton ; *Pourquoi étudier la littérature ?* (2010) de Vincent Jouve ; ou encore *Petite écologie des études littéraires* (2011) de Jean-Marie Schaeffer¹. Si les titres de ces ouvrages et les noms de leurs auteurs laissent entendre que ces réflexions portent majoritairement sur l'enseignement de la littérature à l'université, il est faux de penser que leurs

¹ On aurait pu leur adjoindre le « Que sais-je ? » de Paul Aron et Alain Viala consacré à *L'enseignement littéraire* (2005) et la leçon inaugurale d'Antoine Compagnon au Collège de France, *La littérature, pour quoi faire ?* (2007), qui énoncent des constats similaires ; toutefois, ces derniers ne formulent pas de propositions de réforme de l'enseignement et abordent aussi d'autres sujets.

propos se limitent à ce niveau d'enseignement. Tous envisagent en effet, de façon plus ou moins centrale selon les cas, la question des savoirs à transmettre et des pratiques à développer dès le secondaire, voire l'élémentaire. Or aucun d'entre eux ne fait référence (ou alors que très sommairement) aux travaux des didacticiens du français. En revanche, des didacticiens ont réagi à leurs propositions (Ahr, 2015) sans parvenir toutefois à créer un véritable débat scientifique entre spécialistes des deux domaines concernés – les études littéraires et la didactique du français.

Préférant à la déploration, l'inertie ou la critique la voie du questionnement scientifique, nous avons fait de ces essais des objets pour une didactique du français conçue comme une discipline de recherche analysant « les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2013, p. 65). Dans cette perspective, plusieurs terrains d'observation de ces « contenus » peuvent être définis : les pratiques de classe, bien évidemment, mais aussi, notamment, l'espace « des *recommandations*, composé de multiples sous-espaces et acteurs qui encadrent les pratiques avec plus ou moins de légitimité en prônant telle ou telle sélection, organisation ou mise en œuvre des contenus » (Reuter, 2013, p. 66). Les textes de notre corpus peuvent à bon droit être considérés comme faisant partie de cet espace. Il eut été toutefois réducteur de les envisager uniquement sous ce prisme prescriptif. En effet, ces discours proposent également ce que l'on pourrait appeler, avec Moirand (1992) et Laurent (2014), une « didacticité » de la littérature, soit une définition de cet objet comme savoir à enseigner et une programmation de son enseignement provenant d'un espace discursif extérieur à celui de l'école et des politiques d'enseignement.

Notre but n'est donc pas d'intervenir dans cet espace discursif en approuvant ou en critiquant les choix opérés par ces auteurs, mais d'étudier le fonctionnement rhétorique de ces discours, en insistant tout particulièrement sur leurs formes de didacticité et leurs rapports, réels mais implicites, avec les recherches en didactique de la littérature.

Pour faire apparaître ces dimensions, nous nous sommes inspirés des méthodes de l'analyse des discours (Angenot, 1982 ; Amossy, 2010). Aussi

avons-nous soumis les textes de notre corpus aux mêmes questions, d'ordre énonciatif, pragmatique et rhétorique. Qui parle ? À qui ? De quoi ? Dans quel(s) genre(s) ? Et sous quelle forme² ?

Si l'analyse menée possèdera nécessairement une dimension critique dans la mesure où elle tendra à mettre au jour le fonctionnement rhétorique de ces discours, elle ne consistera pas en une intervention critique dans ce débat. Comme nous l'avons déjà signalé, notre travail n'a pas pour objectif de nourrir le débat ouvert par ces essais, mais de comprendre comment ceux-ci opèrent et par quel type de réflexion ils remplacent l'échange avec la didactique que leur sujet appelait. C'est pourquoi nous ferons suivre cette analyse d'une discussion centrée sur la didacticité de ces essais et sur l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour une didactique du français soucieuse d'examiner son influence comme les limites de celle-ci.

1. Une analyse rhétorique du débat

1.1. Qui parle ?

Pour l'analyse du discours et la rhétorique contemporaine, l'étude d'un acte de parole inclut l'analyse de l'énonciateur sur un plan d'abord linguistique, mais aussi biographique et social (Maingueneau, 2004 ; Amossy, 2006). Les concepts rhétoriques d'*ethos préalable* et d'*ethos discursif* permettent de cerner ces différentes dimensions avec économie et efficacité.

L'*ethos préalable* rend compte de l'identité sociodiscursive d'un auteur avant qu'il prenne la parole ou que son nouvel ouvrage soit lu (Amossy, 2010). À ce titre, cet *ethos* comprend « l'ensemble des données dont on dispose sur le locuteur au moment de sa présentation de soi », c'est-à-dire : « sa réputation individuelle, l'image de sa personne qui dérive d'une histoire conversationnelle ou textuelle, son statut institutionnel et social » (Amossy, 2010, p. 73).

² Notons que ces deux dernières questions, contrairement aux trois premières, ne feront pas l'objet d'une section dédiée ; elles seront en fait abordées tout au long de l'analyse.

L'*ethos discursif* concerne l'image de soi que tout sujet élabore dans son discours. Celle-ci comprend deux modalités distinctes mais inséparables et complémentaires : l'*ethos dit*, relatif à toute caractéristique que l'inscripteur³ se reconnaît explicitement au sein de son discours, et l'*ethos montré*, qui se manifeste à travers la forme choisie pour prendre la parole⁴.

S'il est habituel de distinguer ces différentes dimensions par souci de méthode et de clarté, il convient de rappeler que celles-ci sont, dans les faits, intrinsèquement liées. Comme le souligne Dominique Maingueneau, « dans la construction d'une scène d'énonciation, la légitimation du dispositif institutionnel, les contenus déployés et la relation interlocutive s'enchevêtrent et s'étaient les uns les autres » (2004, p. 107). Il faudra ainsi garder à l'esprit qu'un *ethos* discursif peut toujours rejouer ou dynamiser les contenus d'un *ethos* préalable : « Si chacun de nous peut s'appuyer sur son *ethos* préalable, il peut aussi, quand sa réputation ou son appartenance à un groupe joue contre lui, s'exercer à moduler, voire à remodeler son image. » (Amossy, 2010, p. 89)

Les auteurs de notre corpus ne se sont certes pas trouvés dans des contextes aussi hostiles que ceux auxquels Ruth Amossy fait allusion ; ils n'en ont pas moins modulé, dans leurs prises de parole, certains aspects de leurs *ethos* préalables. Avant de le montrer, nous déterminerons les éléments les plus saillants de ces derniers.

À la parution de leurs essais, ces auteurs bénéficient déjà d'une reconnaissance et d'une audience internationales : chercheurs du CNRS (c'est le cas de Tzvetan Todorov et de Jean-Marie Schaeffer) ou professeurs d'université (comme Yves Citton et Vincent Jouve), ils ont signé de nombreux travaux de référence dans leurs disciplines. Par ailleurs, sans être des didacticiens, ces théoriciens ne sont pas tout à fait étrangers à la sphère scolaire :

³ Ce terme est de Dominique Maingueneau (2004) et désigne la part linguistique du sujet, perceptible dans le discours à travers les marqueurs d'énonciation (déictiques, modalisateurs, etc.).

⁴ Des traits stylistiques récurrents, des figures de rhétorique fréquentes, des tonalités dominantes dessinent l'image d'un inscripteur aussi sûrement, voire plus efficacement, que ce que celui-ci dit de sa propre personne.

certaines d'entre eux ont occupé des fonctions dans l'administration de l'enseignement (c'est le cas de Todorov, qui a siégé au Conseil national des programmes) ; d'autres ont participé occasionnellement à des colloques ou à des travaux de didacticiens (Jouve, Citton) ; enfin, tous enseignent (ou ont enseigné) dans des sections dont le débouché principal reste l'enseignement secondaire.

Ces différents éléments dessinent donc des *ethos* préalables d'experts universitaires reconnus internationalement dans leurs disciplines respectives qui, sans être didactiques, n'en sont pas moins en lien avec l'éducation.

Les *ethos* discursifs de ces auteurs ont certes leurs singularités mais ils tendent tous à confirmer ces *ethos* préalables. Par exemple, ces auteurs soulignent volontiers leur expertise dans les disciplines où ils ont fait carrière. Ils peuvent le faire de façon explicite – Yves Citton précise ainsi qu'il envisage en priorité « la pratique qui est la [s]ienne, celle des études littéraires » (2010, p. 37) lorsqu'il cherche à montrer la spécificité de l'interprétation – ou, le plus souvent, au travers de références ou d'allusions à leurs propres travaux comme aux travaux les plus connus dans les communautés scientifiques auxquelles ils appartiennent.

Le ton volontiers assertif de leurs discours renforce encore leurs *ethos* d'experts. Paradoxalement, il contribue aussi à éloigner leurs propos des normes stylistiques présentes dans les discours d'expertise. Les constats posés ne sont ainsi presque jamais étayés par des statistiques ou des études. Par exemple, quand Jean-Marie Schaeffer affirme que, « de nos jours, c'est le cinéma qui constitue le support principal de la création fictionnelle » (2011, p. 10), il ne présente aucune donnée à l'appui de sa thèse. Étonnamment, dans le même livre, il mettra son lecteur en garde contre les thèses non étayées. Contestant l'idée que la poésie se lit moins aujourd'hui, il écrit en effet : « Pourtant, à ma connaissance, aucune étude quantitative ne vient corroborer cette affirmation, et même tout laisse à penser le contraire. » (Schaeffer, 2011, p. 10)

On remarquera également que leurs assertions se voient rarement atténuées par les nuances et les modalisateurs que l'on est en droit d'attendre

de la part d'experts. Vincent Jouve annonce ainsi sans ambages que « [l]e premier rôle de l'enseignement est [...] de munir le lecteur de l'information nécessaire pour que les œuvres puissent à nouveau lui parler » (2010, p. 187). Yves Citton ne s'embarrasse pas moins de circonlocutions pour déclarer que « l'avenir des humanités dépend des cultures de l'interprétation qu'elles parviendront (ou non) à vivifier, afin de cultiver à la fois leur pluralité et leurs solidarités » (2010, p. 25). Enfin, Tzvetan Todorov n'hésite pas à écrire qu'« à l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques » (2007, p. 19). La nuance, on le voit, n'est pas toujours leur fort.

Enfin, la plupart de ces auteurs quittent leurs habits d'experts lorsqu'ils emploient certains clichés, raccourcis ou généralités plus efficaces sur le plan rhétorique qu'indispensables sur le plan intellectuel. Souvent aussi, ces poncifs trahissent leur méconnaissance des niveaux d'enseignement dont ils parlent et des pratiques enseignantes actuelles. Par exemple, la vision qu'expose Yves Citton de l'enseignement, qu'il soit élémentaire, secondaire ou universitaire, est celle d'un univers où l'on se préoccupe surtout de « bourrer les crânes » (2010, p. 122). Et Citton de conclure qu'il serait temps d'« apprendre à interpréter l'information plutôt qu'à l'emmagasiner » (2010, p. 122). Tzvetan Todorov fait quant à lui de l'auto-télisme de la littérature un dogme théorique qui s'est imposé à l'université comme au lycée :

On représente désormais l'œuvre littéraire comme un objet langagier clos, autosuffisant, absolu. En 2006, à l'université française, ces généralisations abusives sont toujours présentées comme des postulats sacrés. Sans surprise, les élèves du lycée apprennent le dogme selon lequel la littérature est sans rapport avec le reste du monde [...]. (2007, p. 31)

Sans doute faut-il voir dans ces traits récurrents l'effet d'une convention générique. Leurs livres participent moins en effet du genre de l'étude universitaire ou du rapport d'expertise que de l'essai à dimension programmatique, voire du pamphlet (Angenot, 1982). La rhétorique s'y fait plus combative et le ton, péremptoire. Des interdictions sont énoncées : « Disons-le sans ambages : les études littéraires ne peuvent avoir de légitimité que si elles débouchent sur un résultat utile à la société. » (Jouve,

2010, p. 176) Des injonctions sont formulées : « L'université doit être un lieu d'échanges intenses, personnalisés, entre un "chercheur professionnel" et des chercheurs en devenir. » (Citton, 2010, p. 122)

Un hiatus apparaît donc entre la figure de l'expert, qui domine les *ethos* préalables des auteurs de ces discours tout en étant souvent rappelée au sein de ceux-ci, et celle de l'essayiste au ton plus libre, qui transparait dans le discours. Cet écart est surtout marqué quand ces auteurs posent un diagnostic à la crise des études littéraires et quand ils proposent des solutions, notamment en matière d'enseignement.

1.2. À qui ?

Cette simple question appelle au moins deux réponses distinctes : il s'agira en effet de définir, dans un premier temps, le public cible de ces ouvrages, tel qu'une analyse des quatrièmes de couverture et des discours eux-mêmes permet de le dessiner, puis, dans un second temps, de repérer les destinataires (enseignants et élèves) des propositions d'enseignement émises.

Le public cible de ces essais apparaît assez largement indéterminé. En effet, les quatrièmes de couverture mentionnent souvent, côte à côte, les professeurs d'université et les enseignants du secondaire, quand ils n'étendent pas le public à « tout amateur d'œuvres littéraires » (Jouve, 2010), voire à « quiconque se préoccupe de l'avenir de l'humanité » (Citton, 2010). Cette extension presque infinie du public de ces ouvrages – qui ne se préoccupe pas de l'avenir de l'humanité ? – contraste avec les lecteurs implicites qu'ils construisent. En effet, dans les ouvrages eux-mêmes, les conceptualisations et les modalisations poussées, la complexité des exemples proposés, d'ordre littéraire la plupart du temps, et la faible quantité de références critiques explicites sont autant de caractéristiques qui impliquent des lecteurs érudits, informés des débats intellectuels qui agitent les facultés de lettres depuis quelques décennies.

Remarquons qu'on retrouve dans l'ambiguïté de ce public cible l'écart que l'on avait déjà mentionné lors de l'étude des *ethos* préalables et discursifs : le lecteur attendu doit être un expert pour suivre les développements

en philosophie et en théorie littéraire sur lesquels leurs propositions s'appuient ; par contre, ce lecteur ne doit pas être trop informé des réalités de l'enseignement secondaire et des recherches en didactique, au risque de faire des bonds sur sa chaise ou de s'étrangler.

Quant aux propositions formulées par ces auteurs, voire aux réformes qu'ils appellent de leurs vœux, elles concernent essentiellement deux niveaux d'enseignement distincts : les études de lettres à l'université, qui traversent à leurs yeux une crise incontestable, et les cours de français du lycée et du collège, qu'ils n'appellent par ailleurs jamais « cours de français », préférant à cette étiquette des substantifs ou des périphrases au référent plus hétérogène (« enseignement de la littérature », « enseignement des lettres », « classes de littérature », « l'école », etc.). Ce manque de précision dans l'indication du niveau d'études visé autorise toutes les approximations, les confusions, les ambiguïtés. Celles-ci seront légion.

Ainsi, Vincent Jouve, comme l'a déjà noté Sylviane Ahr (2015), ne « semble [...] pas faire la distinction entre l'enseignement de la littérature dans le secondaire et celui qui est susceptible d'être dispensé à l'université » (p. 158, n. 8). Dans son livre, les termes *enseignement* et *enseignant* sont systématiquement privés de compléments : il parle de « la visée de l'enseignement » (Jouve, 2010, p. 170) ou de « l'objectif de l'enseignant » (p. 172) sans jamais préciser s'il s'agit d'enseignants de collège, de lycée ou d'université. Et lorsqu'il distingue l'élève de l'étudiant – comme dans cette phrase : « Le problème est de savoir si, dans le cadre d'un enseignement, on peut se contenter de laisser chaque élève (ou chaque étudiant) se réapproprier ce court texte [un quatrain de Rimbaud : *L'étoile a pleuré rose...*] de façon personnelle et spontanée » (p. 176) –, c'est pour les assimiler.

Yves Citton amalgame lui aussi plusieurs niveaux d'enseignement à l'heure de présenter « sept déplacements [...], au titre de réorientations de nos institutions de formation (collèges, lycées, universités) » (2010, p. 121). Cette assimilation est toutefois plus rhétorique que réelle : des sept propositions formulées, six s'adressent explicitement (et presque exclusivement) à l'université. Dans d'autres passages, le rapprochement s'opère entre l'école et d'autres lieux de sociabilité où se pratiquent des échanges

au sujet de la littérature : en effet, Citton n'introduit pas de différence nette entre « le débat interprétatif tel qu'il se déroule dans une classe de littérature ou dans un club de lecture » (2010, p. 87).

Tzvetan Todorov se montre nettement plus conscient des différences entre le secondaire et l'université : « Dans l'enseignement supérieur, fait-il remarquer, il est légitime d'enseigner (aussi) les approches, les concepts mis en œuvre, les techniques. L'enseignement secondaire, qui ne s'adresse pas aux spécialistes de la littérature mais à tous, ne peut avoir le même objet [...]. » (2007, p. 33) D'ailleurs, les propositions qu'il formulera seront spécifiques à ce niveau d'enseignement. Chez Schaeffer (2011) également, la distinction est nette entre les remèdes proposés pour l'université et pour le secondaire. Le philosophe détaille même davantage, à travers une série de pistes concrètes, ce qu'il entend faire à ce dernier niveau. Ses propositions se limitent toutefois à un seul aspect des cours de français du secondaire, l'écriture de création, ici valorisée en ce qu'elle offrirait un contact intime, profond, avec l'œuvre littéraire.

On notera aussi qu'aucun des auteurs retenus dans notre corpus n'opère de distinctions entre les programmes du collège et du lycée, qui se fondent pourtant sur des matières en partie distinctes et poursuivent des objectifs différents. Schaeffer note ainsi :

Pour pouvoir manier efficacement, donc de façon créative, les outils de l'analyse structurale – ou de toute autre analyse technique –, il faut avoir déjà acquis une grande expérience de la lecture littéraire. Ce n'est évidemment pas le cas des collégiens et des lycéens. (2011, p. 25)

Autre exemple, toujours chez Schaeffer : « Les lycéens et les collégiens ne sont pas, majoritairement, de grands lecteurs de la littérature qu'on leur enseigne en classe. » (2011, p. 106)

Parfois, c'est la différence entre l'enseignement secondaire et l'enseignement élémentaire qui n'est plus faite, chez Schaeffer, notamment : « Il y a ensuite, et plus fondamentalement, un problème concernant le but de l'enseignement de la littérature au niveau élémentaire et secondaire. » (2011, p. 25) Mais aussi chez Citton, sous la plume duquel surgissent des

pratiques de l'école élémentaire dans un passage censé s'appliquer à l'enseignement secondaire et universitaire :

Même si l'on peut concevoir l'importance de mémoriser des tables de multiplication, en préparation pour un avenir apocalyptique où nous retournerons vivre dans des cavernes (sans pile ni courant alternatif pour alimenter nos calculatrices), ce sont des pans entiers de nos pratiques pédagogiques (dirigés vers l'emmagasiner et la restitution automatique de connaissances) qu'il faut (continuer à) revoir de fond en comble – plutôt que prôner un retour au bon vieux temps des listes mémorisées (choux, hiboux, bijoux, cailloux, poux...). (2010, p. 121-122)

L'absence (ou la faible présence) de distinctions nettes entre les niveaux d'enseignement est souvent synonyme de cécité à l'égard des objectifs didactiques propres à chacun d'entre eux. Mais elle est aussi un artifice rhétorique efficace, dans la mesure où elle contribue à renforcer les *ethos* préalables d'experts des auteurs qui y ont recours. En effet, en présentant l'enseignement secondaire et universitaire, l'élève et l'étudiant, le professeur d'université et l'enseignant comme similaires ou interchangeables, Jouve, Citton, voire Schaeffer et Todorov laissent entendre que leur propre expertise, incontestable au niveau universitaire, s'étend à l'enseignement secondaire.

1.3. De quoi ?

Il s'agit ici de mettre en évidence la manière dont ces auteurs conceptualisent l'enseignement secondaire et, plus exactement, les contenus⁵ à enseigner dans la discipline « français ». C'est sur ce point que l'on observera le plus nettement la didacticité de leurs discours.

Malgré des différences parfois profondes entre leurs positions, tous les auteurs de notre corpus adoptent une démarche similaire lorsqu'il s'agit de concevoir des contenus d'enseignement pour l'université, le secondaire ou les deux. En effet, tous procèdent d'abord à un débat théorique touchant à la définition de la littérature. (Dans le cas d'Yves Citton, notons que la discussion a trait non à la littérature mais à l'interprétation, qu'il considère

⁵ Pour rappel, « [u]n contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignant » (Daunay, 2015, p. 23).

comme l'activité cardinale des humanités, voire de l'humanité, activité qu'il souhaite rendre centrale dans tout type d'enseignement.)

Après avoir procédé à cet éclairage théorique sur la notion de littérature – ou d'interprétation –, les auteurs de notre corpus énoncent chacun une série de propositions destinées à rénover, voire à réformer l'enseignement de la littérature à l'université, au secondaire ou aux deux. Dans la plupart des cas, ces propositions découlent directement de la définition de la littérature proposée auparavant.

Pour le montrer de façon explicite, nous prendrons comme exemple les positions respectives de Vincent Jouve et de Jean-Marie Schaeffer, car elles sont exemplaires de la démarche que nous avons définie tout en aboutissant à des résultats différents, l'un privilégiant la lecture analytique et l'autre, le plaisir esthétique.

Vincent Jouve s'interroge d'abord, dans son livre, sur les spécificités de l'art littéraire. Relevant l'importance que la modernité littéraire et les théories contemporaines ont conférée à la forme (et à l'esthétique), Jouve nuance ce point de vue en soulignant que « la forme n'est jamais perçue comme se limitant au plan esthétique » : elle est aussi et surtout « un travail sur le sens » (2010, p. 41). Après plusieurs développements explicitant sa position (développements sur lesquels on passera ici), Jouve conclut que l'objectif ultime des études littéraires réside dans la recherche de sens ; c'est encore elle qui fonde leur utilité sociale :

La valeur d'un texte est donc à chercher dans ce qu'il exprime. Le risque est cependant réel qu'avec le temps la perception du sens devienne de plus en plus difficile : si la force de l'œuvre est de nous mettre en contact avec un savoir non conceptualisé, elle ne peut le faire qu'en relation avec les habitudes mentales d'une époque. C'est ici qu'apparaît le rôle irremplaçable des études littéraires. Elles ont pour finalité de relever un double défi : identifier des contenus exprimés de façon indirecte ou oblique ; apporter les informations (esthétiques, culturelles, historiques) permettant de rendre à une métaphore morte la puissance d'une métaphore vivante. (2010, p. 168)

Arrivé à ce point de sa démonstration, Vincent Jouve se pose la question de ce qu'il faut enseigner. Puisqu'à ses yeux la littérature est d'abord une affaire de sens, et non de plaisir – considéré comme une « expérience

privée », éminemment subjective et difficilement partageable –, l'enseignement de la littérature n'est légitime qu'à partir du moment où il est question de faire accéder au « sens » de l'œuvre. L'étude de la « forme » du texte littéraire sera subordonnée à cette tâche. Par conséquent, cet enseignement évitera de se fonder sur la découverte du plaisir de la lecture ou sur la subjectivité des lecteurs.

La position de Jean-Marie Schaeffer quant à la fonction des études littéraires (et à leur avenir) est diamétralement opposée à celle de Vincent Jouve. Et pour cause, puisque pour Schaeffer, qui réagit en cela à la conception moderne de la littérature comme « réalité autonome et close sur elle-même » (2011, p. 12), « l'expérience d'une œuvre littéraire est [avant tout] une expérience de type esthétique » (p. 112). C'est sur cette expérience que Schaeffer entend fonder un enseignement de la littérature ; par conséquent, il refuse l'entrée en littérature par la démarche analytique – ce qui était, on s'en souvient, la position de Jouve :

On oublie trop souvent, en effet, que l'expérience individuelle directe de l'œuvre ne saurait être remplacée par aucun raccourci analytique. La raison en est que l'œuvre littéraire nous donne accès à un *mode d'expérience* spécifique, et donc irremplaçable (comme le sont la plupart des modes d'expérience), et que c'est justement là ce qui constitue la seule justification raisonnable de la valeur que nous lui accordons. (Schaeffer, 2011, p. 106)

De cette conception de la littérature comme expérience esthétique découle donc un enseignement non analytique de la littérature dont l'objectif premier devrait être de développer l'appétence des adolescents pour la lecture : « Promouvoir la lecture et l'enrichir devrait [...] être un des buts primordiaux d'un cours de littérature s'adressant à des adolescent(e)s, c'est-à-dire à des individus en train de construire leur identité. » (Schaeffer, 2011, p. 25) Le travail du professeur devrait être de réunir en classe toutes les conditions nécessaires à la réalisation de « l'expérience individuelle directe de l'œuvre » (Schaeffer, 2011, p. 106). L'exercice de la « lecture commune » (« dès lors que celle-ci est attentionnée » [Schaeffer, 2011, p. 26]) lui semble à cet égard être un dispositif (pédagogique) particulièrement efficace : « [...] suivie, à haute voix, par l'enseignant et par les élèves, la lecture des textes est en elle-même formatrice » (p. 107). Parallèlement à

ce travail, l'enseignant devrait aussi veiller à « activer l'écriture "littéraire" » (Schaeffer, 2011, p. 25) : « L'autre but, tout aussi primordial, devrait être la connaissance active de l'art littéraire et plus généralement de l'art d'écrire. » (p. 25) Or, là encore, Schaeffer pointe ce qui constitue à ses yeux une incongruité dans les pratiques d'enseignement, qui s'orientent beaucoup trop tôt vers des exercices de commentaire composé et de dissertation :

[...] dans nos écoles, on remplace beaucoup trop tôt, et beaucoup trop massivement, les pratiques de la lecture commune et de la rédaction [...] par celles de la dissertation savante (pseudo-savante en réalité) et du commentaire de texte. Du même coup, les potentialités cognitives propres de l'écriture (fictionnelle ou non) ne sont pas exploitées comme elles pourraient et devraient l'être. (2011, p. 27)

Il rappelle que « le simple fait de s'engager dans un processus d'écriture de type distancé est capable de transformer l'identité sociale et existentielle de l'individu qui s'y engage » (Schaeffer, 2011, p. 26).

Comme le montrent ces exemples, les propositions d'enseignement contenues dans ces essais découlent moins d'une analyse du système éducatif, d'une appréciation des besoins des élèves, d'une prise en compte des objectifs propres à un niveau d'enseignement, etc., que de tentatives de définitions de la littérature, en sens divers, produites au terme de débats théoriques spécifiques aux études littéraires ou esthétiques.

Les débats théoriques, dans ces essais, s'inscrivent en effet exclusivement dans les disciplines d'origine de leurs auteurs, alors même que, dans certains passages, le dialogue avec les travaux des didacticiens paraît incontournable. Pourtant, celui-ci n'a jamais lieu. Donnons-en un exemple – le plus significatif de notre corpus : la thèse de Vincent Jouve selon laquelle l'enseignement du plaisir esthétique est « inutile » (2010, p. 170) et le recours à la subjectivité des lecteurs risque surtout d'« éloigner [ceux-ci] d'une œuvre intéressante » (p. 169). Cette thèse, donc, va à l'encontre de certaines recherches en didactique de la littérature et de la lecture, qui misent précisément sur le plaisir de la lecture et la subjectivité des lecteurs comme portes d'accès à la littérature. Nous pensons particulièrement ici aux théories concernant le « sujet lecteur », que Vincent Jouve connaît, notamment pour avoir participé au volume collectif présentant cette

approche (Rouxel et Langlade, 2004), et qui font elles-mêmes débat au sein de la communauté des didacticiens. Une discussion aurait pu s'engager sur le sujet, d'autant plus que dans sa contribution au volume sur *Le sujet lecteur*, Vincent Jouve adoptait une position plus nuancée : il y soulignait en effet l'intérêt didactique de « la dimension subjective de la lecture », qu'il souhaitait « placer au cœur des cours de littérature » (2004, p. 105) tout en reconnaissant les limites et les dangers d'une telle approche, « l'implication personnelle du lecteur dans le texte contenant en germe toutes les déviations possibles, de la simple erreur de lecture au contresens le plus flagrant » (p. 105). Un déplacement s'est donc opéré, que cet essai aurait pu souligner explicitement. Il n'en est rien. Le débat théorique demeure interne aux études littéraires.

2. Discussion

Que retenir de cette analyse discursive de recommandations émanant non de professionnels de l'enseignement du français mais de professeurs d'université peu familiers de la recherche en didactique et des spécificités des autres niveaux d'enseignement ? Comment se positionner par rapport à leurs propositions ? Comme nous l'avons indiqué au début de cet article, il ne s'agit pas ici d'adopter une posture critique par rapport à leurs propositions concrètes, mais d'analyser ces discours afin de comprendre comment ceux-ci fonctionnent et d'estimer ensuite ce que la didactique peut en retirer pour l'avenir.

Revenons d'abord à l'indétermination (des inscripteurs, des publics cibles, des destinataires des réformes) qui domine dans ces discours. Il s'agit certainement, comme nous l'avons vu, d'un effet de genre, mais jusqu'à un certain point seulement. Elle nous paraît aussi symptomatique, chez ces essayistes, d'une difficulté à cerner les spécificités d'une discipline scolaire qui, certes, ne fait pas consensus, mais n'en est pas moins de mieux en mieux connue dans ses particularités, grâce notamment aux travaux des didacticiens et des historiens des disciplines scolaires.

Revenons ensuite à la didacticité qui opère malgré tout dans ces discours. Les définitions d'objets à enseigner produites par ces essais frappent d'abord

par leur diversité : entre l'ensemble des moyens de signifier de façon singulière que prône Jouve et le plaisir esthétique que défend Schaeffer, il n'y a en effet guère de point de rencontre. Mais, au-delà des apparences, ces définitions se ressemblent par le fait qu'elles découlent exclusivement d'un débat théorique interne à la discipline d'origine des intervenants. Autrement dit, la didacticité des contenus d'enseignement agit ici en ne prenant en compte ni les spécificités de l'école ni celles de la discipline « français », dont on sait pourtant qu'elles contribuent largement à façonner les modélisations didactiques les plus informelles comme les plus construites théoriquement (De Pietro et Schnewly, 2003). L'applicationnisme de cette démarche a pour conséquence, à terme, d'occulter partiellement les recherches en didactique qui ont pu mettre en évidence, de Chervel (1988) à Reuter (2004) en passant par Halté (1992), Daunay (2002) ou Denizot (2013), les singularités des contenus scolaires.

Ces différents constats nous amènent à formuler trois propositions, qui serviront de conclusion :

1) Afin d'éviter les conclusions hâtives, liées à une étude de cas, il serait intéressant de développer l'étude des formes de didacticité en privilégiant les espaces de transmission non scolaires mais pas non plus tout à fait éloignés de l'enseignement : les discours d'enseignants, de directeurs d'école, d'inspecteurs, de ministres de l'Éducation, etc., constituent un espace encore peu exploré à notre connaissance – du moins dans la perspective que nous avons adoptée ici. Améliorer notre connaissance de son fonctionnement pourrait s'avérer très utile à la didactique.

2) Afin de contrebalancer en partie l'ignorance de certains résultats de la recherche en didactique manifestée dans ces essais, il faudrait travailler à faire connaître, en dehors du champ de la didactique, non seulement des résultats de recherches de nature empirique (ce qui se fait déjà assez largement), mais aussi des résultats de recherches de nature épistémologique. Il s'agirait en somme de familiariser les communautés scientifiques les plus proches du champ de la didactique avec ses manières spécifiques de penser les choses, de construire les objets d'études, de réfléchir aux singularités des disciplines scolaires, etc.

3) Il faudrait intervenir davantage dans ce type de débat en développant une ingénierie didactique intégrant explicitement les nombreuses dimensions spécifiques au niveau d'enseignement visé.

Références

- AHR, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris, France : Honoré Champion.
- AMOSSY, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris, France : Armand Colin.
- AMOSSY, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- ANGENOT, M. (1982). *La parole pamphlétaire : typologie des discours modernes*. Paris, France : Payot.
- ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherches. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* Paris, France : Amsterdam.
- CITTON, Y. (2010). *L'avenir des humanités*. Paris, France : La Découverte.
- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, France : Collège de France.
- DAUNAY, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes, France : Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques* (p. 19-41). Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

- DENIZOT, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- JOUBE, V. (2004). Le lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel & G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur* (pp. 105-115). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- JOUBE, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris, France : Armand Colin.
- LAURENT, J.-P. (2014). Didacticité. Dans J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier* (p. 109-127). Namur, Belgique : Presses universitaires Namur.
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Le discours littéraire : paratopie et scène d'énonciation*. Paris, France : Armand Colin.
- MOIRAND, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. *Les carnets du Cediscor*, 1, 9-20.
- REUTER, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 5-12.
- REUTER, Y. (2013). Didactiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 65-69). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- SCHAEFFER, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature*. Vincennes, France : Thierry Marchaisse.
- TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris, France : Flammarion.

TROISIÈME PARTIE
Influences sur la formation
universitaire

Place et rôle de la recherche dans la formation initiale des enseignants

L'exemple de la didactique de la lecture de textes littéraires

Marthe FRADET-HANNOYER

Introduction

Dans cet article, il s'agit de comprendre ce que des étudiants se destinant au métier du professorat du premier degré en France¹ s'approprient des savoirs de la recherche en didactique de la lecture de textes littéraires qui sont mobilisés en formation. Pour cela, nous proposons de suivre pas à pas le déroulement d'un module et de définir la place et le rôle de la recherche à chaque étape de cette formation.

Le cas développé est celui de stagiaires qui participent à un module aménagé tout au long de la deuxième année de master MEEF 1 par une équipe de formatrices de français d'un des sites universitaires de l'académie de Versailles. Cette formation est organisée autour de mises en situation en classe encadrées en amont et en aval par des séances de préparation et de bilan qui se déroulent à l'université. Elle est fondée sur l'articulation des savoirs de la didactique, des savoirs d'enseignants expérimentés, des savoirs construits dans l'action, de l'analyse de pratique. Au cœur de cette mise en relation, nous verrons en quoi la recherche en didactique peut

¹ En France, le premier degré couvre la scolarité des enfants de 2 à 11 ans. Avant d'être titularisés, les enseignants doivent passer un concours de la fonction publique et suivre une formation initiale au sein d'un master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » mention 1 (désormais MEEF 1). Ils doivent également être titulaires d'un master 2.

prendre place dans le développement professionnel de ces futurs enseignants. Il s'agit de comprendre en quoi ces stagiaires traduisent dans leur activité les ressources de la recherche en intentions d'action, puis en actes dans les classes. En d'autres termes, il s'agira d'interroger, dans un rapport dialectique, les fondements théoriques des pratiques et les effets pratiques des théories (Dufays, 2006, p. 10). Pour cela, nous développerons une analyse de cas selon une approche intégrative, didactique et ergonomique (Goigoux, 2012), centrée sur l'activité de ces futurs enseignants.

On le sait, dans la formation des enseignants se pose la question de la place de la recherche en didactique. Le colloque de 2008² consacré aux parcours de formation des enseignants a notamment confirmé que beaucoup d'étudiants et d'enseignants débutants considèrent que la formation est trop théorique. Ils attendent de la formation des mises en situation encadrées et des propositions concrètes que certains formateurs hésitent à proposer parce qu'ils considèrent que ces « recettes » risqueraient d'être appliquées sans recul critique et qu'elles ne sont pas adaptées aux situations particulières des classes, aux cas particuliers des élèves.

La question soulevée dans le champ de la formation est donc bien semblable à celle qui se pose régulièrement dans l'enseignement entre « ce qui se transmet » et « ce qui se construit » par l'expérience (Goigoux, Ria et Tozcek-Capelle, 2009, p. 27). Quelle place pour la recherche dans ce débat ? C'est la question que nous nous posons ici.

Si nous choisissons d'analyser de façon conjointe formation et recherche, c'est non seulement parce que ces deux activités sont en partie interdépendantes, mais également parce que nous verrons que les évolutions des rapports à la formation et à la recherche s'effectuent en parallèle.

Nous présenterons brièvement le contexte de ce cas, tant du point de vue de l'organisation et des principes de la formation dans lesquels il prend place que du point de vue théorique et méthodologique. Ensuite, nous procèderons à une analyse de l'activité de ces stagiaires en suivant le chemin qu'ils empruntent, en tentant de mettre en lumière l'évolution de

² Colloque international « Les parcours de formation des enseignants débutants », IUFM d'Auvergne, décembre 2008, Laboratoire PAEDI.

ce qu'ils pensent devoir faire, font et disent de ce qu'ils font, en cherchant à saisir la place de la recherche dans cette évolution. Cela nécessitera d'accorder tout d'abord la plus grande attention à la façon dont est formulée et élaborée la tâche qui leur est prescrite.

1. Contexte

1.1. Une formation en alternance

Ce module est compris dans un dispositif de formation qui prend place tout au long de l'année universitaire³, et qui consiste à préparer les étudiants à mener une séance de lecture et d'écriture dans une classe entière de CE2, de CM1 ou de CM2, à partir de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles histoires pressées* (1992). Cette partie de la formation dure douze heures, dont neuf heures de cours à l'université et trois heures de séances en classe.

Trois heures de cours en grand groupe permettent d'abord aux formatrices de présenter tout à la fois l'organisation et l'objectif du module, les textes qui feront l'objet des séances en classe et des trames possibles de séances.

Répartis en petits groupes, les étudiants ont ensuite trois heures pour préparer la séance que l'un d'eux mènera sous le regard de ses pairs, du titulaire de la classe et d'une formatrice. En somme, il s'agit de rédiger la fiche de préparation : chaque groupe choisit le texte qui servira de support à la séance, précise les modalités de travail retenues, rédige les consignes, prépare le matériel...

Quelques jours plus tard vient le moment de se rendre dans l'école. La demi-journée s'organise alors ainsi : mise en œuvre de la séance ; observation d'une séance menée par l'enseignant titulaire de la classe ; échanges informels entre les enseignants, les étudiants et les formatrices sur la séance mise en œuvre par l'étudiant.

³ Pour une présentation plus précise, on pourra se reporter à Bornaz et Sauneron, 2016.

Enfin, trois heures de cours à l'université permettent de faire un bilan de cette expérience. Une première analyse se fait en petits groupes et porte sur les écarts entre ce qui avait été prévu et ce qui s'est effectivement passé, les difficultés rencontrées par l'étudiant qui a mené la séance et les réussites qu'il a connues, l'analyse des productions des élèves. À l'issue de cette première réflexion collective, une mise en commun animée par les formatrices permet d'échanger sur les différentes expériences, de synthétiser ce que cette expérience peut apporter comme savoirs transférables dans d'autres contextes, d'institutionnaliser les savoirs et de faire des liens avec des apports théoriques.

Selon la typologie de formation en alternance formalisée par Anne Jorro (2007), on peut qualifier ce module de « formation en alternance de type intégratif ». Il s'appuie en effet sur le lien entre pratique et théorie, l'expérience, les savoirs d'action et les savoirs théoriques, l'accompagnement réflexif, la problématisation des savoirs, la prise en compte des gestes professionnels, l'équilibre entre genre et style professionnel.

Si nous avons pris le temps de décrire l'organisation et les principes de ce module, c'est parce que nous faisons l'hypothèse que ceux-ci ont un effet sur cette activité. À la suite d'Anne Jorro, nous postulons que ce type de formation, en s'inscrivant dans une « logique des situations professionnelles » plutôt que dans « une logique des contenus », permet l'élaboration et l'incorporation des savoirs professionnels. Dans le cadre de la réflexion développée dans cet ouvrage, nous nous intéressons également tout particulièrement au fait que les conceptrices de ce module s'efforcent de prendre appui sur les « concepts pragmatiques (notions opératoires dont se saisissent plus facilement les acteurs) » pour faire médiation entre « les concepts scientifiques et le sens commun » (Jorro, 2007, p. 106-107), comme nous le verrons plus loin.

1.2. Un cadre didactique et ergonomique

Le cadre épistémologique de notre recherche est construit au croisement de la didactique de la lecture de textes littéraires et de la compréhension et de la psychologie ergonomique appliquée à l'analyse de l'activité

enseignante dans la lignée de la « didactique intégrative » développée par Goigoux (2012, p. 33-42⁴). La démarche ne peut être qu'esquissée au sein d'un tel article, mais il s'agit, pour l'expliquer brièvement, de prendre en compte les différentes dimensions pédagogiques, didactiques, sociales et personnelles de l'activité enseignante selon un point de vue didactique et ergonomique. L'objectif est bien de saisir la place et le rôle de la recherche dans la constitution de « savoirs professionnels [qui] concernent non seulement la didactique disciplinaire, en l'occurrence celle de la littérature, mais aussi la didactique transversale, puisque l'on s'intéresse aux gestes professionnels que les enseignants doivent construire et développer en vue d'accorder une plus grande place à la voix du sujet lecteur dans leur enseignement de la lecture littéraire des textes » (Ahr, Joole et Ravez, 2012, p. 96).

En distinguant « ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs que l'on considère le font » (Ombredane et Faverge, 1955, dans Leplat, 2000, p. 7), nous procédons à une analyse de « l'élaboration de l'activité en termes de tâches » (Leplat, 2000, p. 17, fig. 1). Nous suivons ainsi le chemin de la tâche : de la tâche prescrite en formation à la tâche effective en passant par la tâche redéfinie qui correspond à ce que les agents – le groupe des stagiaires – et plus particulièrement celui qui mène la séance en classe, en l'occurrence Sophie, « se propose[nt] de faire » en fonction de leur propre « compréhension de la tâche prescrite ou/et de l'intention délibérée de ne pas en observer certains aspects » (Leplat, 2000, p. 17).

Ainsi, l'agent élabore et ajuste pour lui-même et au fil de l'activité une redéfinition de la tâche en fonction des prescriptions primaires (celles de l'institution) et secondaires (celles de la formation) (Goigoux, 2007, p. 57), mais aussi de ses premières expériences, des premières analyses collectives et individuelles. Cette évolution de la tâche redéfinie s'élabore en contexte et intervient comme une tierce prescription ou autoprescription. Nous postulons donc que c'est en s'attachant à saisir ce qui fait sens pour le stagiaire lui-même, ce qu'il perçoit de l'activité et de la situation, en

⁴ Cette réflexion est issue de notre travail de recherche doctorale, qui vise à analyser la place et le rôle de la formation initiale dans le développement professionnel des professeurs des écoles dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la lecture de textes littéraires.

d'autres termes ce qui constitue la cohérence de son activité, en fonction du contexte mais aussi de ses « logiques profondes » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 42), de son rapport à la lecture et à son enseignement (Ulma, 2010) notamment, qu'on peut se donner les moyens de décrire cette activité. Tout ceci peut permettre de comprendre les résistances à l'œuvre dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires chez les professeurs des écoles, à la suite de la recherche qui avait été engagée sur l'application et les effets des prescriptions de 2002 en littérature (Butlen, Slama, Bishop et Claquin, 2008).

L'analyse est fondée sur le recueil de données effectué tout au long du module. Nous avons ainsi assisté à la formation à l'université, à la préparation des séances en petits groupes, à la séance menée par Sophie en classe, à l'entretien informel avec la formatrice à la suite, au bilan collectif à l'université. Selon les possibilités, nous avons pris des notes et/ou enregistré avec un dictaphone.

Pour décrire l'activité de Sophie et des autres stagiaires assistant au module, nous utiliserons donc le modèle d'analyse de l'activité en termes de tâches, mais aussi, pour la caractériser plus finement, les concepts du modèle de l'agir enseignant développé par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009). Nous nous baserons notamment sur les catégories du multiagenda qui permettent d'observer les gestes professionnels autour des préoccupations liées à la définition de l'objet de savoir, soit l'étayage, le pilotage, l'atmosphère, le tissage et les postures diverses de l'enseignant, qui navigue comme il peut entre accompagnement et contrôle.

2. Analyse de l'activité en termes de tâches

L'objectif est de saisir :

1. ce que prescrit la formatrice (tâche prescrite⁵),

⁵ Dans la lignée de Leplat (2000), une analyse complète de l'activité aurait dû faire place à une analyse de la tâche à réaliser, mais nous n'analyserons pas ici cette partie de l'activité. La question de la transposition entre tâche à réaliser et tâche prescrite et celle des injonctions paradoxales que cela peut susciter a été évoquée dans un article précédent : Fradet-Hannoyer, 2016.

2. ce que les stagiaires pensent devoir faire (tâche redéfinie en amont de l'action),
3. ce qu'ils font effectivement (tâche effective),
4. ce qu'ils décident de modifier dans leur pratique une fois les premiers essais effectués (tâche redéfinie en aval de l'action).

2.1. Tâche prescrite et émergence des premières conceptions

Lors de la préparation à l'université, la formatrice explique aux stagiaires ce qu'ils vont avoir à faire, lors de la préparation et en classe. C'est la tâche prescrite. Nous le verrons, c'est à cette étape de l'élaboration de l'activité que sont posés, dans la coactivité formatrice/stagiaires, les jalons du rapport à la recherche en didactique, un aspect de l'activité qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de la réflexion menée ici.

2.1.1. Une tâche prescrite fondée sur la recherche en didactique

La formatrice commence par préciser l'organisation matérielle de la formation (lieu, informations pratiques pour s'y rendre, niveaux de classe, constitution des groupes...) et expliciter le cadre : mener des séances en classe préparées par les étudiants à partir des prescriptions de la formation. Ensuite, elle demande aux étudiants de tenter de définir ce qu'est, selon eux, un texte littéraire et d'envisager les difficultés que ce type de texte peut poser aux élèves. Il s'agit de remobiliser ce qui a été évoqué lors de séances de cours précédentes. La formatrice incite les stagiaires à échanger à ce propos. Les stagiaires disent que les textes littéraires se distinguent par des inférences, un style, une qualité de la langue, un contenu particuliers. Concernant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves lors de la lecture et ce qu'on peut viser dans la mise en place de séances de ce type de texte, l'une répond que certaines questions posées à la suite de la lecture des textes n'apportent rien à la compréhension du texte. Une autre étudiante enchaîne :

Alors qu'avec Lectorino Lectorinette et Lector Lectrix⁶, il y a peu de questions et on parle beaucoup des états mentaux des personnages. Ça aide les élèves. On varie oral écrit, individuel et collectif. On essaie que tout le monde puisse être aidé parce qu'il y en a qui vont mieux comprendre s'ils entendent le texte, d'autres s'ils le lisent seuls. Ça permet en particulier d'aider les petits lecteurs, les lecteurs fragiles, ceux qui sont encore faibles décodeurs.

Ces étudiants font part des premiers constats qu'ils tirent de leurs observations ou de leur propre pratique en stage et qui s'inscrivent à la suite de ce qui avait pu être dit en cours lors de la présentation de ces outils. Ils ont utilisé et vu utiliser ces instruments didactiques, conçus à la fois à partir de la recherche mais aussi des pratiques des enseignants pour aider à l'enseignement de la compréhension de textes narratifs en cycles 2 et 3⁷. Ces outils contenant une longue partie introductive présentant le cadre théorique sur lequel ils sont fondés, ils permettent à ces enseignants d'accéder à la recherche en didactique en en percevant les possibles applications.

Présentés en formation en cours d'année, testés en situation par les étudiants et remobilisés par ceux-ci dans un autre contexte, ces outils peuvent être considérés comme une médiation entre enseignants et recherche. C'est une première caractéristique de la place de la recherche dans cette formation.

À la suite de ce premier échange, la formatrice distribue deux textes de recherche en didactique. Le premier est un extrait d'un article de Catherine Tauveron publié dans la revue *Repères* en 1999. Le second est extrait d'un article publié huit ans plus tard dans la même revue par Jean-Paul Vaubourg (2007). Ces extraits permettent de revenir à la fois sur la distinction entre « problèmes de compréhension » et « problèmes d'interprétation » (Tauveron, 1999, p. 17) et sur les modalités de lecture et d'échanges à envisager en classe.

Les étudiants sont d'abord invités à lire silencieusement les textes. Ensuite, à plusieurs reprises au cours de la lecture accompagnée de ces

⁶ L'étudiante fait ici référence à deux outils développés pour les cycles 2 et 3 par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux : *Lectorino & lectorinette* (2013) et *Lector & lectrix* (2009).

⁷ On peut se reporter à l'article de Cèbe et Goigoux (2007) pour une présentation plus précise.

articles, la formatrice prononce un énoncé du type : « *Comme vous l'avez dit tout à l'heure.* » On peut entendre cet énoncé comme la traduction de la préoccupation de la formatrice de légitimer les apports théoriques par la prise en compte des conceptions, des savoirs en cours d'acquisition des stagiaires. Ainsi la recherche est-elle présentée non pas comme extérieure à la pratique enseignante, mais comme une formulation différente et légitime de ce qu'ils disent et perçoivent eux-mêmes dans leur pratique naissante. Les étudiants sont accompagnés dans leur lecture : après une lecture individuelle, le groupe et la formatrice commentent les textes. Nous avons vu que la recherche pouvait être médiée par un instrument didactique. Ici, une deuxième caractéristique de la place de la recherche dans cette formation apparaît : la recherche est médiée par la formatrice et présentée comme synthèse des échanges entre étudiants. La formatrice explique aussi que citer ces travaux de recherche lui permet de montrer aux étudiants qu'elle n'est pas la seule à dire ce qu'elle dit, que ce n'est pas un « *caprice de [s]a part* », mais bien le fruit de recherches qui sont portées plus largement. En somme, et c'est une troisième caractéristique, on peut considérer que la recherche tient ici le rôle de médiatrice entre la formatrice et les étudiants. Placée au cœur de la réflexion collective sur les pratiques, la recherche permet non seulement d'accompagner le développement réflexif de ces stagiaires, mais aussi de légitimer le discours de formation. Cette étape permet de construire une continuité entre discours des stagiaires, discours de la formatrice, discours de la recherche, et ainsi de mettre de côté, pour un temps, les tensions « pratique-théorie » évoquées précédemment.

Un premier niveau de prescription secondaire semble donc construit par l'échange entre la formatrice, la recherche et les étudiants eux-mêmes.

2.1.2. Une tâche prescrite fondée sur l'expérience lectorale des stagiaires

Dans une deuxième partie de séance émerge un deuxième niveau de prescription secondaire qui s'appuie, on va le voir, sur l'expérience lectorale des étudiants. Cette nouvelle phase de préparation est consacrée à la lecture des textes suivie d'échanges sur leur interprétation. En arrière-plan de l'activité de la formatrice il y a l'idée de faire percevoir aux stagiaires

ce que leurs élèves sentiront, penseront, chercheront lors de leur propre lecture des textes.

Dans le cas particulièrement développé dans cet article, il s'agit du texte *Loup Garou* (voir annexe A). Un petit garçon arrive en retard en classe, prétendant avoir vu un loup-garou. Ses camarades se moquent et « d'une voix rauque, animale », son maître, « les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires », le menace. Antoine ment-il, cherche-t-il des raisons à son retard, cherche-t-il à amuser ses camarades ? Ou bien ce maître étrange est-il le loup-garou ? Le plaisir du lecteur consiste notamment en la construction et reconstruction d'hypothèses sur l'identité et les intentions des personnages. Jouant sur la perméabilité des registres fantastique et comique du texte, le texte invite le lecteur à mener des lectures à plusieurs degrés.

Au fil d'une lecture fragmentée, la formatrice demande aux étudiants comment ils interprètent l'attitude du garçon. Leurs réponses favorisent une lecture référentielle. Antoine est ainsi qualifié de « *rêveur* », d'« *inventif* », de « *baratineur* », de « *menteur* ». Puis, après un travail d'argumentation et de relectures, les stagiaires font émerger une dimension fantastique du texte selon laquelle Antoine ne mentirait pas et le maître serait un loup-garou.

La formatrice rappelle alors que, comme l'ont montré les recherches évoquées, c'est le développement de ces postures de recherche, d'argumentation et d'interprétation qui est visé pour aider les élèves à lire et comprendre. Elle mise sur la transposition que vont opérer les étudiants entre leurs propres procédures de lecture, dont elle a essayé de leur faire prendre conscience, et celles qu'ils viseront pour les élèves : s'ils ont senti le plaisir et l'intérêt de la lecture de ce texte et de la perception de l'équivocité qui apparaît au fil de la lecture, alors peut-être chercheront-ils à ce que leurs élèves perçoivent le jeu des multiples interprétations possibles et débattent de celles qui leur sembleront les plus pertinentes.

Enfin, elle leur propose différentes modalités de travail très générales parmi lesquelles ils pourront choisir celle qui leur semble la plus pertinente pour le texte choisi et la plus proche de ce qu'ils se sentent en mesure de faire : lecture intégrale et/ou fragmentée, travail individuel ou en binôme, alternance questions écrites/mise en commun...

Lors de la prescription de la tâche, on comprend que le stagiaire devra essayer de développer une posture d'accompagnateur, de se placer en médiateur entre l'œuvre et les élèves dont il s'agira de faire émerger et dialoguer les représentations mentales.

2.2. Tâche redéfinie en amont de la séance

Après cette préparation, les stagiaires sont répartis en petits groupes de quatre à cinq personnes. Chacun prépare la séance que l'un d'entre eux mènera en classe de CE2, de CM1 ou de CM2. Il s'agit de choisir le texte, les modalités de travail, de rédiger la fiche de préparation. Sur quoi porte la réflexion individuelle et collective qui s'engage alors ? Quelle tâche les étudiants se donnent-ils lorsqu'ils préparent la séance par petits groupes ? Que pensent-ils devoir et pouvoir faire en fonction de la tâche prescrite ? Comment s'approprient-ils la tâche prescrite pour élaborer leur activité ?

En début d'échanges, on entend leurs préoccupations premières :

Bon, déjà, ne pas arriver en retard !

Tu crois qu'on leur distribue le texte ? [...]

Est-ce qu'on fait une lecture incomplète pour révéler après les parties concernant le maître ? [...]

Mais alors comment on distribue les différentes parties du texte ?

Les premiers échanges portent ainsi sur les gestes que devra accomplir l'enseignant qui mènera la séance. Les enjeux d'apprentissage de la séance et les réactions de lecture des élèves qui avaient été mis en avant dans la prescription sont le plus souvent absents de cette phase de préparation. Les préoccupations premières concernent la gestion de la classe, le pilotage temporel et spatial. L'étayage, le tissage et les différents moyens d'accompagner les élèves dans la compréhension et l'interprétation de ce texte sont relayés au second plan.

Modifiant les conditions fixées par la tâche prescrite pour l'exécution de celle-ci, certains stagiaires ne semblent pas non plus prendre en compte les recommandations de la formatrice. Certains stagiaires prévoient ainsi de : commencer par une lecture du texte par les élèves (silencieuse ou à voix haute), alors que la formatrice a incité les stagiaires à mener eux-mêmes

la première lecture ; continuer la séance par l'explication systématique du vocabulaire en demandant aux élèves quels sont les mots qu'ils n'ont pas compris, alors même que la formatrice a expliqué que cela était à éviter pour des raisons de gestion de temps et de risque sur les conceptions de la lecture que cela pourrait construire chez les élèves ; soumettre les élèves à un questionnaire écrit individuel comportant essentiellement des questions littérales. Ils peinent à justifier les choix qu'ils opèrent quand la formatrice les questionne.

Lors de cette première redéfinition de la tâche, on voit ainsi intervenir des intentions d'action attachées à des gestes professionnels qui semblent appartenir à un genre professionnel sans doute lié à leur passé d'élèves, et non conformes à celui que les formatrices cherchent à construire. En somme, la prescription secondaire construite ici se trouve en concurrence avec une prescription informelle et antérieure constituée par les souvenirs d'école, les pratiques de certains collègues qu'ont pu observer les stagiaires lors de stages précédents. La formatrice rappelle ces points de vigilance lorsqu'elle intervient à l'oral auprès des étudiants ou à l'écrit en relecture des préparations. Elle incite fortement les stagiaires à s'inscrire dans le cadre de la prescription.

Lorsqu'on écoute les échanges de ces stagiaires, il apparaît également que nombre d'étudiants, dont Sophie⁸, pensent désormais que le maître est un loup-garou. Cette interprétation, qui était apparue dans un second temps lors de leur préparation, est présentée comme la seule légitime. C'est comme s'ils avaient retenu de leur propre expérience de lecture qu'ils s'étaient d'abord trompés et que les échanges entre eux et avec la formatrice leur avaient permis d'accéder à la seule interprétation envisageable. Ils semblent maintenant convaincus que le relevé des indices devra conduire les élèves à conclure que le maître est un loup-garou. Par conséquent, ils cherchent à amener les élèves à « comprendre » que le maître est un loup-garou, et non à faire dialoguer les possibles interprétations et à les classer par degré de pertinence. Sophie et ses collègues ont construit leur séance ainsi : faire découvrir le texte par une lecture magistrale fragmentée qui conduira

⁸ La stagiaire qui mène la séance particulièrement analysée ici.

les élèves à découvrir seulement en dernière lecture les éléments pouvant faire penser que le maître pourrait être un loup-garou. Ensuite, Sophie a prévu d'interroger les élèves individuellement à l'écrit sur ce qu'ils pensent de l'attitude d'Antoine et de l'attitude du maître. Enfin, elle demandera à certains élèves de donner leur réponse à l'oral en les incitant à justifier leur point de vue individuellement, mais elle ne prévoit pas de temps de débat. De manière implicite, Sophie prévoit de conduire les élèves à admettre que le maître est un loup-garou.

De façon générale, en amont de la séance, la tâche redéfinie par ces stagiaires peut se résumer en ces termes : ils se préparent comme organisateurs de la séance ; ils visent à transmettre aux élèves ce qu'ils considèrent comme « la compréhension du texte ». La posture de contrôle est double, à la fois pédagogique et didactique. Les points didactiques abordés lors de la lecture et du commentaire des articles de Catherine Tauveron et de Jean-Paul Vaubourg, et qui paraissaient pourtant en accord avec leurs premières représentations, semblent éludés.

2.3. Tâche effective et redéfinition de la tâche dans le cours de séance

Si, du fait de l'organisation en groupes, l'analyse de la tâche prescrite et de la redéfinition de la tâche en amont de l'action avait permis de rendre compte de l'activité de la formatrice et de plusieurs stagiaires, nous faisons le choix de nous centrer exclusivement sur l'une des stagiaires pour l'analyse de la tâche effective.

Nous sommes ainsi conduite à analyser ce que fait effectivement Sophie dans cette classe de CM1 qui l'accueille, à voir en quoi elle redéfinit la tâche au cours de l'action et en quoi elle mobilise les apports de la recherche en didactique.

Après la lecture fragmentée et la réflexion individuelle écrite, les réponses orales des élèves montrent des divergences d'interprétation, oscillant entre registres fantastique et comique.

Le débat s'engage comme de lui-même, alors qu'il n'avait pas été prévu par l'enseignante et ses collègues.

Venant au fond de la classe, Sophie commente en aparté la situation auprès de ses collègues et de moi-même, qui observons la séance. Elle explicite la reconfiguration en cours de son activité :

Tu as vu, certains pensent que c'est un loup-garou et d'autres pas. Je ne peux pas leur dire qu'ils se trompent. Ils ont tous raison, non ? C'est intéressant même. Mais du coup, je conclus comment ? Je dis qu'ils ont tous raison et que c'est ça qui est bien dans ce texte, c'est qu'on peut comprendre des choses différentes ?

Ces collègues valident ce choix et elle conclut ainsi la séance : « Il y en a qui pensent qu'Antoine a tout inventé, et d'autres qui pensent que le maître est un loup-garou, c'est bien. »

Par manque de temps, Sophie ne peut développer et conclure réellement la séance : elle ne peut que constater les divergences d'interprétation sans en évaluer la pertinence et sans en pointer ni les limites ni les enjeux.

On peut s'interroger sur ce qu'en ont compris les élèves et sur ce que voulait dire Sophie.

Dans ces conditions, il est très peu probable que les élèves aient compris – mais peut-être l'ont-ils ressenti – que l'intérêt de cette lecture pouvait résider dans le dialogue des interprétations et la révision des premières hypothèses de lecture, comme le manifestent les articles de recherche cités précédemment.

L'entretien informel qui se déroule juste après la séance laisse penser que c'est pourtant ce sur quoi la stagiaire aurait finalement souhaité conclure. Sophie explique qu'au cours de la séance lui est venue l'idée d'organiser un débat entre les élèves mais qu'au moment où elle y a pensé, elle n'en avait plus le temps. Si les articles de recherche qui avaient été lus et commentés lors de la préparation à l'université visaient bien l'étagage des propositions d'interprétation (Vaubourg, 2007, p. 288), notamment par le débat, Sophie déclare ne s'être souvenue de la nécessité de faire débattre les élèves que trop tard.

Ainsi, en faisant classe, en écoutant ce que disent les élèves, Sophie modifie les modalités de travail qu'elle entrevoit comme pertinentes. Les objectifs qu'elle assigne à ce type de séance évoluent. En prenant en compte les différentes lectures possibles du texte Loup Garou, elle se dit qu'il sera possible de faire débattre les élèves des diverses interprétations à partir d'un retour systématique au texte. Ainsi peut-on dire que l'activité de Sophie mute au fil de la séance, que la tâche est redéfinie au cours même de la séance. C'est dans l'urgence de la situation que la pertinence des apports de la recherche – et de la formation – lui apparaît. On peut dire que les ressources de la recherche et de la formation sont en suspension : elles sont mobilisées en intentions d'action, mais pas encore mises en œuvre.

Ce qui avait été vécu par les lecteurs étudiants lors de la séance et ce qui a été prescrit en formation, par le biais de la recherche et de l'expérience lectorale des stagiaires, semble ainsi ressurgir dans le cours de l'action, ce qui conduit à un rapprochement avec la tâche prescrite. Dans le cas de Sophie, il semble qu'il ait fallu cette mise en situation pour rendre accessibles et pertinentes ces ressources aux yeux de la stagiaire. Ainsi, les apports de la recherche ne sont pas apparus comme des préconisations à prendre en compte dans la préparation de la séance. C'est en fait l'activité des élèves qui a montré la pertinence des préconisations de la recherche et de la formation à Sophie. En d'autres termes, si l'on mobilise les notions ergonomiques, on peut considérer que ces ressources de la recherche ne sont sans doute apparues utiles, utilisables et acceptables (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel, Lutz et Morcillo, 2003) à Sophie que dans le cours de l'action et non lors de la formation à l'université.

2.4. Tâche redéfinie en aval de la séance

Si la conception première de Sophie a changé dans le cours de l'action, la tâche qu'elle redéfinit pour elle-même se renforce lors de l'analyse collective menée lors d'une séance à l'université l'après-midi même.

Les stagiaires évoquent alors le plaisir des élèves à lire, écrire, discuter ; l'importance de l'alternance des phases de travail à l'oral et à l'écrit ; les difficultés des élèves à comprendre l'implicite ; la surprise d'entendre les

différents points de vue émerger et la difficulté à accueillir ces points de vue ; la difficulté à se positionner en neutralité pour ne pas favoriser une lecture ou une autre, ou au contraire la nécessité de prendre parti pour inciter les élèves à argumenter.

C'est alors l'ensemble du groupe des étudiants qui voit ses conceptions évoluer dans les échanges entre pairs et avec les formatrices : les postures de lecture des élèves sont prises en compte et valorisées ; les étudiants analysent et cherchent ensemble les modalités de travail susceptibles de favoriser l'émergence de lectures singulières, argumentées et dialoguées.

La tâche qui est alors redéfinie collectivement conduit à un rapprochement de la tâche prescrite en formation et à un éloignement de la tâche prévue par les étudiants en amont de la séance : il s'agit bien de prendre en compte les lectures plurielles des élèves et de les inciter à en débattre au regard de ce que permet le texte. En tant qu'enseignant, il s'agit de se poser en médiateur entre les différentes interprétations des élèves.

La formatrice valide cette réflexion collective en faisant de nouveau référence à des travaux de recherche en didactique ou encore en menant une lecture critique (lors d'une séance menée en mai 2016) des extraits du dossier de synthèse de la conférence de consensus sur l'apprentissage de la lecture menée en mars 2016 (Cnesco, 2016). Elle revient notamment sur la nécessité de travailler l'implicite, sur l'importance de la métacognition, sur ce qu'est lire et être lecteur. Insistant une fois encore sur les savoirs que les stagiaires ont commencé à construire dans l'action, elle met ceux-ci en regard des apports de la recherche. Comme cela avait été le cas lors de la phase de préparation, les apports de la recherche sont présentés comme faisant écho aux savoirs construits dans l'action.

La mise en situation a conduit à une redéfinition de la tâche, permettant aux enseignants de mieux comprendre la tâche prescrite, les apports de la recherche et les faisant souscrire à l'intention délibérée d'en observer certains aspects (Leplat, 2000, p. 17).

Conclusion

Nous l'avons vu, médiée par la formation et des instruments didactiques ou médiatrice entre la formatrice et les stagiaires, la recherche voit sa place et son rôle évoluer au fil de cette formation. Elle intervient dans la prescription de la tâche, puis semble disparaître dans une première redéfinition de la tâche, avant de réapparaître comme ressource lors de la tâche effective et de la redéfinition de la tâche élaborée lors de l'analyse individuelle et collective.

Dans tous les cas que nous avons pu observer, soit à court terme, comme dans le cas développé ici, soit à moyen et long termes dans des cas de suivi longitudinal, il semble qu'il y ait un premier temps dans le développement professionnel au long duquel les apports de la formation et de la recherche ne semblent pas pris en compte. Face à la difficulté de l'entrée dans le métier, les enseignants se centrent d'abord sur ce qu'ils ont à faire, ils cherchent à contrôler la séance, à contrôler la lecture des élèves, à les mener à une interprétation univoque du texte. C'est seulement dans un deuxième temps, qui succède aux premières séances en classe, que les enseignants débutants peuvent mobiliser les ressources de la formation et de la recherche, qui sont alors légitimées par la mise à l'épreuve en situation, validées et appropriées par l'analyse individuelle et/ou collective. Ils semblent comprendre alors que la formation et la recherche répondent aux questions qu'ils se posent. Chacun peut ensuite faire évoluer son activité, ses postures, et chercher à devenir régulateur, médiateur entre l'œuvre et les lectures dialoguées et argumentées des élèves.

Cette évolution de la tâche redéfinie que nous avons analysée se fait donc par va-et-vient, par dialogues entre l'enseignant, le collectif des pairs, le formateur, les ressources de la formation et de la recherche.

Ce type de module permet aux stagiaires d'amorcer ce dialogue entre enseignements théoriques et pratiques de classe. En plaçant les stagiaires dans une situation professionnelle d'entraînement, hors responsabilité, dans un cadre rodé et encadré, il leur permet de faire évoluer leurs conceptions, de redéfinir la tâche. Ils accèdent aux bénéfices de l'expérience du

travail réel, construisent un référent positif d'eux-mêmes en train d'enseigner, développent individuellement et collectivement leur capacité à analyser leur activité et celle des élèves. Autant d'ingrédients propices à un développement professionnel réflexif, épanouissant et susceptible de mener les enseignants à accompagner leurs élèves sur les chemins de la lecture.

Références

- AHR, S., JOOLE, P. & RAVEZ, F. (2012). Une recherche-action comme espace de reconfiguration des savoirs disciplinaires et didactiques et comme lieu de formation professionnelle. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.), *Didactiques en question* (p. 89-97). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BORNAZ, S. & SAUNERON, D. (2016, novembre). *D'un scénario de formation en IUFM à un dispositif de formation au sein du Master MEEF 1*. Communication présentée au colloque « Scénarios de formation 2006-2016 », ESPE de l'académie de Versailles, France. Repéré à <http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier3-bornaz-sauneron-3.pdf>.
- BUCHETON, D. & SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3). Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3.htm-page-29.htm>.
- BUTLEN, M., SLAMA, P., BISHOP, M.-F. & CLAQUIN, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 196-226. Repéré à <http://reperes.revues.org/433>.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35, 185-208.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). *Lector & lectrice. Apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6e, Segpa* [CD-Rom]. Paris, France : Retz.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2013). *Lectorino & lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs : CE1-CE2* [CD-Rom et affiches]. Paris, France : Retz.

- CNESCO (2016). Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/lecture>.
- DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, 79-101. Repéré à <http://lidil.revues.org/60>.
- FRADET-HANNOYER, M. (2016). Évolution de la tâche redéfinie chez des professeurs des écoles débutants : l'exemple de l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Dans B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus* (p. 364-378). Paris, France : Réseau national des ESPE.
- FRIOT, B. (1992). *Nouvelles histoires pressées*. Toulouse, France : Milan.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 47-69.
- GOIGOUX, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives* (p. 33-42). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- GOIGOUX, R., RIA, L. & TOZCEK-CAPELLE, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria & M.-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 25-44). Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal.
- JORRO, A. (2007). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/938>.
- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse, France : Octarès.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte résistant au texte proliférant. *Repères*, 19 [Comprendre et interpréter les textes à l'école], 9-38.

- TRICOT, A., PLÉGAT-SOUTJIS, F., CAMPS, J.-F., AMIEL, A., LUTZ, G. & MORCILLO, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité. Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulin, P. Marquet & D. Bouhineau (dir.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). Paris, France : ATIEF/INRP.
- ULMA, D. (2010). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. *Tréma*, 33-34, 44-53. Repéré à <http://trema.revues.org/2532>.
- VAUBOURG, J.-P. (2007). « À ton avis » et « Selon toi », ou comment le travail sur des textes opaques facilite la compréhension en lecture. *Repères*, 35 [Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège], 285-303.

Annexe A

FRIOT, B. (1992). *Loup Garou. Nouvelles histoires pressées*. Toulouse, France : Milan, p. 51.

Antoine entre en courant dans la classe.

Il est en retard, comme d'habitude.

– Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.

– À la télé ? demande Céline.

– Mais non, en vrai.

– Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

– Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

– Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien, pour rire.

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

– Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

– Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.

Toute la classe s'esclaffe bruyamment. Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.

Antoine s'énerve :

– Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.

– Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale.

Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

– Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

L'« oral pour enseigner » dans les écrits professionnels en formation initiale des enseignants

Martine JAUBERT
et Martine CHAMPAGNE-VERGEZ

1. Introduction

Les échanges langagiers en classe contribuent à la socialisation mais surtout au travail intellectuel, à l'exercice de la pensée au sein d'un groupe. L'oral est ainsi un des outils majeurs dont disposent maitres et élèves pour construire, au fil des interactions langagières, les savoirs de l'école. En France, les recherches ont montré combien cet oral qui se tisse dans la classe est complexe et problématique, pouvant prendre des formes multiples, et que la diversité des pratiques professionnelles orales peut jouer un rôle différenciateur (Bautier et Rayou, 2009 ; Bucheton, 2009 ; Nonnon, 2016) dans l'apprentissage des élèves, notamment en fonction de la place accordée par l'enseignant aux oraux réflexifs ou de travail¹ des élèves. Ainsi, l'activité langagière du maitre suppose une attention particulière aux discours des élèves. C'est pourquoi la formation à un « oral pour enseigner » s'articulant à « l'oral pour apprendre » des élèves, pour le mettre en travail au regard des savoirs visés, semble un enjeu crucial de la formation des enseignants.

Cette contribution s'intéresse à la question du transfert des connaissances de la recherche relatives à « l'oral pour enseigner », notamment aux gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange, Jaubert et Lhoste,

¹ Il en est de l'oral comme de l'écrit, et la formulation est construite à l'identique des écrits « intermédiaires » (Chabanne et Bucheton, 2000, 2002) ou des écrits de travail.

2018 ; Lhoste et Champagne, 2019) dans la formation des enseignants, à partir de la planification du travail du langage des élèves dans les écrits professionnels de professeurs des écoles stagiaires (PES) en deuxième année du master des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF) pour le premier degré (élèves de 2½ ans à 10-11 ans). Nous faisons l'hypothèse que les différentes mises en œuvre envisagées de cet oral peuvent nous informer sur les obstacles à son appropriation.

Après avoir fait le point sur ce que nous entendons par « oral pour enseigner » et discuté de l'intérêt des écrits professionnels pour en faire une première étude, nous préciserons notre démarche méthodologique, les conditions d'élaboration du corpus, ainsi que la construction des données et des indicateurs structurant l'analyse des écrits professionnels. Enfin, nous présenterons les résultats et les discuterons au regard de conséquences possibles pour la formation à la didactique du français.

2. L'oral pour enseigner

Les pratiques langagières magistrales, loin d'être évidentes, sont tributaires de diverses conceptions, tant individuelles qu'institutionnelles, relatives au langage, au savoir, à l'apprentissage... toutes constitutives du contexte scolaire.

2.1. Langage pour enseigner et forme scolaire

La forme scolaire (Vincent, 1994) n'est pas sans incidences sur le langage mis en œuvre dans les classes, comme le rappelle Nonnon (2011a). Les travaux de recherche de ces trente dernières années ont ainsi mis en évidence que, dans la forme scolaire la plus fréquente, la parole magistrale monopolise le temps des échanges dans un *dialogue inégal* (François *et al.*, 1990) et vise à soumettre les élèves à l'autorité. C'est l'enseignant qui distribue la parole, la structure, la reformule, laissant ainsi peu de possibilités à la construction d'une parole individuelle ou au développement d'échanges polygérés (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991). Dans cette configuration, le langage est considéré comme « naturel », « allant de soi » et le savoir affranchi de contingences langagières.

Cependant émerge une forme scolaire renouvelée (Lepoivre-Duc, 2004) qui privilégie l'activité de l'élève et le conflit sociocognitif, dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage inspirée de l'approche historique et culturelle de Vygotski (1934/1985/2005) et de l'interactionnisme social (Bruner, 1983). Celle-ci suppose des « gestes professionnels langagiers didactiques » nouveaux de la part des enseignants. La parole magistrale « pour enseigner » est ainsi moins omniprésente et s'inscrit dans l'écoute. Au service de la réussite de l'activité développée par les élèves, elle est appelée à réellement prendre en compte leur « parole pour apprendre », à la mettre en travail, en vue notamment de construire le « langage à apprendre » au regard des exigences du savoir, du travail de sa construction et de sa mise en texte.

2.2. Langage pour enseigner : un outil pour articuler au savoir « langage pour apprendre » et « langage à apprendre »

Ce changement de point de vue sur le « langage pour enseigner » et la nécessité de son articulation au « langage pour apprendre » des élèves s'ancre dans une conception du langage comme activité sémiotique de construction d'objets et de sujets discursifs ainsi que de configuration d'objets (Grize, 1996). Cette activité, à la fois dialogique et contextuelle (Volochinov, 1977), se réalise dans des genres de discours (Bakhtine, 1984) qui peuvent être des genres premiers de discours – produits en situation partagée, tributaires de l'urgence de l'action et du contexte de l'échange, référant au hic et nunc – ou des genres seconds de discours. Ces genres seconds font référence à une situation non partagée dont il s'agit de reconstruire linguistiquement les données nécessaires à la compréhension et qui reconfigurent l'action selon des normes et conventions sociales inhérentes au contexte dans lequel elle se développe. Cette conception du langage, en rupture avec la vision traditionnelle d'un code transparent qui permettrait de matérialiser des idées préexistantes, s'articule à une représentation des savoirs comme produits d'une activité humaine dans laquelle le langage joue un rôle. Vygotski (*idem*) distingue le concept spontané – lié à l'expérience singulière, mobilisé dans l'urgence, sans réflexion, prisonnier de ses

premières formulations – du concept scientifique – relevant d'un travail conscient et volontaire. Le concept scientifique peut faire l'objet de reformulations diverses au sein du réseau de concepts dans lequel il s'inscrit (Brossard, 2004). Vygostki pointe ainsi le travail du langage au sein des communautés productrices des savoirs. Dans ce cadre, le langage apparaît comme un outil de conceptualisation dont les sociolinguistes et les didacticiens ont montré le rôle différenciateur (Bucheton et Chabanne, 1998 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rebière, 2001). Les savoirs scolaires (qui sont des savoirs savants à la mesure de l'école) ne peuvent être construits par inadvertance et leur mise en texte ne peut se réaliser avec des usages ordinaires du langage. La mise en texte des savoirs scolaires relève d'usages langagiers propres au contexte disciplinaire et de ses genres seconds de discours. Nous sommes ainsi amenées à penser des relations entre « concepts spontanés/scientifiques » et « genres de discours premiers/seconds » lors de l'apprentissage, la transformation progressive vers une conceptualisation plus élaborée s'accompagnant d'une transformation progressive des discours, pour les élèves comme pour les enseignants en formation.

De ce fait, l'un des enjeux de l'enseignement-apprentissage du langage et des savoirs qu'il rend dicibles (ou des savoirs et du langage qui les rend dicibles) est de donner accès aux élèves à des genres seconds de discours (toujours susceptibles d'évolution), via la transformation, lors d'un apprentissage, de leurs usages langagiers « premiers » initialement mis en œuvre, au cours d'un processus de secondarisation (Jaubert et Rebière, 2002, 2007 ; Jaubert 2007 ; Bautier et Goigoux, 2004). Cela suppose d'organiser des temps de langage de travail ou réflexif (Bucheton et Chabanne, 2002 ; Nonnon, 1999, 2011b).

Ainsi l'oral pour enseigner du maître vise-t-il à ouvrir un espace dialogique et dialogal de négociations, à provoquer des décontextualisations/recontextualisations (Brossard, 1991, 2004) de l'activité et du discours pour favoriser des changements de position énonciative, la construction de nouvelles significations dans les reprises-modifications (François, 1993) et la secondarisation des discours. Il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier les centres d'intérêt, les questions, les pratiques, les valeurs, les

techniques, les usages langagiers propres aux différents domaines d'activité et disciplines scolaires pour qu'ils deviennent des acteurs efficaces dans les communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié, 2004) qui structurent la vie de la classe, le temps de l'apprentissage et celui du développement.

La mise en évidence, dans un paradigme socioconstructiviste, de l'importance, pour les apprentissages, de « l'oral pour apprendre » et de « l'oral pour enseigner » au service de « l'oral à apprendre » (entre autres Bernié, 2002 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Nonnon, 1999, 2011b) en fait un domaine de formation professionnelle privilégié pour les enseignants. L'activité langagière de travail développée dans la classe convoque des points de vue, des usages discursifs et des voix multiples, d'origines diverses, dans une articulation étroite entre oral et écrit (Bernié, 2004 ; Jaubert, 2007 ; Nonnon, 2016). La médiation langagière du maître suppose ainsi une attention particulière aux discours des élèves et aux objets qu'ils « schématisent » (Grize, 1996), à leur degré de proximité avec le savoir ou les significations visés, pour susciter la réorientation de leur activité.

2.3. Langage pour enseigner : une tâche complexe et des obstacles connus

Choisir d'investir le champ de l'oral, pour les enseignants, reste complexe, à la fois en raison du nombre d'élèves dans la classe et du temps que cela nécessite, mais aussi, comme l'a montré Perrenoud (1994), parce que la réelle prise en compte de l'oral des élèves et sa mise en travail (ce qui est loin d'une simple participation) fragilise la maîtrise de la situation par l'enseignant : crainte de perdre le fil du discours et son organisation « logique » préalablement programmée, peur de voir le texte du savoir se brouiller dans un niveau de langue dégradé dans la vitesse des interactions, peur de devoir renoncer à une forme d'équité au regard de l'hétérogénéité des élèves, peur que la dynamique collective complexe à mettre en œuvre se révèle insuffisante pour l'apprentissage et le progrès individuel. Ces appréhensions sont accrues par l'ensemble des tâches complexes que tout enseignant a à gérer en temps réel que modélise le multiagenda (Bucheton,

2011) et par la diversité des postures magistrales qui peuvent être générées, parfois aux antipodes des attentes institutionnelles de la formation. Malgré des travaux faisant état de la multiplicité des genres de débats en littérature (Dias-Chiaruttini, 2011), voire dans d'autres domaines disciplinaires et des situations d'oral envisageables (Dupont et Grandaty, 2016), l'intrication des apprentissages langagiers et disciplinaires et la prise en compte d'un oral indépendamment de l'écrit (Halté, 2006) restent un obstacle important pour les enseignants, notamment les enseignants novices. Tous ces facteurs renvoient à la gestion du travail scolaire des enseignants, dont une des traces les plus visibles se trouve dans les outils professionnels tels que les progressions, les programmations et notamment les fiches de préparation.

3. Fiches de préparation et formation

La fiche de préparation d'une séquence ou d'une séance est un outil de planification du travail de l'enseignant qui lui permet de construire de la cohérence à différents niveaux pour favoriser les apprentissages des élèves. Il est ainsi un outil de travail privilégié en formation.

3.1. Un outil professionnel privilégié

La fiche de préparation est un outil professionnel à concevoir comme « un genre scolaire à visée didactique s'inscrivant dans une tradition et dans une temporalité diachronique et synchronique » (Fialip-Baratte, 2007, p. 137), emblématique et représentative du métier. C'est un outil prospectif organisateur du travail, appelé à des réajustements dans sa mise en œuvre. Elle sollicite une mise en texte du savoir à enseigner et donne à voir celui censé être enseigné, de même que la distribution des responsabilités respectives (enseignant-élèves) dans l'organisation de l'activité, mettant parfois en scène des énonciations hétérogènes.

3.2. Un outil qui intéresse l'analyse du travail

De ce fait, cet outil professionnel intéresse l'analyse du travail des enseignants dont l'objectif est de construire des repères pour l'action qui

induisent une continuité cognitive, réflexive (Borzeix et Fraenkel, 2001) et relative aux réalités du travail, et des pratiques langagières qui s'y manifestent (Filliettaz et Bronckart, 2005). Ces écrits de travail permettent ainsi de mettre en évidence certains écarts entre le travail prévu, réalisé, énoncé, le travail visible, empêché ou caché (Daunay, 2011). Par ailleurs, s'ils sont des outils d'objectivation, ils sont aussi des moyens de comparaison (Barrère, 2011).

3.3. Un objet pour la formation des futurs enseignants

Pour les raisons énoncées précédemment, la fiche de préparation en tant qu'écrit de travail peut être un objet de formation pour les futurs enseignants (Boutet, 2001 ; Jaubert et Rebière, 2002) à plusieurs titres. La prise en compte du travail en amont et en aval de la préparation, par l'analyse du savoir en jeu à priori et apostériori de la séance, s'effectue dans une succession de décontextualisation/recontextualisation propice aux déplacements. Ainsi, le processus de secondarisation de ce genre professionnel participe à une certaine construction de la discipline, et matérialise des traces de tensions entre conceptualisation et pragmatisation en cours de formation (Billon, Bulf, Champagne, Coulange et Lhoste, 2014). L'apprentissage et la mise en œuvre de ce type d'écrit contribuent aussi à la construction d'une représentation du métier, à la conscientisation de ses principes organisateurs et au processus de personnalisation, via la construction d'un positionnement énonciatif spécifique. Les ajustements, continus au fil du temps, induisent une négociation formelle ou non qui aboutit, entre autres, à la coconstruction d'un sens et d'une finalité des interactions langagières dans la classe (Clerc, 2011) susceptibles d'être interrogés et mis au travail en formation.

4. Question de recherche

Nous postulons, à titre heuristique, que les écrits professionnels liés à la préparation rendent compte de la façon dont le travail de l'oral est pris en compte comme lieu de médiation et médiatisation des apprentissages scolaires, ainsi que des obstacles éventuels à son appropriation. Aussi,

nous faisons l'hypothèse que les caractéristiques de « l'oral pour enseigner » convoqué dans ces écrits professionnels ne sont pas neutres et méritent d'être étudiées. Elles pourraient indiquer des conceptions des enseignants relatives au savoir, au langage et à l'apprentissage qu'il s'agirait de faire évoluer.

Nous sommes ainsi amenées à formuler les hypothèses suivantes :

1. Les enseignants mobilisent le « langage pour enseigner » de manière hétérogène ;
2. Cette hétérogénéité peut être liée à leur degré de connaissance du savoir en jeu ;
3. Elle peut dépendre de leur conception du savoir ;
4. Elle peut aussi être relative à leur représentation du langage.

5. Méthodologie

Les écrits professionnels produits en contexte institutionnel par les enseignants stagiaires sont évalués et pris en compte dans la validation du master et la titularisation par l'employeur. Ils sont pour nous un objet de recherche en vue de cerner au plus près la manière dont les enseignants novices envisagent l'articulation de leur « oral pour enseigner » à l'« oral pour apprendre » de leurs élèves, en relation aux savoirs disciplinaires en jeu et la manière dont ils planifient le travail de cet « oral pour apprendre ».

5.1. Contexte institutionnel

La formation en didactique du français en deuxième année du master des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), mention premier degré, à Bordeaux, compte, en 2014 et 2015, 46 heures consacrées aux apports théoriques mis en relation avec des situations d'enseignement et d'apprentissage dans les classes. Dans ce cadre, un travail collaboratif sur les fiches de préparation permet d'en établir des priorités, et un travail approfondi est mené sur des séances de langage (analyse à priori des savoirs langagiers et cognitifs en jeu, analyse de ces séances enregistrées en vidéo et de leurs transcriptions avec des outils linguistiques,

textuels, discursifs et communicationnels). Lors du premier semestre, les professeurs des écoles stagiaires (PES) ont à produire, pour l'évaluation, un écrit professionnel sur une séance de langage répondant aux critères explicites suivants :

- l'analyse à priori du savoir enseigné selon le niveau de classe et les éventuels obstacles liés aux notions à construire, ainsi que des variables didactiques liées aux objets de savoirs sollicités, susceptibles de rendre plus ou moins accessible le contexte d'apprentissage et permettant un travail différencié ;
- la fiche de préparation de la séance précisant les conduites langagières que l'enseignant envisage de solliciter et de faire travailler au cours de la séance, compte tenu de ses consignes, des médiations et remédiations anticipées, à savoir « l'oral pour enseigner » dans cet article, au regard du texte du savoir visé (« oral à apprendre ») et de l'« oral pour apprendre » qu'il imagine que les élèves pourront mobiliser ;
- l'analyse à posteriori pour mesurer l'écart entre le travail prévu et réalisé à partir d'éléments concrets (notamment l'analyse d'un extrait de transcription de l'enregistrement de la séance réalisée), et des propositions de modifications de la séance réalisée en vue de l'améliorer.

5.2. Corpus, construction et traitement des données

Nous avons recueilli 70 écrits professionnels (tels que décrits ci-dessus), correspondant à deux écrits de 35 PES et étudiants, concernant différents niveaux de l'école primaire (3-11 ans) et différents domaines d'activité ou disciplines (un tiers des travaux relève ainsi d'autres disciplines que le français).

Une étude préalable qualitative sur un échantillon a permis de constater une grande variabilité dans les écrits professionnels recueillis dont rend compte le codage de la présence ou de l'absence d'éléments en lien avec la construction de l'objet de savoir et les dimensions langagières inhérentes à cette construction, en prenant en compte les conduites langagières

dévolues à l'enseignant et celles dévolues aux élèves. À la suite de cette étude, 15 écrits professionnels jugés représentatifs des 70 travaux collectés (niveaux de classe, disciplines, évaluation, codage sur la présence ou l'absence d'éléments relatifs au savoir et à sa dimension langagière – voir ci-dessus) ont été conservés pour une analyse approfondie à partir des indicateurs suivants :

- Présence d'un langage à apprendre : inhérent au savoir et aux obstacles potentiels à sa construction, il est l'objet de la séance, la mise en texte est anticipée, avec des verbalisations attendues (lexique, formes linguistiques et textuelles des genres de discours) ;
- Présence d'un langage pour enseigner : les tâches langagières de l'enseignant sont préparées avec consigne, questionnement, écoute, répliques, étayage, médiation et médiatisation, évaluation (parfois sous forme d'une liste). Le positionnement réflexif du PES est décelable dans son langage et par rapport au langage qu'il prête potentiellement aux élèves en relation au savoir ;
- Présence d'un langage pour apprendre : les tâches langagières des élèves sont envisagées au regard des obstacles anticipés, les moyens langagiers nécessaires au savoir sont explicites, la mise en œuvre lors des négociations est signalée, des reformulations, des questionnements, des hypothèses sont anticipés (traces d'un langage réflexif, ou « cheminement mental » et langagier) ;
- Responsabilité énonciative : cet indicateur met en évidence les places respectives accordées à l'enseignant et aux élèves, et leur part de responsabilité énonciative dans la mise en texte du savoir.

Les observables sont en relation avec les savoirs disciplinaires visés par les PES, les formes langagières qui les rendent dicibles, les obstacles potentiels (cognitifs et langagiers), les médiations langagières magistrales, les formes langagières « tâtonnantes » prêtées aux élèves pour parler du savoir en jeu, l'attention qui leur est accordée, la part des différents acteurs dans la mise en texte du savoir. Ces différents éléments sont plus ou moins anticipés et mobilisés dans l'analyse à priori, la fiche de préparation et l'analyse à posté-

riori, de sorte que le positionnement du sujet énonciateur (Charaudeau, 2002 ; Rabatel, 2005) signale les conceptions sous-jacentes à l'œuvre.

6. Analyse des écrits professionnels

L'analyse met en évidence une grande hétérogénéité concernant d'une part la place accordée au langage dans les écrits et d'autre part la variété du langage convoqué (langage à enseigner, à apprendre, pour apprendre). De plus, on observe une grande variabilité dans le rapport au savoir (existant en soi versus construction humaine), le rapport au langage (simple code versus activité sémiotique) et la prise en charge énonciative de la mise en texte du savoir.

6.1. Hétérogénéité de la place accordée au langage

L'hétérogénéité dans les écrits professionnels s'observe à différents niveaux : (1) entre PES, (2) pour un PES au sein d'un même écrit professionnel selon le moment de la séance, (3) et selon la place accordée au langage dans les champs disciplinaires.

1) Une étude comparative approfondie des fiches de préparation de deux PES (Rich et Loy) rend compte d'une différence d'informations significative. Rich (voir annexe A, figure A1) établit un document simplifié où apparaissent essentiellement des consignes au futur ou au présent. Dans l'activité d'appariements texte/image proposée en cours élémentaire première année (7 ans), il demande une description des supports ainsi que la manière de parvenir à réaliser l'activité. Dans sa projection, il n'est question que des bonnes réponses qu'il sélectionne (*mise en évidence des bonnes descriptions*), il n'envisage aucun obstacle.

Loy (voir annexe A, figure A2) quant à elle, dans une activité un peu similaire menée en moyenne section (4-5 ans), cible une conduite langagière dominante (conduite narrative), des termes à utiliser, anticipe des temps argumentatifs en cas de désaccords sur l'organisation chronologique, envisage des rappels, un étayage qui réinvestit le vocabulaire objet de savoir. Elle se donne pour mission de stimuler la confrontation et de solli-

citer la reformulation. Ses critères de réussite sont en lien avec la conduite langagière dominante visée. Le « langage pour enseigner » déploie donc un nombre important de stratégies articulées au « langage pour apprendre » des élèves (que la PES anticipe au regard d'obstacles possibles) et au « langage à apprendre » relatif au récit et à l'histoire *Les trois ours* (Byron Barton, 1997, école des loisirs) en particulier.

Les fiches de préparation se déploient ainsi sur un continuum entre deux pôles. Dans le premier, seule la tâche langagière de l'enseignant est consignée à minima dans une activité autocentrée du maître dont le silence sur l'activité de l'élève peut laisser penser qu'elle s'accorde sans problème à celle qu'il attend, et sans que les objectifs d'apprentissages langagiers soient précisés (ou au mieux réduits à du lexique). Dans le second, les tâches langagières de l'enseignant et de l'élève sont anticipées, au regard d'obstacles potentiels dans la construction du savoir et consignées de manière à être articulées spatialement dans une activité organisée où le « langage pour enseigner » utilise une large palette de possibilités pour développer le « langage pour apprendre » et institutionnaliser le « langage à apprendre ». Dans ce pôle, les objectifs d'apprentissages langagiers sont précisés (du lexique aux conduites discursives).

2) L'hétérogénéité peut aussi se situer, pour un même individu, entre des phases d'une séance. Ainsi l'observation de l'écrit de Sab (voir annexe A, figure A3), qui met en regard en deux colonnes l'activité de l'enseignant et l'activité de l'élève, met en évidence très concrètement une grande disparité entre les deux parties de la séance de langage en arts plastiques en moyenne et grande section (4-6 ans). En effet, dans la première, le PES organise l'évocation d'une sortie en automne en anticipant d'une part sa propre activité langagière dans deux listes de questions directes, dont la seconde a explicitement une finalité d'étayage, et d'autre part l'activité langagière attendue des élèves « discutent/commentent/écoutent » et des exemples de formulations possibles de leur part ainsi que d'éventuels obstacles. Dans cette partie, l'activité langagière magistrale s'articule à celle des élèves et au savoir visé (langage d'évocation, description, expression d'un point de vue). En revanche, dans la seconde partie, focalisée sur la découverte d'une œuvre plastique, si l'activité langagière du maître est

développée de manière hypertrophiée dans la colonne qui lui est dévolue (liste d'injonctions autoadressées à la troisième personne ou à l'infinitif, liste de questions directes à poser aux élèves, consignes...), aucune activité langagière n'est définie en ce qui concerne les élèves qui « observent et découvrent des œuvres et leurs auteurs » et dont la colonne « activité » est vide sur toute la hauteur de la page. Même si l'enseignant envisage, dans le cadre de la description de sa propre activité, de les engager dans une activité langagière, la consigne est autoadressée (« leur demander lequel [tableau] ils préfèrent », « les laisser débattre »), sans autre précision, ce qui laisse à penser que l'activité est « évidente », que les objets de débat et les arguments d'ordre esthétique leur sont familiers et qu'il n'y aura pas besoin d'étayage, que ce soit pour un travail langagier et/ou conceptuel.

Une telle disparité conduit à s'interroger sur le rôle potentiellement différenciateur du degré de maîtrise du PES dans le domaine disciplinaire qui fait l'objet de l'écrit professionnel.

3) Cette diversité peut aussi apparaître entre les différentes phases d'une séance selon la place accordée au langage dans cette séance. Sté (voir annexe A, figure A4), lors d'une séance d'éducation physique et sportive en cours moyen 2^e année (10-11 ans), vise à améliorer le temps de réaction des élèves au signal de la course. La séance est organisée en cinq phases dont les trois premières, axées exclusivement sur l'activité physique, visent à expérimenter différents signaux de départ (visuels, sonores). Les seuls usages langagiers envisagés sont ceux de l'enseignant avec la passation de la consigne et sa reformulation ; aucun temps d'échanges n'est programmé. Sté envisage une phase 4 nommée « verbalisation » qui doit permettre un retour sur les activités précédentes et la comparaison de l'efficacité des signaux de départ. Elle attend que l'élève formule qu'un signal sonore permet un départ plus rapide. Elle sollicite différentes conduites langagières (argumenter, expliquer) du côté de l'élève et anticipe du côté du maître des médiations de nature langagière (un étayage, des recentrages, des relances). Dans l'analyse à posteriori, Sté pointe l'échec de cette stratégie qui concentre toute l'activité langagière en fin de séance, et propose une nouvelle organisation qui intègre un temps de synthèse orale dans chaque phase, sans pour autant prendre la mesure de la complexité de la conscientisation des actions. Son

écrit professionnel met en évidence qu'il lui est plus aisé de penser et de planifier le faire, la mise en activité physique, que le dire, la verbalisation du faire et sur le faire. Pour autant, dire ce qu'il faut faire, ce qui est plus efficace pour réussir le faire relève d'un travail de conceptualisation que l'on peut penser accessible à des élèves de 10 ans.

L'hétérogénéité constatée dans les fiches de préparation nous a conduites à effectuer le même travail d'analyse de la place des oraux « pour apprendre », « à apprendre » et « pour enseigner » dans les analyses à priori et les analyses à posteriori. L'espace qui nous est imparti ne nous permet pas de donner d'exemples en annexe, mais on constate la même disparité que dans les fiches de préparation.

L'hétérogénéité observée, pour un même PES, au sein d'une même fiche de préparation en fonction de la phase d'apprentissage ou entre préparations relatives à des domaines disciplinaires différents nous a amenées à faire l'hypothèse que la représentation et la connaissance du savoir en jeu pouvaient avoir une influence sur les différents langages convoqués dans les préparations.

6.2. Hétérogénéité et variabilité de la relation au savoir

En croisant les analyses à priori ou préalables du savoir réalisées par les PES avec la mise en scène, dans leurs fiches de préparation, de l'oral pour enseigner, l'oral pour apprendre des élèves et l'oral à apprendre, nous pouvons faire les constats suivants :

- Lorsqu'un savoir n'a pas fait l'objet d'une analyse à priori (parce que non maîtrisé ou peut-être considéré comme « évident »), il se réduit, dans la préparation, à une liste de mots et à un énoncé de savoir à apprendre. Dans ce cas, le « langage pour apprendre » est inexistant, le « langage à apprendre » se réduit au vocabulaire sélectionné et seul le « langage pour enseigner » est développé (consignes, listes de questions dont les réponses peuvent être écrites à la suite, rédaction du texte du savoir...). Il en va de même lorsque le savoir est peu maîtrisé et l'analyse à priori approximative ou erronée.

- En revanche, la maîtrise du savoir et la réalisation de son analyse à priori tendent à favoriser la présence d'un oral pour enseigner qui sollicite un oral pour apprendre et s'y articule.

Pour autant, ce n'est pas systématique. Malgré la présence d'une analyse à priori qui atteste de savoirs disciplinaires réels, le « langage pour apprendre » peut ne pas être convoqué dans les écrits professionnels qui réduisent les usages du langage au « langage à apprendre » et au « langage pour enseigner », la dimension langagière de négociation des significations étant occultée.

De même, l'analyse à postériori peut prendre elle aussi différentes formes : ce peut être un compte rendu factuel, proche du déroulement de la séance, la construction du savoir et le langage peuvent être pris en compte ou non, être thématisés ou non ; elle peut présenter des traces de dialogisation interne (discours centré sur le « je » magistral), ou de dialogisation externe (accordant une place à l'activité de l'élève). Elle peut aussi articuler le « langage pour enseigner » et le « langage pour apprendre », via des interactions langagières relatives au savoir visé.

La place du savoir, son degré de maîtrise et la capacité à en faire une analyse à priori pèsent sur la conception des séances de classe, sur la manière de s'y projeter, sur la place accordée à l'activité des élèves, à leur « langage pour apprendre » dans la construction des savoirs et leur mise en texte, ainsi que sur le rôle que s'attribue l'enseignant et le type de « langage pour enseigner » qu'il met en œuvre dans cette dynamique. On observe ainsi une grande variabilité dans la prise en charge énonciative de la mise en texte du savoir.

6.3. Hétérogénéité des prises en charge énonciatives

L'étude des tâches langagières dévolues à l'enseignant et aux élèves permet de mettre en évidence des variations dans la responsabilité énonciative de la mise en texte du savoir.

Soit la prise en charge de la mise en texte du savoir est réalisée par l'enseignant : le savoir considéré comme évident est « dit » sans autre forme de procès ; ou bien des obstacles au savoir et à sa mise en texte sont envisagés

par l'enseignant et font l'objet d'explicitations et de négociations, de sa part exclusivement, dans la mise en œuvre du « langage pour enseigner ».

Soit la prise en charge de la mise en texte du savoir est déléguée aux élèves sous le contrôle de l'enseignant : dans ce cas, cette délégation de responsabilité peut ne pas être opérationnalisée, perçue comme « évidente », l'enseignant n'envisageant pas d'étayage ni de temps de reformulation et d'argumentation au regard de cette délégation ; en revanche, si elle est considérée comme problématique, « langage pour enseigner » et « langage pour apprendre » sont articulés (spatialement dans certaines productions), des négociations sont anticipées entre les élèves et le maître, le dialogue est envisagé et le dialogisme est ainsi explicite.

Les écrits professionnels mettent en scène les acteurs de la situation didactique et leur proposent des rôles. On peut voir des « scénarios » plus ou moins élaborés qui engagent différemment les élèves, la parole des élèves et celle des maîtres. Nous faisons l'hypothèse que cette variabilité dans la responsabilité énonciative de la mise en texte du savoir peut être liée aux conceptions du langage et des savoirs des PES.

6.4. L'obstacle de la dialectique savoir – langage dans les écrits professionnels

Dans les écrits professionnels, nous observons une synergie entre le savoir, les obstacles envisagés et le langage pour apprendre et pour enseigner, ce que tendent à confirmer les transcriptions des enregistrements des séances effectivement réalisées. Au-delà de la non-maîtrise du savoir (réellement problématique quand il s'agit de l'enseigner), les obstacles que nous avons pu repérer dans les écrits professionnels sont liés aux représentations, d'une part, du savoir et, d'autre part, du langage. L'absence d'analyse *à priori* du savoir tend à en faire un objet « en soi », « évident » et non une construction humaine forgée entre autres par le langage. Quant à l'absence de « langage pour apprendre » et *à* la réduction du « langage pour enseigner » à des consignes et des listes de questions adressées aux élèves accompagnées de leurs bonnes réponses, elles tendent à réduire le langage à un code transparent, dépourvu d'ambiguïté, bien éloigné de l'outil sémio-

tique aux usages contextualisés et dialogiques qui permet de négocier et de co-construire des significations. Le tableau 1 propose une synthèse possible des effets croisés de ces représentations.

Tableau 1. Effets potentiels du croisement des diverses représentations sur l'activité langagière

LANGAGE SAVOIR	Code transparent	Outil sémiotique de négociation et de coconstruction des significations
Existe en soi (absence d'obstacles)	Le savoir est dit par l'enseignant	Mise en texte déléguée aux élèves mais non opérationnalisée
Construction sociale (obstacles)	« il suffit que l'enseignant explique »	Négociations relatives à la construction et à la stabilisation du savoir, argumentation, reformulation

L'ensemble des résultats autorise l'interprétation suivante :

- Les préparations qui minimisent la place du langage seraient en lien avec une conception du savoir préexistant croisée à une conception du langage transparent.
- Les préparations qui envisagent la mise en œuvre du langage pour apprendre, mais sans opérationnalisation concrète relèveraient d'une conception du savoir préexistant croisée à une conception du langage comme outil sémiotique.
- Les préparations qui affichent un langage à apprendre (lexique et texte du savoir rédigé par le PES) et un langage pour enseigner qui, au-delà des consignes et questions, inclut des explications au regard d'obstacles anticipés, seraient en lien avec une conception du savoir comme construction humaine, croisée à une conception du langage comme transparent.
- Les préparations qui essaient d'articuler langage pour enseigner et langage pour apprendre (qui mettent en scène des négociations, reformulations, questionnements que le PES essaie d'opérationnaliser) seraient en lien avec une conception du savoir comme construction humaine croisée à une conception du langage comme outil sémiotique.

Cette interprétation est à nuancer cependant. En effet, nous observons (en croisant les écrits professionnels avec les comptes rendus intégraux [*verbatim*] des séances) que des obstacles non prévus dans l'analyse *à priori* peuvent être repérés dans le cours de la séance et dans l'analyse *à postériori* et faire l'objet de propositions de travail mobilisant différents langages.

En conclusion, quelques conséquences possibles pour la formation

Si l'on souhaite que les savoirs de la recherche concernant « l'oral pour enseigner » se diffusent dans le monde professionnel et deviennent des outils pour les enseignants en formation, il semble que les écrits professionnels peuvent être un levier. Ils donnent à voir, à qui incombe la mise en texte du savoir, quelle place est donnée à l'oral pour apprendre et présentent parfois, très concrètement, des « cases blanches » qui témoignent d'un impensé concernant l'activité d'un des acteurs. Leur hétérogénéité pourrait ainsi être interrogée, donner lieu à comparaison pour mettre en travail différents obstacles, et notamment les conceptions des savoirs et du langage sous-jacentes, au cœur de la relation didactique.

S'intéresser au « langage pour enseigner » rend nécessaire de s'intéresser au savoir qu'il s'agit de transmettre. Comment déconstruire sa transparence, son évidence ? L'analyse *à priori* peut être une entrée qui permet aux PES d'anticiper des obstacles au savoir et de programmer leur enseignement de manière descendante, mais, dans le même temps, elle les dote aussi de « lunettes » et leur permet d'interpréter en temps réel, dans la vitesse de l'échange, l'oral pour apprendre des élèves et d'y repérer des obstacles dans une démarche ascendante.

Que ce soit dans une démarche descendante ou ascendante, il semble que la problématisation et la construction du savoir ne puissent se faire sans référence à des modes d'agir-parler-penser-ressentir propres aux disciplines scolaires et qui sont à apprendre. Interroger les savoirs du point de vue de l'épistémologie disciplinaire revivifierait peut-être leur dimension langagière, notamment lorsque les séances portent sur l'étude de la langue

(Lepoivre-Duc et Sautot, 2010) et que la langue est à la fois objet et moyen d'étude.

Dans cette perspective, la mise au travail des savoirs pour outiller le « langage pour enseigner » et « le langage à apprendre » est susceptible de bousculer les représentations du langage et de sensibiliser les enseignants aux enjeux des reformulations, des transformations qui s'y jouent et de ce fait de les rendre attentifs au « langage pour apprendre » des élèves. Cette dynamique peut-elle suffire à déconstruire une représentation transparente du langage pour l'appréhender comme un outil sémiotique permettant des changements de contexte ? La collaboration avec les autres disciplines nous semble tout au moins pouvoir être un atout au travers de la construction de différentes communautés discursives. Dans ce cadre, envisager l'inscription des élèves dans les modes d'agir, parler, penser d'une discipline et son opérationnalisation peuvent conduire les enseignants stagiaires, lorsqu'ils préparent leur classe, à anticiper des temps où leurs élèves « s'essaient » à parler les savoirs, à en parler et à les mettre en texte. On peut penser que cela peut favoriser la mise en œuvre de « gestes professionnels langagiers didactiques » visant à articuler langage pour apprendre et objets de savoir dans le cours de l'action.

Références

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- BARRÈRE, A. (2011). La double dialectique de la préparation de cours. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants* (p. 141-146). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- BERNIÉ, J.-P. (2004). L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français ». *Linx*, 51, 25-39. Repéré à <https://journals.openedition.org/linx/163>
- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917
- BILLON, V., BULF, C., CHAMPAGNE, M., COULANGE, L. & LHOSTE, Y. (2014). Étude des conditions du développement professionnel d'enseignants du premier degré : genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques. *Recherches en éducation*, (hors-série 9), 23-41.
- BORZEIX, A. & FRAENKEL, B. (dir.). (2001). *Langage et travail, communication, cognition, action*. Paris, France : CNRS Éditions.
- BOUTET, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98, 17-42.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- BROSSARD, M. (1991). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 423-436.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le français aujourd'hui*, 123, 16-28.
- BUCHETON, D. (2011). Préambule. Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 7-14). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès.
- CHABANNE, J.-L. & BUCHETON, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». Dans *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27.

- CHABANNE, J.-L. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CHARAUDEAU, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, France : Armand Colin.
- CLERC, F. (2011). En regard : les supports de cours, révélateurs des ambiguïtés des rapports entre la pensée pédagogique et les pratiques professionnelles. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels. Approche didactique* (p. 175-218). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- COULANGE, L., JAUBERT, M. & LHOSTE, Y. (2018). Les gestes langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques – études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS, numéro spécial 1*, 64-86.
- DAUNAY, B. (dir.). (2011). *Les écrits professionnels des enseignants*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, 44, 117-134.
- DUPONT, P. & GRANDATY, M. (dir.). (2016). L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ? [numéro thématique]. *Repères*, 54.
- FIALIP-BARATTE, M. (2007). La fiche de préparation : outil de formation ou exercice obligé ? Dans B. Daunay, I. Delcambre, J.-L. Dufays & F. Thyron (dir.), *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants* (p. 87-99). Villeneuve-d'Ascq, France : Travaux et recherches.
- FILLIETTAZ, L. & BRONCKART, J.-P. (dir.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Peeters.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris, France : Nathan.
- FRANÇOIS, F. et al. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (dir.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, France : INRP Hatier.
- GRIZE, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris, France : Ophrys.

- HALTÉ, J.-F. (2006). Entre enseignement et acquisitions : problèmes didactiques. *Mélanges CRAPEL*, 29, 13-28.
- LEPOIRE-DUC, S. (2004). Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre* (p. 203-228). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- LEPOIRE-DUC, S. & SAUTOT, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-142.
- LHOSTE, Y. & CHAMPAGNE, M. (2019). Des gestes professionnels aux gestes langagiers didactiques... Apports d'une recherche comparatiste en didactiques des disciplines. Dans I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier & L. Pellissier (dir.), *Contributions du comparatisme en didactique à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement et de formation* (p. 45-60). Toulouse, France : Presses universitaires du Midi.
- NONNON, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/3115>
- NONNON, É. (2011a). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 184-206.
- NONNON, É. (2011b). Dilemmes et leçons de la construction d'un cursus de master : le poids de l'évaluation dans la définition des savoirs en formation. *Repères*, 44, 41-73. Repéré à <https://journals.openedition.org/reperes/175>
- NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : France. L'Harmattan.
- RABATEL, A. (2005). Le point de vue, une catégorie transversale. *Le français aujourd'hui*, 151, 57-68.
- REBIÈRE, M. (2001). Une notion venue d'ailleurs... la posture. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissages, développement et significations* (p. 191-207). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.

- VINCENT, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- VOLOCHINOV, V. N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris, France : Minuit.
- VYGOTSKI, L. (1934/1985/2005). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WIRTHNER, M., MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (dir.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Annexe A

Les fiches de préparation des PES ou les extraits présentés n'ont fait l'objet d'aucun toilettage orthographique.

Un certain nombre de sigles ou d'abréviations sont utilisés :

- ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles. Employé d'une commune, il apporte une assistance technique (entretien des locaux) et éducative (accueil, restauration, hygiène des enfants, assistance dans la préparation et/ou l'animation des activités pédagogiques...) à l'enseignant d'école maternelle (2-6 ans).
- MS : moyenne section de maternelle (4 ans)
- TNI : Tableau numérique interactif

**Document 1 : fiche de préparation de Rich,
pour une classe de cours élémentaire première année (7-8 ans)**

Étapes	Durée	Détails	Groupements	Matériel
		> description > consignes		
Passage des consignes	2 mn	Diffusion des images au tableau. Je vais distribuer à chacun d'entre vous une de ces images et plusieurs petites phrases. Chaque image représente une des phrases. Vous serez par deux, votre objectif sera de décrire l'image que vous avez le plus précisément possible à votre partenaire (vous devez évidemment ne pas montrer cette image). Celui-ci aura devant lui des petites phrases (que je vais vous distribuer) et devra trouver la phrase qui correspond à l'image que vous venez de décrire. (inversion des rôles ensuite).	Groupe classe	Diffusion image tni
	15 mn	Lancement de l'activité	Binôme	5 images par élève avec phrases

Retour sur l'activité	5 mn	Comment avez-vous fait pour décrire vos images ? Votre partenaire a-t-il trouvé la phrase correspondante ? Mise en évidence des bonnes descriptions	Groupe classe	
Reconstitution du poème	10 mn	Vous devez maintenant remettre en ordre ces phrases pour reconstituer le texte entièrement	binôme	
Retour collective	5 mn	Diffusion du poème au tni. Vous devez vérifier que vos phrases sont bien dans le bon ordre. Lecture du poème par plusieurs élèves à voix haute. Savez-vous comment appelle-t-on ce type de texte ? (réponse attendue= poème) Nous travaillerons cette semaine sur ce poème, vous devrez ensuite l'apprendre et certains d'entre vous le réciteront à la classe la semaine prochaine.		Poème au tni

Figure A1. Fiche de préparation de Rich

**Document 2 : extrait de la fiche de préparation de Loy
pour une classe de moyenne section de maternelle (4-5 ans)**

LOY – Extrait fiche de préparation de la séance 3 (avec analyse à priori) :

Les trois ours de Byron Barton ; séance 3. Domaines : s'approprier le langage et découvrir l'écrit		Niveau : MS	Durée : 15 minutes
Objectif :		Compétences :	
Matériel :		Organisation de la classe :	
Consigne : Je vais vous lire l'histoire écrite dans l'album « Les 3 ours » ; vous, vous ouvrez grand vos oreilles et vous me montrerez quand je m'arrêterai de lire à quelle image correspond ce que je viens de lire. Vous pourrez ainsi les remettre dans l'ordre au fur et à mesure en venant les afficher au tableau. Ensuite, vous me raconterez collectivement l'histoire (ou à l'ATSEM pour les confronter à un interlocuteur qui ne sait pas mais en plus le montre et questionne).		Rôle de l'enseignant (consignes, relances)	
Déroulement :		Durée	
3. Raconter en collectif l'histoire en s'appuyant sur les images remises dans l'ordre au tableau Tâche de l'élève/conduite langagière - Raconter une suite logique d'événements en se faisant comprendre par quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire : utilisation de connecteurs de temps (concepts de succession, simultanéité, antériorité et postériorité) - Utiliser un discours argumentatif/descriptif - Difficultés des élèves : - Penser que raconter une histoire c'est réciter, se désintéresser des situations qui ne sont que verbales, ne pas pouvoir d'adapter au savoir non partagé du destinataire, être trop mobilisé par la prise de parole, avoir des difficultés à saisir la permanence des personnages, à percevoir leurs intentions, à mettre en cohérence l'image d'avant avec l'image d'après (intention, conséquence, causalité)		- Rappeler que le destinataire ne connaît pas l'histoire - Reprendre ou relancer en utilisant des connecteurs temporels (structurer la trame chronologique) : or, mais, alors, ensuite, puis... - Interroger : de qui était-ce l'histoire ? pourquoi elle fait cela ? et ensuite qu'est-ce qu'elle fait ? et que se passe-t-il alors ? mais pendant ce temps-là, que se passe-t-il ? - Organiser les échanges pour stimuler la confrontation des points de vue (pourquoi n'est-ce pas d'accord avec x ?, pourquoi penses-tu que...) : rendre l'élève acteur de la construction de la signification - Solliciter la reformulation - Faire restituer la cohérence de la trame narrative - Faire verbaliser l'implicite (pourquoi sont-ils mécontents ? pourquoi a-t-elle très peur ?)	
Variables pour différenciation : nombre d'images données à l'élève, choix des images données aux élèves (moments clé ou non) Remarques : la séance 3 bis peut être un jeu de rappel de récit sans images sous les yeux Difficultés liées au choix de cet album : Certaines informations relatives aux événements peuvent ne rappeler aucune expérience et ne convoquer aucune représentation, « la stylisation des images peut rendre toute comparaison avec le monde connu difficile » (V. Boiron : maîtrise des codes de représentation).		Critères de réussite : construire une trame narrative et pouvoir restituer l'histoire à un adulte qui ne connaît pas l'histoire	

Figure A2. Extrait de la fiche de préparation de Loy (troisième temps de la séance de langage)

**Document 3 : fiche de préparation de Sab
pour une classe de moyenne et de grande sections (4-6 ans)**

Partie 2

Thème	Objectifs	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève		Notes
			découverte des œuvres et leurs auteurs		
10 ^e	Observation d'œuvres d'art patrimoine langage descriptif et comparatif comparaison comparaison images observés long-temps de la sortie de la langue d'évocation	Projeter les différentes reproductions des tableaux Questionner les élèves sur : ce qu'ils observent, ce que cela représente, leurs impressions/ leurs émotions Compléter le projet sur les émotions) Demander lequel ils préfèrent et pourquoi ? Les laisser débattre. Lancer une comparaison entre les tableaux : pourquoi ressemblent-ils ? Qu'est-ce que ça fait pareil ? les différences ? payages/humains/les 2 ? les 2 personnages sont ils fait pareil ? Voit-on le personnage de la même façon ? Quelles sont les couleurs majeures ? On fait passer des repro. plastifiées aux élèves – les arbres (x2) : – ressemblent-ils à nos arbres ? – l'école ? – L'école : les enfants et la maîtresses, est-ce qu'ils sont comme nous ? – Les personnages ? Qu'ont-ils en commun ? Quels fruits/legumes ? Ou sont les fruits ? Introduction du travail sur leur portrait «A la manière d'Arcimboldo» : – Nous allons vous prendre en photo de profil – Changer le terrain – Changer les couleurs des feuilles que nous avons ramassé et recouvrirai son profil avec les feuilles pour faire comme Arcimboldo!	Activité de l'élève		

Partie 1	Activité de l'élève
Ips	Notes
Objectifs	Activités de l'élève
langage d'évocation sur mes photos de la sortie (une semaine après)	Les élèves discutent, commentent et s'écoulent :
Où ont été prises ces photos ?	« Ohl C'est moi icili »
Que faisaient-ils-là-bas ?	« Il y a aussi... »
Quequ'y voit-on ?	« On était au parc du Cypressat ! »
Si les enfants ne se souviennent pas trop, ou ne développent pas les guider avec :	« C'était pour voir les arbres d'automne. On a ramassé des feuilles, des branches, de l'écorce, de la mousse, des glands, des coquilles de noix, du houx... »
Quelles couleurs voit-on sur les photos ?	« On voit du marron, du vert, du jaune, du rouge... »
Où voit-on ces couleurs ?	« Les couleurs correspondent aux feuilles. Elles sont encore un peu dans les arbres mais surtout au sol. Elles sont tombées parce qu'elles ont vieilli »
Tous les arbres sont-ils la même ?	« Les arbres n'étaient pas tous les mêmes, nous avons des feuilles toutes différentes. »
Comment le savons nous ?	

[retour](#)

Figure A3. Fiche de préparation de Sab

Document 4 : extrait de la fiche de préparation de Sté
pour une classe de cours moyen 2 (10-11 ans)

But de la séance: réduire le temps de réaction des élèves au signal de départ durée de la séance: 50 minutes					
Étape	Déroulement (modalités travail)	Consignes données	Tâches de l'élève	Critère de réussite	Relance du professeur
Phase 4 verbalisation 15 min	-Phase de verbalisation en groupe classe sur la situation vécue (transversalité avec l'étude de la langue, langage oral) -chaque élève donne son ressenti, répond à la question posée et argumente ses propos. -étude des fiches de résultats de chaque élève, le but est de se rendre compte que si l'on veut mettre le moins de temps possible pour parcourir la course, il faut partir dès que la maîtresse déclenche le signal mais aussi de savoir avec quel signal le départ	Nous allons maintenant parler de votre ressenti après la course -avez vous réussi la tâche demandée? L'élève doit répondre à la question posée par rapport à son ressenti -quel signal avez-vous préféré?pourquoi? L'élève doit répondre à la question et argumenter cette réponse -En quoi le signal est important dans une course?idem que la question précédente Rôle du maître: étayage, guidage et recentrage -L'objectif est que les élèves arrivent à la conclusion suivante:il faut partir dès que le	- Écouter ses camarades - Prendre la parole - argumenter et expliquer - reformuler ses propos	Le signal permet de donner le départ de la course il faut partir rapidement après le déclenchement du signal un signal sonore permet un départ plus rapide	Regardez vos temps de course:quand avez vous été le plus rapide?

Figure A4. Extrait de la fiche de préparation de Sté (phase 4 de la séance)

Déclarations d'enseignants sur l'écriture : quelle place à la didactique ?

Didier COLIN

Afin de participer à un état des lieux des retombées de la recherche en didactique, nous proposons d'en trouver les traces dans le discours d'enseignants de fin du primaire (CM2/10-11 ans) et du début du secondaire (6^e/11-12 ans), interrogés sur l'écriture cinq à dix ans après qu'ils ont quitté leur centre de formation professionnelle. Le protocole mis en place a visé à recueillir des déclarations permettant d'inférer les conceptions et les opinions des participants. Comme l'ont montré de nombreux travaux (Barré-De Miniac, 1992, 2002 ; Bucheton, 2014 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Lafont-Terranova et Colin, 2006), ces conceptions et ces opinions, plus ou moins conscientes, plus ou moins formalisées, conditionnent les activités proposées en classe et les dispositifs mis en œuvre. Il est donc pertinent d'en établir les sources pour mieux comprendre dans quelle mesure le discours des enseignants, vecteur de représentations, est susceptible (ou non) d'aider les élèves à apprendre à écrire et à entrer dans une littératie étendue¹. Dans cette perspective, les déclarations des enseignants interrogés ont été analysées en vue de déterminer la part d'appropriation-reformulation des prescriptions institutionnelles et la part des idées, concepts, et principes issus des recherches en didactique.

¹ Bautier (2008) définit « la littératie étendue » comme « une pratique de l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire et non [la pratique d']un écrit réduit à du stockage d'information en remplacement de la mémoire, à de la transcription ou de la simple notation, et à la seule prise d'information et de repérage quand il s'agit de lecture ».

1. Des enseignants interrogés cinq à dix ans après leur formation initiale professionnelle

Une étude a été conduite, en Centre – Val de Loire (France), auprès de douze enseignants de dernière année du primaire et de sept enseignants de première année du secondaire², cinq à dix ans après qu'ils ont terminé leur formation professionnelle initiale. L'enquête a été menée dans trois collèges et neuf écoles de secteurs contrastés (urbain, périurbain et rural). Les enseignants (douze femmes et sept hommes) ont répondu à deux questionnaires progressifs à visée introspective : l'un relatif aux pratiques d'écriture qu'ils proposent à leurs élèves en classe, l'autre à leurs pratiques d'écriture privées et professionnelles (voir annexe A). Ils ont ensuite accepté de participer à un entretien semi-directif enregistré de 45 minutes. La passation des questionnaires et les entretiens se sont déroulés sur leur lieu de travail, dans un cadre professionnel qui est aussi leur territoire. Sollicités directement par l'enquêteur ou indirectement par l'intermédiaire de tiers, personnels ou institutionnels, les enseignants, qui ne constituent pas un échantillon représentatif, ont témoigné et se sont engagés à dire ce qui importe pour eux. Les déclarations écrites et orales recueillies sont des manières de dire, des modes de verbalisation (Barré-De Miniac, 2002) et donc des « constructions particulières de la réalité » (Authier-Revuz, 1995, p. 355) : elles révèlent l'image que les enseignants se font de leurs pratiques et permettent de cerner leurs conceptions, leurs opinions, leurs attitudes, leurs « logiques d'arrière-plan [qui] jouent un rôle essentiel dans l'orientation de [leurs] gestes professionnels » (Bucheton, 2014, p. 15-16).

L'hypothèse qui fonde ce travail est que l'identité professionnelle et les pratiques quotidiennes de la classe se construisent et se valident mutuellement dans les différents discours qui traversent l'école : discours de sens commun, discours des parents, discours des élèves, discours des enseignants, discours des prescripteurs, discours des didacticiens. Même si les enseignants interrogés ne présentent pas leur énonciation comme

² Trois enseignants de français et quatre de sciences de la vie et de la terre (SVT).

seconde, leur discours n'échappe pas à l'hétérogénéité discursive constitutive de tout discours³ (Authier-Revuz, 1995).

Il a été fait appel à une analyse de contenu, qui se définit comme un ensemble de « procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés » (Bardin, 1977, p. 43). Quel que soit son degré de raffinement, l'analyse de contenu implique une définition des thèmes qui aboutit à une liste et un nombre d'apparitions ou d'évocations de chaque thème. Cette approche permet d'accéder par inférence aux représentations, aux motivations, aux comportements et aux attitudes des personnes interrogées et d'en exposer les différents aspects. La fréquence d'apparition d'un thème est un signe observable d'importance, et pour le dire autrement, d'investissement (intérêt, préoccupation, priorité) de la part du producteur de l'énoncé. Les occurrences des thèmes définis correspondent à des segments variables : phrase, proposition, syntagme, lexème. Ni l'unité linguistique ni le volume textuel ne sont pris en compte. Une même thématique pouvant être exprimée de multiples façons, en raison de la diversité même des lexicalisations d'un même thème, le repérage est fait, quelle que soit l'expression choisie pour la formuler. Cette analyse de contenu (Bardin, 1977) a été complétée par une analyse lexicosémantique (Rastier, 1987) et une analyse des points de vue (Rabatel, 2009).

Afin de trouver, dans les thèmes repérés dans les déclarations des enseignants, les traces du discours des prescripteurs et celles du discours des didacticiens, l'étude a pris en compte 1) les programmes⁴ de 2008 et ceux, plus connus encore au moment de l'étude, de 1995 pour le secondaire (élèves de 11 à 15 ans) et de 2002 pour l'élémentaire (élèves de 6 à 11 ans) ; 2) les articles des chercheurs en didactique (désormais didacticiens) publiés dans les revues d'interface entre le champ de la recherche et

³ Le dialogisme est posé comme une loi du discours humain (Authier-Revuz, 1995, p. 193). Parler, c'est entrer dans un rapport dialogique avec d'autres discours en vertu de « la forme d'appartenance foncière du langage » (Authier-Revuz, 1995, p. 193).

⁴ L'étude présentée ici a été réalisée avant la publication des programmes publiés en France en novembre 2015 et dont la diffusion a réellement commencé en avril 2016. Leur appropriation par les enseignants en est encore à ses prémices au moment de la rédaction de cet article (année scolaire 2016-2017).

celui des pratiques professionnelles : *Le français aujourd'hui*, *Recherches*, *Les cahiers pédagogiques*, *Enjeux* et les revues de portée internationale comme *Repères*, *Pratiques*, *Revue française de pédagogie*, *Études de linguistique appliquée*, *Aster*. Ces revues ont accompagné l'émergence et les fondements théoriques des recherches effectuées en didactique du français dans les trente dernières années ; elles ont fourni des cadres conceptuels de plus en plus fins ; elles ont capitalisé des savoirs permettant d'éclairer les prises de décision des enseignants, des formateurs, des rédacteurs de manuels et d'instructions officielles. En ce qui concerne la didactique du français, on peut même dire qu'en France, son histoire recoupe en grande partie celle de ces périodiques.

Il ne s'agit pas ici de présenter une analyse des programmes ou des articles de didactique, mais de repérer, dans les énoncés des enseignants, la trace ou l'absence de trace des discours autres, qu'une lecture attentive permet de repérer par rapprochement.

2. Quelques constats

Les résultats de l'enquête par questionnaires et les résultats des entretiens montrent que les enseignants interrogés, sans le dire, sans en avoir pleinement conscience, se sont approprié le discours des programmes en vigueur au moment de la recherche. Cela signifie que les enseignants interrogés prennent en charge le point de vue exprimé par le discours prescriptif dans ce que Rabatel (2009) appelle *un accord de point de vue* qui implique – et c'est ce qui est capital ici – une fusion des instances énonciatives. Le discours des programmes semble ainsi s'imposer « au discours en train de se faire, forçant les portes de ce discours » parce qu'il est « présent ou pressant parmi tous les discours qui l'environnent » (Authier-Revuz, 1995, p. 339).

2.1. Produire des phrases correctes

Dans les déclarations des enseignants interrogés au cours de l'enquête, l'enjeu de l'écriture apparaît massivement (à l'école, au collège, en français et en SVT) comme la production de phrases correctes où prime « *le respect*

des règles » (syntagme récurrent). Et, quand il est question de la mise en texte, les aspects orthographiques et syntaxiques sont majorés conformément aux programmes (2008, p. 21) : « une attention permanente est portée à l'orthographe ». Les maîtres de CM2 déclarent avoir pour premier objectif de faire « écrire un texte correct du point de vue de la langue », même si certains d'entre eux nuancent le propos : « [...] *l'élève en fin de CM2 doit être capable de s'exprimer dans une orthographe à peu près correcte et une syntaxe à peu près correcte* ». Dans le même ordre d'idées, la révision des textes est énoncée en termes de correction orthographique⁵ parce que, disent les enseignants interrogés, la demande des élèves est forte dans ce domaine et que les productions manifestent de réelles difficultés : « *l'orthographe souffre* », « *on bute sur chacun des mots* » (maîtres de CM2), et les professeurs de français parlent de « *l'écueil de la langue* » comme d'un « *frein à la réussite des productions* ». Chez les enseignants interrogés, la conception de la mise en discours elle-même (ou *elocutio*) est clairement restreinte aux dimensions grammaticale et orthographique⁶ avec le diptyque essentiel *orthographe* + *grammaire* ou le triptyque traditionnel *orthographe* + *grammaire* + *vocabulaire*.

Se focalisant sur la mise en texte, présentée comme le lieu de difficultés graphiques, morphosyntaxiques et exceptionnellement textuelles, les enseignants thématisent peu la planification, processus présenté par les didacticiens comme majeur dans la production écrite. Ils dessinent cette production comme une activité où les élèves récupèrent les informations en mémoire en même temps qu'elles sont rédigées et où le brouillon comporte peu de différences avec le texte définitif, celui qui sera communiqué au(x) lecteur(s), dans son apparence et dans son apparition : « *les brouillons globalement sont propres et lisses* » (maître de CM2) ; « *les élèves veulent produire tout de suite quelque chose de propre* » (professeur de 6^e). Ce constat les amène à regretter qu'avant d'écrire, les élèves ne réfléchissent

⁵ Voir programmes (2002, p. 68) : « [...] orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture ».

⁶ Gourdet (2012, p. 225) souligne, dans les programmes 2008 pour le cycle 3, la domination de l'étude de la langue (909 mots) sur la lecture-écriture (462 mots) en s'appuyant sur le volume textuel de chaque composante.

pas assez, n'élaborent pas assez leur pensée. Mais les enseignants ne rendent pas compte de ce constat en termes prérédactionnels incluant la planification. La difficulté qu'ils évoquent est que « *les élèves ont tendance à écrire comme ils parlent* », utilisant un langage familier incorrect et non une langue correcte. L'oral et l'écrit ne sont pas suffisamment verbalisés comme deux modes de communication différenciés et leur articulation n'est pas réellement interrogée. Pourtant, comme l'explique Dabène (1998), écrire, c'est utiliser autrement un langage que l'individu « a acquis dans la relation immédiate avec l'autre et de façon intimement liée à l'expression corporelle » (p. 49). Il est donc nécessaire d'en faire l'apprentissage. Les codes et les conventions de l'écrit sont d'autant plus étrangers aux élèves qu'ils font encore trop rarement l'objet d'une approche explicite en classe.

2.2. Transcrire fidèlement sa pensée

Dans « *le passage à l'écrit qui soit fidèle à ce que [les élèves] pensent* » (professeur de 6^e), parce que « *certaines idées sont difficiles à transcrire* » (professeur de 6^e), nous retrouvons une conception très prégnante qui envisage l'écriture comme une simple technique de codage d'une pensée construite au préalable (Reuter, 1996), conception définie comme un obstacle à l'apprentissage (Penloup, 2000). Cette conception, en partie héritée du XVII^e siècle, en partie construite par les pratiques et les paroles de la classe, ne conduit pas les enseignants à envisager l'écriture comme une activité systémique fondée sur des connexions complexes entre ses différentes composantes. L'écriture est plutôt considérée comme une suite de tâches à travailler isolément sans relation les unes avec les autres, dans une conception « *étapiste*⁷ ». Ainsi, le fait que l'écriture relève d'un processus propre à chaque scripteur n'est pas pris en compte. La spécificité même du brouillon et de la réécriture sont peu conceptualisées et, dans leurs déclarations, les enseignants évoquent systématiquement le brouillon

⁷ Ce terme est emprunté à Sylvie Plane (2006, p. 44), qui a ainsi caractérisé une façon de concevoir la production de textes.

comme le premier maillon d'un processus linéaire⁸, « comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable » (Plane, 2006, p. 41-42) : « *1^{er} jet avec une couleur, 2^e jet avec une autre couleur* » (maitre de CM2). Par ailleurs, faisant écho aux programmes, le discours des enseignants ne construit pas, à l'intérieur d'un cycle ou simplement au cours d'une année scolaire, l'idée d'une programmation visant la maîtrise progressive des processus rédactionnels. Les modalités d'enseignement semblent, en fait, répétées à l'identique en CM2 et en 6^e. La transition entre primaire et secondaire n'est pas évoquée en termes de stratégies d'enseignement explicitement mises en place.

2.3. Maîtriser les mécanismes de la langue

Les enseignants, alors qu'ils étaient interrogés sur la production de texte, ont développé des énoncés sur la réussite d'exercices scolaires centrés sur la correction langagière. Leurs déclarations renvoient à la grammaire d'une langue monolithique rêvée, *le vrai français* contre l'affaiblissement duquel il est nécessaire de lutter, une langue normée et stable, présentée comme une garantie de sécurité et de rigueur. C'est pourquoi, aux prises avec la correction d'une langue exempte de variations, les enseignants de notre enquête n'envisagent pas la langue de la classe comme un espace langagier particulier à conquérir⁹. Le syntagme figé *maitrise de la langue* révèle, en contexte, une conception selon laquelle l'individu sait utiliser une langue à l'oral et à l'écrit quand il en maîtrise, autrement dit quand il en domine, les mécanismes grammaticaux. Pourtant, dès les années 1970, Chervel (1977) signale que « rien ne prouve qu'une bonne connaissance théorique des mécanismes de la langue maternelle améliore les

⁸ Le brouillon évoqué est lui-même linéaire et nous ne trouvons aucune trace des travaux de didactique comme ceux de Martine Alcorta (2001) ou ceux d'Olivier Lumbroso (2007) sur les différents types de brouillons et d'avant-textes.

⁹ Du fait que la notion de *dialecte* est passée d'une conception géographique à une interprétation sociale, influencée par la sociolinguistique urbaine nord-américaine, il serait judicieux d'introduire la notion de *dialecte scolaire*. On serait alors dans une démarche symétrique à celle qui raisonne en termes de *dialecte littéraire* et traite des registres étudiés par la stylistique. Dans cette perspective se dessinerait la possibilité d'une *dialectologie de la littérature*, dont l'observatoire privilégié serait l'école.

capacités d'expression et de compréhension dont l'écrit sera le vecteur principal » (p. 279). La langue, dessinée par le discours prescriptif de 2008 relayé par le discours enseignant, est une langue fermée qui, comme le dit Blanchet (2012, p. 43) « écarte les variations et les contacts qu'elle postule secondaires ou marginaux ». Les enseignants en ont bien conscience et s'imposent le filtre d'un regard normatif en mettant l'accent sur « la norme légitimée », comme le souligne Blanchet (2012, p. 136) citant Bourdieu. Péret et Sautot (2012) voient, dans ce fait incontesté, les effets conjugués de la tradition et de l'idéologie ambiante : dans les programmes, « les habitudes scolaires sont visiblement plus fortes que les résultats de la recherche en linguistique » (p. 271). La tradition du *mot juste* ne s'inscrit pas, elle non plus, dans une perspective didactique : elle situe les enseignants interrogés¹⁰ et leurs élèves dans la recherche de la transparence du langage, qui est une illusion prégnante dans les déclarations. Cette croyance transmise de génération en génération jusqu'aux élèves d'aujourd'hui dans le discours de sens commun fait obstacle à l'apprentissage de l'écriture.

2.4. Se motiver et se rassurer

Les enseignants interrogés en école et en collège dessinent une approche de l'écriture plus pédagogique que didactique. En effet, ils développent, de façon importante en fait de volume, les stratégies d'étayage et de guidage qu'ils mettent en place dans l'accompagnement des élèves et les projets d'écriture, qui renvoient à ce que Bruner appelle « l'enrôlement » (1983, p. 278).

Devant la complexité des modélisations de l'écriture et la complexité du développement des capacités langagières des élèves, les enseignants expriment une volonté de réduire « l'insécurité scripturale », pour reprendre les termes de Dabène (1991) : « *dédramatiser* », « *donner confiance, encourager* » (professeurs de 6^e) ; « *avoir un regard bienveillant* », « *qu'ils ne soient pas découragés* » ; « *pas de traumatisme* », « *pas d'appréhension* » (maîtres de

¹⁰ Les performances attendues et les types de production demandés en début de collège ne sont pas verbalisés différemment par les professeurs de 6^e.

CM2). On retrouve, enfin, la motivation¹¹ citée comme composante déterminante de l'activité rédactionnelle : « *obtenir l'envie d'écrire* », « *susciter plaisir et réussite* » (maîtres de CM2) ; « *les emmener ailleurs* » (professeurs de 6^e).

2.5. S'exprimer et communiquer

S'étant peu approprié le discours didactique, les enseignants ne décrivent pas l'écriture comme une activité mettant en jeu différentes fonctions spécifiques. C'est la fonction communicative, fonction première, originelle et fondamentale de l'écriture qui prime. Très présente dans les discours prescriptifs depuis les programmes de 1972, elle est prégnante dans celui de 1995¹² pour les 6^e, par exemple, qui fixe comme objectif¹³ à l'enseignement de l'écriture : « développer la capacité de s'exprimer et de communiquer par écrit » (*Programmes de 6^e*, 1995, p. 17). La dimension cognitive de l'écriture a, ainsi, « peu de poids face au maintien dans l'idéologie scolaire de la primauté accordée à ses fonctions expressive et communicative » (Chiss, 2004, p. 44). L'écriture n'est pas envisagée « comme un agent de transformation de son usager, dans le sens d'un développement accru de sa potentialité réflexive » (Etienne, 2011, p. 5).

Faire de l'écriture une transformation de la parole et de la pensée ne paraît donc pas être ciblé comme un enjeu de l'enseignement-apprentissage dans les déclarations des enseignants, qui sont marquées du sceau du discours prescriptif, où cette dimension a été pendant longtemps occultée. Pourtant, depuis une vingtaine d'années s'est développé un courant de recherches constitué autour de « l'écrit pour penser et apprendre » (Barré-De Miniac et Reuter, 2006 ; Bucheton et Chabanne, 2002 ; Delcambre, Dolz et Simard, 2000) et autour du concept de « communauté discursive » (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003). La fonction de conceptualisation de

¹¹ Dans le cadre de son approche cognitive, Hayes (1996) a ajouté la motivation au modèle princeps de 1980, en insistant sur son rôle majeur dans la production écrite.

¹² Comme le montre Brissaud (2006, p. 18), les programmes de 6^e (1995) insistent sur la nécessité de présenter l'écriture comme une activité de communication dans deux disciplines : le français et les SVT.

¹³ Les mêmes injonctions sont reprises dans les programmes de 2008 et ceux de 2015.

l'écriture est d'ailleurs également considérée comme un enjeu majeur par des sociologues (Lahire, 1993), des sociolinguistes (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et des didacticiens des sciences (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 1998).

De même, la frontière entre mémorisation et structuration-conceptualisation étant poreuse, il y a un passage possible entre la fonction mémorielle de l'écriture, reconnue et admise dans le discours de sens commun, et sa fonction cognitive. Dès la naissance de l'écriture, en effet, des liens existent entre sa fonction d'archivage¹⁴ et son « fantastique pouvoir de classification » (Genouvrier, 1986, p. 99). Bernardin (2011, p. 34) reprend cette idée en ces termes : l'écriture soulage la mémoire ; facilite la récapitulation, le classement ; autorise de nouvelles mises en relation. La juxtaposition en une seule phrase de ces différents éléments met l'accent sur l'imperceptible passage de l'un à l'autre sans étanchéité et ouvre des perspectives didactiques peu relayées par les enseignants. Pourtant, « écrire, c'est penser autrement » (Genouvrier, 1986, p. 94).

Le questionnement, très pédagogique, des enseignants interrogés ne place pas au cœur de la réflexion le lien entre l'écriture, la langue, la parole et la pensée. Les programmes de 2015, en mettant en avant l'écriture pour penser et apprendre, vont sans doute faire évoluer cette situation.

3. La domination du discours institutionnel

Les procédures d'élaboration des programmes révèlent un discours hétérogène qui, parfois, peut être contradictoire (Vigner, 2011). Le poids, invisible dans le texte, des acteurs politiques, économiques et sociaux et leurs idéologies respectives y est important, plus sans doute que celui des acteurs de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Le discours des programmes où personne ne semble parler à personne gomme tout caractère hétérogène de son processus de production et tout dissensus, à l'instar des autres discours institutionnels (Monte et Oger, 2015) : les

¹⁴ Les notations écrites ont la propriété de rassembler des connaissances « à l'extérieur de la mémoire humaine » (Genouvrier, 1986, p. 100).

conflits ou les divergences provenant de différents cadres historiques ou scientifiques ont été effacés. C'est sans doute une des raisons qui font du discours prescriptif le discours dominant dont la stéréotypie est rassurante. Fonctionnant comme un patrimoine transgénérationnel, immatériel et invisible, les programmes accompagnent l'élève à l'école et l'enseignant au moment de sa formation professionnelle. Le discours institutionnel, en position d'autorité, bénéficie sans doute, pour cette raison même, d'une crédibilité accrue et de ce fait, se trouve relayé par les formateurs, les parents, la société. Source autorisée et monologique, sans marque de polyphonie interne, appuyés sur des dénominations figées, les programmes ont pour eux la force de l'évidence. Ils constituent une solution, une protection, un rempart face à la complexité de certaines notions qui sont à la base des exigences de l'enseignement du français. Enfin, comme le précisent Tardif et Lessard (1999) les programmes font partie du « mandat des enseignants », car « enseigner dans une école, c'est forcément suivre un programme et tenter de réaliser ses objectifs » (p. 230).

3.1. Le discours des didacticiens

À la différence des programmes, les revues didactiques, peu accessibles en raison de leur mode de diffusion, sont méconnues des praticiens qui ne les lisent pas, faute de temps et de disponibilité. Delarue-Breton (2014) rappelle, à son tour,

[qu']il exist[e], depuis une vingtaine d'années, dans un monde en quelque sorte parallèle, un certain nombre de savoirs scientifiques sur les difficultés des élèves en lien avec les pratiques, ignorés d'une manière générale par les enseignants, voire par les formateurs eux-mêmes. Cette ignorance réciproque entre les mondes professionnel et scientifique – et qui est certes à nuancer – nous paraît cependant refléter un certain état de la profession. (p. 53)

Dans les déclarations des enseignants, la conception qui domine est celle qui considère que « recherche et pratique sont deux mondes marqués par une incompatibilité structurelle qui rend la recherche relativement inaccessible, le langage académique des chercheurs et le langage professionnel des enseignants étant trop éloignés l'un de l'autre » (Schwimmer, 2014). La question du transfert des connaissances vers les utilisateurs potentiels

est épineuse : comment « transformer les connaissances générées par les chercheurs pour en faciliter l'accessibilité et l'utilisation par les praticiens » (Schwimmer, 2014) ? Tout essai de traduction en termes pédagogiques des recherches en didactique est peut-être nécessairement une imperfection.

De plus, l'éclatement, la fragmentation, « la scotomisation de trop nombreuses composantes disciplinaires » (Dumortier, 2012, p. 27) ne permettent pas au praticien de concilier différentes approches spécialisées et focalisées sur du microdimensionnel, alors que la classe demande une gestion tout ensemble de nombreux paramètres. En effet, « l'objet que tente de théoriser la didactique du français contraint généralement les chercheurs à en détacher des morceaux, parfois minuscules, à négliger les relations entre la partie et le tout » (Dumortier, 2012, p. 27). Face à un discours institutionnel unifié et unifiant d'où le dissensus est gommé, le discours didactique est ressenti comme divergent et manquant de vision systémique. Tout se passe comme si la zone de proche développement professionnel des enseignants n'était pas connue des didacticiens, qui oublieraient de se demander ce que l'enseignant est prêt à entendre, à comprendre et ce qu'il est prêt à tenter, à faire. Le discours des didacticiens souffrirait-il d'une absence de « service après-vente » ? Cela expliquerait peut-être en partie le fait que des enseignants ne paraissent pas accorder aux chercheurs la légitimité de dire ce qu'ils disent. Aussi pourrions-nous terminer par cette remarque de Rey (2010) : même si les discussions sur les méthodes d'enseignement passionnent fréquemment au-delà du cercle des experts et des militants pédagogiques, même si les didacticiens, à partir des années 1980, explorent de manière approfondie la façon dont les contenus savants sont transformés et transmis au sein des disciplines scolaires, dans l'ensemble, néanmoins, les études ne mettent pas assez souvent en relation les discours émanant des différents acteurs.

3.2. Le lien entre recherche et formation

Dans le domaine de l'écriture, le constat du peu d'effet du discours des didacticiens remet en cause les liens entre les résultats de la recherche et la formation, et conduit à s'interroger sur la formation des enseignants. Dans les médias traditionnels que sont les formations initiales, les confé-

rences pédagogiques, les revues professionnelles, il est impossible de savoir ce qui sera retenu comme pertinent par tel ou tel praticien en fonction de sa situation particulière : on ne peut jamais savoir exactement quelles seront les retombées de la recherche. Les sphères de la formation¹⁵, dont l'importance est insuffisamment reconnue, assurent la diffusion des acquis de la didactique après avoir sélectionné les éléments qu'elles jugent nécessaires à l'enseignant pour orienter et éclairer son action. Ce sont elles qui intègrent et articulent des objets issus de différents spécialistes au sein d'une approche à visée praxéologique.

Les formateurs qui utilisent les travaux de recherche en didactique conçoivent souvent cette recherche comme permettant de développer des savoirs immédiatement pertinents et mobilisables pour l'enseignement. Ils produisent alors un discours « lisse, premier, sans en deçà ni au-delà dans lequel toute référence est effacée » dans une rhétorique de la contraction de textes qui « pose comme un de ses intérêts, l'économie d'accès au discours source » et qui « impose de supprimer l'énonciateur et d'assumer sans aucune distance les assertions du texte source » (Authier-Revuz, 1995, p. 470). Cette caractéristique n'est pas sans conséquence, car sont notamment oblitérées les frontières entre les espaces constitutifs de la didactique, à savoir celui des pratiques, celui des prescriptions et celui des recommandations. Les étudiants et les enseignants en formation ne peuvent pas toujours faire, dans les propos d'un individu-formateur dont ils ne savent rien, la distinction entre conseil avisé du formateur-praticien, injonction officielle relayée par le formateur représentant de l'Institution, apport scientifique validé. Il n'est donc pas étonnant que Chartrand (2012, p. 48) fasse le constat suivant :

Des recherches montrent que les enseignants, même fraîchement diplômés de l'université, ont des pratiques fort différentes – et souvent divergentes – de celles qui ont été valorisées au cours de leur formation universitaire (Elalouf et Péret, 2008 ; Paolacci et Garcia-Debanc, 2009). Leurs pratiques [...] ressemblent souvent à celles avec lesquelles ils ont été en contact durant leur sco-

¹⁵ Il s'agit de l'ensemble des acteurs qui pensent et mettent en œuvre les contenus de la formation initiale et continue des enseignants (chercheurs, formateurs, praticiens, inspecteurs, etc.).

larité ; elles relèvent souvent plus [...] de la tradition que d'un enseignement renoué orienté par la recherche en didactique du français depuis une trentaine d'années, même quand les prescriptions vont dans le sens d'une rénovation de l'enseignement du français.

Par exemple, comme l'explique Gourdet (2012), les enseignants n'ont pas suivi la démarche inductive, prescrite sous les termes d'Observation Réfléchie de la Langue Française, pour s'en tenir à « un modèle pédagogique traditionnel, économique en temps, où il suffit d'aligner les leçons » (p. 228).

Conclusion

L'étude présentée ici a mis en avant, dans le domaine de l'écriture, une réelle proximité entre le discours enseignant et le discours institutionnel et, partant, une relative absence du discours des didacticiens. Dans les déclarations recueillies, certains éléments renvoient certes à des notions construites en didactique de l'écriture, mais la plupart résultent d'une reformulation de quelques prescriptions institutionnelles fortes et, d'autres, relèvent davantage « des *habitus* non questionnés » (Bucheton, 2014, p. 206) et des routines professionnelles. Ces différents éléments constituent une sorte de *doxa* pédagogique, « un fonds connu et ressassé » pour reprendre une formule de Bergounioux (2004, p. 133) où puisent les enseignants dans « l'entraînement de la parole circulante » (p. 133). Cette *doxa* pédagogique ne semble pas constituer une assise suffisante pour aider les élèves à développer dans les meilleures conditions leur compétence scripturale.

Cette étude nous a amené à mettre en question la légitimité que donnent les enseignants au discours institutionnel et ne donnent pas au discours didactique, le lien (ou plutôt le manque de lien) entre les recherches et les pratiques et, enfin, la formation des enseignants. Ces dernières années, les didacticiens sont passés d'un interventionnisme prescriptif à une description des logiques d'action qui sous-tendent les processus d'enseignement et d'apprentissage (Elalouf, 2012, p. 26). Cette posture, plus objectivante, devrait faire évoluer l'image de la didactique qu'ont encore aujourd'hui

beaucoup d'enseignants : critique, donneuse de leçon, intrusive, idéologique.

Comme Manesse (2013) le rappelle à juste titre,

- « la manière dont les enseignants mettent en œuvre les propositions des didacticiens [...] dépend de ce qu'ils sont » (p. 232) ;
- les enseignants retiennent de la didactique « ce qu'ils peuvent mettre en œuvre ». (p. 232)

Dans ces conditions, travailler sur les représentations des enseignants nous paraît incontournable. Et, pour permettre au discours didactique d'avoir un effet plus grand sur les conceptions des enseignants, il conviendrait d'interroger précisément ce que, d'une part, les enseignants sont en mesure d'accepter et de réaliser seuls et ce que, d'autre part, ils sont en mesure d'accepter et de réaliser avec un formateur ou avec l'aide d'un pair.

Ces perspectives contribueraient à une meilleure circulation entre la recherche et les pratiques enseignantes et, en particulier, sur la question complexe de l'enseignement de l'écriture. Les questions suivantes pourraient ainsi être posées en termes opérationnels :

- quelle est la place respective de la grammaire et de la production de texte au moment de la mise en œuvre en classe ?
- quels objets grammaticaux sont concernés par le développement de la lecture, par celui de l'écriture-réécriture, par cette articulation elle-même ?
- la pratique de la révision-correction est-elle une fin ou un moyen dans la perspective de cette articulation ?
- quelle relation établir entre utilisation des ressources langagières et conceptualisation des faits de langue ?

Références

- ALCORTA, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- ASTOLFI, J.P., PETERFALVI, B. & VÉRIN, A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Paris, France : Larousse.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC*, 13, 99-113.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant : où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & éducations*, 2.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. & REUTER, Y. (dir.) (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, France : INRP.
- BAUTIER, É. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littérature étendue ? Dans *Actes du colloque international « De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états »*.
- BERGOUNIOUX, G. (2004). *Le moyen de parler*. Lagrasse, France : Verdier.
- BERNARDIN, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 27-38.
- BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2003). Conférence d'ouverture du colloque international « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement ». Actes sur CD Rom IUFM-Bordeaux2, Bordeaux.
- BLANCHET, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- BRISAUD, C. (2006). Ce qu'écrire veut dire dans différentes disciplines : lecture analytique des instructions officielles pour le collège. Dans C. Barré-de Miniac & Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 15-22). Lyon, France : INRP.

- BRUNER, J (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Retz.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (dir.) (2002b). *Parler et écrire pour apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHARLOT, B., BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARTRAND, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48-59.
- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, France : Payot.
- CHISS, J.-L (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 43-54). Paris : L'Harmattan,.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Re-pères*, 4, 9-22.
- DABÈNE, M. (1998). L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique. Dans M.-C. Penloup, D. Colin & J. Lafont (dir.), *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture (Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1^{er} et 2 octobre 1997)*. MAFPEN Orléans-Tours et Rouen, 43-54.
- DELARUE-BRETON, C. (2014). Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? *Diversité*, 177, 50-55.
- DELCAMBRE, I., DOLZ, J. & SIMARD, C. (2000). Écrire pour apprendre : une activité complexe aux sens multiples. *La lettre de la DFLM*, 26, 3-5.

- DUMORTIER, J.-L. (2012). Réflexions sur les publications en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 51, 24-29.
- ELALOUE, M.-L. (2012). La didactique de la grammaire dans vingt ans de la revue *Repères*. *Repères*, 46, 17-32.
- ÉTIENNE, B. (2011). « L'écriture aggrave la pensée ». *Le Français aujourd'hui*, 174, 3-8.
- GENOUVRIER, É. (1986). *Naître en français*. Paris, France : Larousse.
- GOURDET, P. (2012). L'enseignement du verbe à l'école primaire française : un curriculum prescrit linguistiquement incohérent. Comparaison des instructions officielles de 1923, 2002 et 2008 concernant l'enseignement du verbe en CE2. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e Colloque international de l'AIRDF*, 26-28 aout 2010 (p. 217-230). Namur : Presses universitaires de Namur.
- HAYES, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1-27). Hillsdale, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN, D. (2006). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. Dans C. Barré-De Miniac & Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 59-84). Lyon, France : INRP.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LUMBROSO, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur ». *Revue française de pédagogie*, 159.
- MANESSE, D. (2013). La grammaire scolaire et ses fantômes. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 229-242). Palaiseau, France : Éditions de l'École Polytechnique-Ellipses.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (1995). *Bulletin officiel*, hors-série (6 décembre 1995). Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (2002). *Bulletin officiel*, hors-série, 1 (14 février 2002), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008). *Bulletin officiel*, hors-série, 3 (19 juin 2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008). *Bulletin officiel*, hors-série, 6 (28 août 2008), Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de français
- MONTE, M. & OGER, C. (2015). La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels. *Mots*, 107, 5-18.
- PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, 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.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris, France : Didier.
- PÉRET, C. & SAUTOT, J.-P. (2012). Le verbe : entre curriculum institué et curriculum réel. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren & D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e Colloque international de l'AIRDF, 26-28 août 2010* (p. 253-273). Namur : Presses universitaires de Namur.
- PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Lafont-Terranova & D. Colin (eds.), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-54). Namur : Presses universitaires de Namur.
- RABATEL, A. (2009). Prise en charge et imputation. *Langue française*, 162, 71-87.

- RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- REY, O. (2010). Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique*, 53. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/53-avril-2010.php>
- SCHWIMMER, M. (2014). Traduire la recherche en pratiques : vers un acte de transformation et d'engagement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(1), 75-92.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- VIGNER, G. (2011). La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, 173, 21-32.

Annexe A. Questionnaires à destination des enseignants

Questionnaire 1

1. Quand et pourquoi vos élèves écrivent-ils ?
2. Citez les activités d'écriture que vous suscitez le plus fréquemment chez vos élèves. Classez-les par ordre de fréquence (le n° 1 désignera le plus fréquent).
3. Quand vous demandez à un élève de produire un écrit,
 - a) quelles sont vos attentes ?
 - b) en quoi consiste votre intervention ?
4. Quel matériel et quels outils leur proposez-vous pour écrire ? Ces éléments varient-ils selon les situations ?
5. À votre avis, vos élèves éprouvent-ils des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
6. Vous avez proposé des situations où vos élèves ont aimé écrire. Lesquelles et pourquoi ?
7. Dans quelles circonstances vos élèves font-ils un brouillon ? Y a-t-il des interventions sur ces brouillons ? Si oui, lesquelles ?
8. Comment évaluez-vous les écrits de vos élèves ? Selon quels critères ?

Questionnaire 2

1. À quelles occasions écrivez-vous ?
2. Citez les activités d'écriture que vous pratiquez le plus fréquemment. Classez-les par ordre de fréquence (le n° 1 désignera le plus fréquent).
3. Avez-vous l'impression que vos pratiques d'écriture ont changé au cours du temps ? En quoi ?
4. Avez-vous un souvenir d'écriture qui vous a marqué ? Lequel ? Pourquoi ?
5. Vous vous souvenez d'une situation où vous avez aimé écrire. Dites pourquoi.
6. À votre avis, éprouvez-vous des difficultés à écrire ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
7. Éprouvez-vous le besoin de montrer certains de vos écrits à des tiers ? Pourquoi ? Quelles réactions cela suscite-t-il chez vous ?
8. Quel matériel utilisez-vous pour écrire ? Est-ce toujours le même ? Pourquoi ?
9. À quelle occasion utilisez-vous un brouillon pour écrire ?
10. Écrivez-vous lorsque vous préparez vos cours ? Qu'est-ce que cela vous apporte ?

QUATRIÈME PARTIE
Influences sur les autres
disciplines de recherche

Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour de la didactique du lexique

Nicole BIAGIOLI, Amélie LECONTE
et Frédéric TORTERAT

Introduction

La recherche présentée ici illustre les relations qui se nouent inévitablement entre les influences que la didactique du français peut avoir sur les autres disciplines de recherche, celles qu'elle peut avoir sur d'autres lieux de scolarisation, et celles qu'elle peut avoir sur la sphère publique. En effet, c'est la mise en relation de la sphère politique des responsables de la ville et des cadres de l'éducation nationale avec la sphère scolaire élargie (aux parents et intervenants péri-scolaires) qui est à l'origine de la rencontre en 2016, autour de la didactique du lexique, de deux didacticiens du français langue première, en poste à l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Nice (ESPE), et d'une sociolinguiste en poste au département de français langue étrangère de la faculté des Lettres de Nice, tous trois membres à l'époque du laboratoire I3DL (université de Nice).

Partis d'une recherche collaborative menée sur 3 ans (2014-2016) qui avait pour objectif l'amélioration des compétences lexicales de 237 élèves d'une zone d'éducation prioritaire (ZEP), et associait enseignants, bibliothèques, associations et parents dans une alliance éducative (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012), nous avons abouti à une autre recherche qui s'est inscrite dans la perspective de la politologie linguistique scolaire (Leconte, 2014).

Le lexique est un objet dont la didactisation est réputée problématique, car la didactique du lexique « n'a pas fait l'objet d'une vulgarisation systématique comme d'autres secteurs de la didactique du français, les savoirs dit "savants" étant sans doute trop controversés et trop complexes, et la question de la signification mettant toujours en jeu des arrière-plans ontologiques et philosophiques relatifs au rapport entre le langage et le monde, la perception, les valeurs » (Nonnon, 2012, p. 3).

À cela s'ajoute son rôle de marqueur culturel, notamment de la culture scolaire. L'enseignement du lexique en France se partage entre un enseignement explicite des mots en langue qui s'appuie sur des notions métalexicales, peu représentées dans les pratiques enseignantes, et un enseignement « incident [...] qui ménage des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture et d'écriture » (Grossmann, 2011, p. 164), lesquelles portent en général sur des textes littéraires patrimoniaux. Les connotations de richesse, précision et justesse du vocabulaire que les élèves doivent acquérir font partie de l'imaginaire linguistique des enseignants. Pour Paveau, elles relèvent d'une « acculturation [...] dans la mesure où les connaissances lexicales présentées [...] sous la forme de la liste, forme non didactisée de savoir, constituent une culture qu'il s'agit d'hériter et non de s'approprier par un apprentissage » (2000, p. 21).

Le type de recherche choisi – *cooperative engineering* (Sensevy, Forest, Quilio et Morales, 2013) – était susceptible de favoriser l'échange de points de vue entre chercheurs, enseignants et partenaires éducatifs. Nous savions que les situations les plus propices au développement professionnel des enseignants sont celles qui « [portent] sur l'acquisition par l'élève de nouvelles connaissances et compétences, indépendamment de son environnement socio-culturel » (Timperley, 2001, p. 5). Mais nous n'ignorions pas non plus les difficultés que pose la gestion d'équipes de recherche multipartenariales en sciences de l'éducation :

Educational researchers have traditionally had to negotiate access to schools or districts every time they started a new project. Each such negotiation could involve lengthy exchanges and reviews, always with uncertain outcomes. In other words, researchers were supplicants rather than partners with the schools/districts where they worked. (Donovan, Wigdor et Snows, 2003, p. 3)

Or ce dernier aspect du projet a pris une telle importance au cours de sa réalisation qu'il a fini par devenir un nouvel objet de recherche. Au lieu de renouveler la demande de subvention pour trois ans, les didacticiens ont pris la décision de bifurquer vers une recherche interdisciplinaire dans laquelle la sociolinguiste a joué le rôle d'alter-ego, ou *autre de soi*¹. La problématique qui s'est alors esquissée est que le recours à la collaboration avec un chercheur d'une autre discipline de recherche, voisine par le terrain d'exercice mais différant par le niveau d'analyse et le centre d'intérêt, pouvait aider à comprendre les obstacles rencontrés dans la réalisation d'un projet, et ce faisant, à apprendre de l'expérience.

Nous analyserons d'abord le changement de cap opéré par le premier projet, puis la construction du second projet et sa réalisation. Nous concluons sur les perspectives qui en ont résulté pour la recherche en didactique du lexique, didactique du français langue première, politologie linguistique scolaire, et plus généralement en éducation.

1. De la didactique du lexique à la politologie linguistique scolaire

La recherche est une activité qui entre dans la catégorie de ce que Boutinet (1993) appelle les « conduites à projet » : elle tente d'apporter une réponse à une situation inédite en un temps limité, et ce sont les mêmes acteurs qui la conçoivent et la mettent en œuvre. Mais depuis qu'elle tire ses crédits, non de structures pérennes, mais de réponses à des appels à projet, elle est aussi devenue une conduite de projet. Les chercheurs sont responsables devant leurs évaluateurs non seulement des résultats mais aussi de la gestion des moyens et des ressources humaines.

1.1. Le projet de recherche en didactique du lexique

Il répondait à un appel à projet national du réseau des lieux d'éducation associés (LéA), créé par l'Institut français d'éducation (IFÉ) en 2012.

¹ Rappelons que selon Ricoeur « l'Autre n'est pas seulement la contrepartie du Même, mais appartient à la constitution intime de son sens » (1990, p. 380).

Le dossier comportait, outre le descriptif de l'ingénierie de recherche, les accords signés des partenaires : le réseau d'éducation prioritaire (REP) dirigé par le principal du collège Nucéra dont le projet a pris le nom, l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) responsable des écoles maternelles et primaires de la circonscription et son supérieur hiérarchique, le directeur des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), une bibliothèque municipale et une association de lutte contre l'illettrisme. Ce LÉA était piloté par un responsable LÉA : l'un des conseillers pédagogiques de la circonscription, et un responsable IFÉ : l'un des deux didacticiens. Les crédits, versés par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) ne pouvaient être attribués qu'aux expérimentateurs qui relevaient d'elle, c'est-à-dire les enseignants.

Il s'inscrivait dans la réponse aux besoins de changement de l'institution scolaire affichés en 2015 par la politique de refondation de l'école, en reprenant quatre priorités des REP : acquisition du « Lire, écrire, parler » par tous, coopération avec les parents et les partenaires de l'école, formation et soutien des personnels, renforcement du pilotage et de l'animation des réseaux. Au niveau municipal, il faisait écho au contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) de la ville qui affirmait que « la maîtrise du français s'impose comme un vecteur de promotion sociale et professionnelle et un outil premier de citoyenneté et d'autonomie » (CUCS de la Ville de Nice, 2007-2009, p. 18).

Il répondait également à une demande du terrain : suite à une recherche-action sur les compétences descriptives des élèves menée l'année précédente par le responsable IFÉ, les responsables de la ZEP avaient demandé qu'on les aide à améliorer les compétences lexicales des élèves sur l'ensemble du réseau de la maternelle à la fin du collège. Avant même d'être soumis à l'appel d'offre, il avait été validé lors du conseil de fin d'année de la ZEP par l'ensemble des partenaires. Il semblait donc assuré d'un large consensus.

Un compte-rendu de recherche suit généralement un plan ternaire : cadre théorique, expérimentation, bilan. Ayant défini la recherche comme une conduite de projet, il nous a semblé judicieux de faire porter le bilan

non seulement sur le cadre théorique et l'expérimentation mais aussi sur ce qui a posé problème : la gestion. Pour cela, nous nous sommes référés à la méthodologie des trois pôles, proposée par Pelay, « qui vise à donner une place explicite, visible et reconnue scientifiquement, à l'implication du chercheur et son engagement sur le terrain » (2016, p. 233). Nous pensions en effet qu'ajouter au « pôle théorique » et au « pôle expérimental » qui constituent le socle de l'argumentation scientifique, un « pôle pratique » comportant « l'ensemble des compétences personnelles, implicites ou explicites, utilisées pour organiser des recherches » (*ibid.*) constitue une garantie d'objectivité pour la recherche en didactique, où, comme dans les autres sciences humaines, le chercheur doit être considéré comme faisant partie intégrante du dispositif de recherche et traité comme tel.

1.1.1. Pôle théorique : formation des enseignants et recherche collaborative

Timperley juge que, pour être efficace, l'offre de formation des enseignants par la recherche doit mettre l'accent sur « les savoirs pédagogiques entendus [...] comme des contenus spécialisés associant connaissances universitaires et pédagogiques » et sur les savoirs d'évaluation « qui s'entendent par la capacité des enseignants à faire le diagnostic des besoins d'apprentissage des élèves » (Timperley, 2011, p. 9). Or les enseignants n'acceptent de changer que « si les nouvelles pratiques qu'on leur propose sont en phase avec les convictions et les hypothèses qui sous-tendent leurs pratiques habituelles » et s'ils « sont conscients que leurs savoirs et leurs compétences pédagogiques sont limités, ce qui est assez rare, dans la mesure où la formation professionnelle concerne des enseignants titularisés qui se considèrent compétents » (*ibid.*, p. 12-13). L'hypothèse sur laquelle le projet s'est bâti était que pour renforcer les savoirs des enseignants tout en prévenant les blocages possibles, il fallait que ces derniers participent aux côtés des chercheurs à l'ensemble du processus de construction des compétences des élèves.

1.1.2. Pôle expérimental : volet élèves et volet enseignants

Pour documenter le franchissement des seuils maternelle-primaire et primaire-collège, deux cohortes ont été formées, l'une de maternelle grande section, l'autre de cycle 3. Chaque séquence expérimentale comportait 5 étapes : une évaluation diagnostique de la sous-compétence lexicale travaillée ou pré-test, une séance d'enseignement explicite suivie d'une séance ouverte à des activités créatives, un prolongement périscolaire, et un test terminal ou post-test. Six séquences, deux par an, avaient été prévues. Les thèmes étaient proposés par les chercheurs. Suite à la remarque de Garcia-Debanc et al. (2013, 16) sur l'hétérogénéité des unités lexicales, ces derniers avaient décidé de travailler, outre les mots référentiels servant à la catégorisation, les mots grammaticaux, les expressions lexicalisées et l'orthographe lexicale pour tenir compte des besoins des élèves allophones et/ou en grande difficulté, ainsi que les classiques « formation des mots » (dérivation, composition) et « sens des mots » (synonymie, polysémie). Finalement, seules 3 des 6 propositions ont été réalisées. Les enseignants ont choisi de commencer par les mots référentiels, puis se sont attardés en les dédoublant sur la formation des mots et le sens des mots, jugeant que les élèves avaient besoin de renforcer leurs acquisitions.

La comparaison des pré- et post-tests a mis en évidence un absentéisme endémique, quelques biais ponctuels (dus la première année au fait que les expérimentateurs évaluaient leurs propres élèves et ont laissé passer un élément de test connu d'une des classes), une faible participation des familles aux travaux intermédiaires (environ 20 % ont accompagné leurs enfants au musée), une faible fréquentation des bibliothèques et des associations. Le progrès entre pré- et post- tests est net, les résultats du groupe expérimental meilleurs que ceux du groupe témoin qui, par décision du groupe projet, bénéficiait de l'expérimentation avec un trimestre de décalage. Les productions d'élèves dans la séance ouverte et le prolongement extra-scolaire montrent une prise en charge du discours en 1^{re} personne avec justification des jugements émis, un accroissement de la capacité définitionnelle et de la capacité différenciatrice en relation avec les technolectes disciplinaires.

L'autre volet du pôle expérimental concernait la modification des pratiques enseignantes. Il était documenté d'un côté par une enquête sur l'enseignement du lexique menée auprès des partenaires enseignants (une vingtaine) ainsi que d'autres enseignants de REP (60 en tout), de l'autre par les notes prises lors des séances de travail collaboratif.

Les résultats de l'enquête révèlent que les enseignants de REP sont stables dans leur poste, voire leur cycle. Beaucoup n'ont pas connu d'autre type d'établissement. Plus de la moitié ne consacrent pas de séances spécifiques à l'étude du lexique. Ils ne demandent pas aux élèves de retenir des listes de mots, mais préfèrent les exercer au réemploi par la reprise de la question dans la réponse et par la mise en réseau des mots. Ils acceptent que les parents fassent de l'imprégnation lexicale en faisant parler leurs enfants, notamment de l'école, et jouent à des jeux éducatifs avec eux, mais ne veulent pas qu'ils les aident à faire leurs devoirs ou à chercher sur le net, ni qu'ils relaient leurs initiatives.

Le travail collaboratif s'est réparti entre séances de préparation et débriefing des expérimentations, puis séances de traitement des données (lecture de vidéos, traitement des réponses aux tests, analyse de travaux d'élèves). Des ressources pédagogiques et de formation ont été créées et mises à la disposition de la communauté éducative sur un site dédié. Les chercheurs ont reproduit le même dispositif collaboratif avec les bibliothécaires et les associatifs pour les activités extrascolaires. Dès la deuxième expérimentation, il a été décidé d'inverser le processus de programmation et d'établir le calendrier en fonction des vacances scolaires durant lesquelles intervenaient les partenaires éducatifs.

Le travail collaboratif a joué un rôle de co-formation :

- entre chercheurs : les deux didacticiens du français langue première ont conçu et géré le projet ensemble ;
- entre enseignants des différents cycles : le thème de chaque expérimentation était choisi en commun et décliné en fonction des cycles ; les débriefings donnaient lieu à une mise en commun ;
- entre enseignants et chercheurs : tests et ingénieries étaient élaborés et évalués en partenariat.

S'agissant des enseignants et des partenaires éducatifs, faute de pouvoir organiser des séances de concertation, ce sont les chercheurs qui ont transmis scénarios de séance et comptes rendus d'activité dans les deux sens en les commentant. Avec ce dernier obstacle, nous abordons le pôle pratique de la recherche.

1.1.3. Pôle pratique : engagement et dépassement des prévisions

La réussite d'un projet dépend de l'engagement de ses membres qui lui-même dépend de la part de liberté que chacun accepte de sacrifier pour l'avancée commune et de la reconnaissance qu'il attend en retour. Le volet élèves a demandé un investissement plus important que prévu au niveau de l'organisation. Il a fallu réinventer la gestion au fur et à mesure que la cohorte franchissait les niveaux scolaires, impliquer de nouveaux acteurs auteurs et surtout des acteurs ressources comme les directeurs d'école, pour aménager les emplois du temps de façon à mettre en place les regroupements des élèves de la cohorte et libérer les expérimentateurs qui devaient les prendre en charge. La réforme des rythmes scolaires, en 2014, a eu des répercussions sur l'aménagement des services des enseignants et la fréquentation des structures associatives après la classe. Celle des ZEP remplacées en 2015 par les REP, avec des moyens supplémentaires, notamment la réforme plus de maîtres que de classes, a nécessité une redistribution des services et des emplois du temps. Les membres de l'équipe de pilotage ont dû remplacer des enseignants au pied levé et en solliciter d'autres qui souvent n'ont accepté que parce leur tutelle les y incitait. La mutation du principal qui avait accueilli et soutenu le projet et son remplacement par un collègue qui lui était hostile a compromis la visibilité et la légitimité du projet au sein du REP.

Pelay assure que « l'avancement de la recherche est permis par une implication du chercheur sur le terrain » et que « si dans certains cas, l'investissement est simplement facilitateur, dans d'autres, il est nécessaire » (2016, p. 234). Toutefois, s'agissant de recherche pluricatégorielle, il faut prendre en compte un facteur qui peut avoir un effet sur l'investissement : la différence entre statut et fonction. Pour beaucoup de personnels d'encadrement de l'éducation nationale, la recherche ne fait pas partie des missions des

enseignants. Considérés comme des moyens de fonctionnement, ils sont souvent l'enjeu de conflits de pouvoir (entre établissements, circonscriptions, services rectoraux), qui relèguent à l'arrière-plan la réalisation des attendus ministériels en matière d'amélioration des rendements scolaires, a fortiori le rôle que peut y jouer la recherche. La question ne se posait pas pour les bibliothécaires et les associatifs, la collaboration à un projet de recherche étant jugée valorisante par leurs employeurs et compensant, à leurs propres yeux, leur statut de non-titulaires ; encore moins pour les deux enseignants-chercheurs.

1.2. Le tournant de la sérendipité

L'accumulation des obstacles a fini par persuader les chercheurs de faire de « l'étude des conditions et des contraintes un objet de recherche à part entière » (Pelay, 2016, p. 235). Ils ont réfléchi aux relations que les individus engagés dans le projet entretenaient avec leurs structures d'appartenance. Constatant qu'elles dépendaient du rôle des hiérarchies dans la gestion des territoires, c'est-à-dire du degré de liberté dont disposent les acteurs pour réaliser les tâches, ils ont élaboré un modèle fonctionnel du projet de recherche multipartenariale en didactique (Biagioli, Quilio et Torterat, 2016, p. 174).

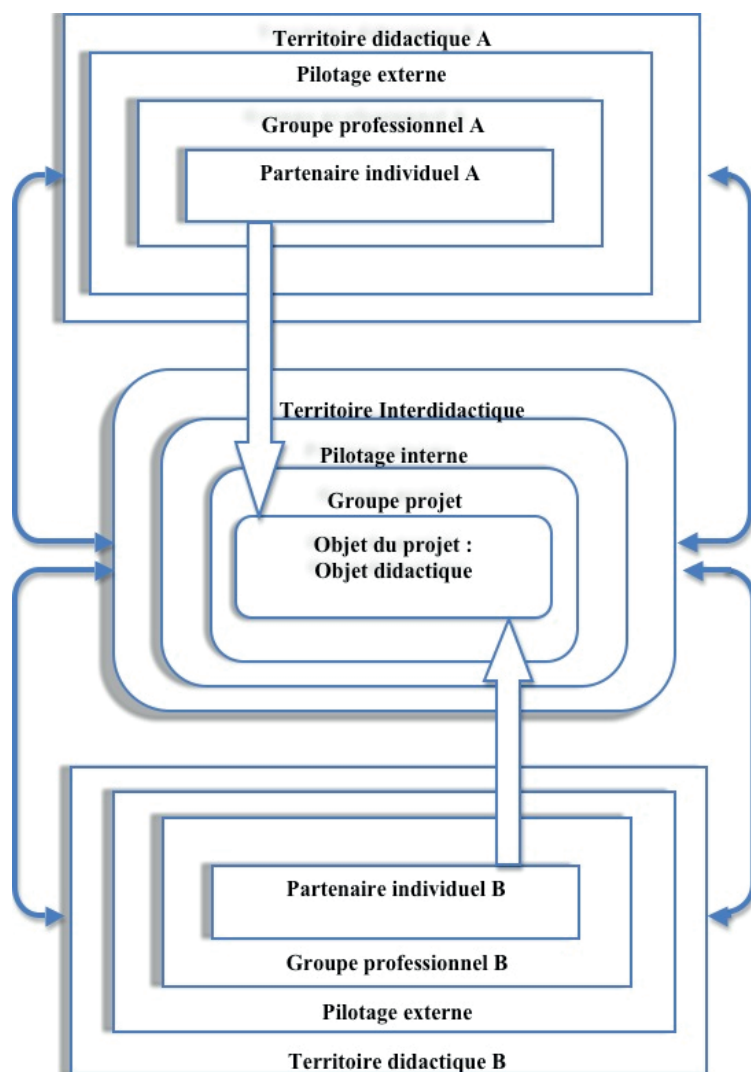


Figure 1 - Le projet de recherche multipartenarial en didactique.

Pour cela, ils se sont intéressés à la notion de territoire telle que l'a redéfinie la géographie contemporaine. Initialement unité géophysique, le territoire a d'abord été envisagé comme un construit culturel, puis comme la structure dynamique qui se révèle dès que l'on aborde les intentions qui

sous-tendent ce construit et ne sont pas forcément conscientisées par les acteurs (*ibid.*, p. 167).

Transposée dans le champ de la recherche en didactique, cette notion a permis de décrire la dynamique du projet de recherche multipartenarial comme le résultat de la projection des intentionnalités des acteurs sur l'organisation de l'espace-temps du projet. Cette projection provoque l'émergence d'un territoire interdidactique dans la mesure où l'objet didactique est abordé de différents points de vue et dans différents contextes, mais aussi une injonction paradoxale qui entrave l'action, les acteurs étant tiraillés entre le projet dans lequel ils s'engagent librement et dont ils sont responsables (pilotage interne), et leur tutelle dont ils doivent obtenir l'autorisation (pilotage externe).

Toutefois il ne faut pas négliger la propension des acteurs à rejeter sur le contexte la responsabilité de leurs échecs. Ce n'est pas seulement le rôle réel des supérieurs hiérarchiques qui est en jeu, c'est aussi celui qu'ils jouent dans l'imaginaire de leurs subordonnés. Souhaitant approfondir le rôle des hiérarchies scolaires dans la recherche en didactique, les didacticiens ont donc engagé un nouveau projet de recherche avec leur collègue chercheuse en politologie linguistique scolaire.

Cette décision relève de la sérendipité. Dans son sens courant, le terme désigne la découverte fortuite au cours d'une recherche d'autre chose que ce que l'on cherchait, à la suite d'une erreur, d'une maladresse ou d'un dysfonctionnement. Toutefois, Catellin et Loty, en la rattachant à l'indisciplinarité, ont montré que la sérendipité n'est jamais le fruit du hasard mais plutôt d'une conduite innovante qui échappe au cloisonnement disciplinaire de la recherche :

L'indisciplinarité et la sérendipité sont deux qualités complémentaires de la personne qui cherche et qui trouve. La sérendipité peut susciter l'indisciplinarité au moment de l'interprétation du fait surprenant, quand la recherche de l'explication exige de sortir du cadre disciplinaire, pour mettre en rapport des objets ou des savoirs non préalablement liés entre eux. Inversement, l'indisciplinarité favorise la sérendipité, celle-ci partant de la capacité à s'étonner devant quelque chose de bizarre, qui ne cadre pas avec les attendus du paradigme

disciplinaire, et à l'ériger en question de recherche. (Catellin et Loty, 2013, p. 40)

2. Construction d'un espace commun de réflexion et de recherche

En 2003, Candelier constatait que : « dans les deux ou trois dernières décennies du siècle dernier, les politiques linguistiques sont devenues un objet de recherche de plus en plus légitime et le lien s'est établi entre les chercheurs en didactique des langues et ceux, généralement sociolinguistes, pour qui les politiques linguistiques éducatives sont la préoccupation principale » (Candelier, 2003, p. 109). Historiquement, la distinction entre didactique du français langue première et didactique du français langue étrangère se justifie par la différence des contextes d'apprentissage. Ce n'est plus tout à fait le cas actuellement en France où la décision prise en 2012 d'inclure les élèves allophones dans les classes dès leur arrivée a créé un plurilinguisme de fait, et où est apparue une situation intermédiaire, celle des élèves qui ont des difficultés à s'approprier la langue scolaire en raison de leur environnement socio-culturel (Van Avermaet, 2006). Cependant, une différence demeure : celle de l'attention portée aux décisions politiques, à laquelle les didacticiens des langues étrangères ont été sensibilisés de par l'impact de l'actualité politique sur leurs contextes d'intervention, tandis que pour les didacticiens de la langue première, les choix politiques décisifs, comme l'imposition du français comme langue scolaire ou de la littérature française comme objet d'étude en remplacement de la littérature latine, appartiennent à un lointain passé.

2.1. La politologie linguistique scolaire

La politique linguistique (PL) est un ensemble de choix d'action conscients sur les rapports entre les langues et la vie sociale. La planification de l'action linguistique (PAL) est la mise en œuvre de ces politiques (Cooper, 1989).

Calvet a mis l'accent sur la nécessité de « faire le départ entre un ensemble de pratiques (les politiques) et l'analyse de ces pratiques (la politologie) »

(2002, p. 22). La notion de « politologie linguistique scolaire » (Leconte, 2014) fait suite à la proposition de Calvet en l'appliquant au domaine des politiques linguistiques scolaires (PLS) qui organisent la scolarité obligatoire (école primaire/collège).

La PLS est concernée par quatre questions (Ferguson, 2006, p. 34-35) :

- celle de la (des) langue(s) de scolarisation et d'enseignement ;
- celle de la norme de la (des) langue(s) d'enseignement ;
- celle de la place des langues premières dans le processus éducatif.
- celle des langues secondes/étrangères en tant qu'enseignement disciplinaire.

La PAL agit sur les processus à travers lesquels se fait l'acquisition des langues. Elle est sous-tendue par la volonté d'influencer la distribution des langues dans l'école, mais aussi dans les autres institutions et les médias.

Jusqu'à une date récente, la politologie linguistique, scolaire ou pas, s'est essentiellement employée à étudier les politiques au moyen d'analyses ciblées sur les textes officiels. Ricento explique son peu d'intérêt pour la « planification linguistique, c'est-à-dire le développement, l'implémentation, et l'évaluation de politiques linguistiques » par le fait que « la plupart des sociolinguistes et des spécialistes en linguistique appliquée ont peu, voire pas de formation en sciences politiques » (Ricento, 2006, p. 18-19). Désormais, elle est consciente de la nécessité d'aller observer la mise en application des textes sur le terrain, d'où son intérêt pour les recherches en didactique.

Dans la perspective de la politologie linguistique scolaire, le LÉA Nucera apparaît comme un projet aux multiples facettes interdépendantes dont l'analyse relève d'une approche interdisciplinaire. Le schéma suivant met l'accent sur les dimensions didactique, politologique, sociolinguistique et sociologique à l'œuvre dans l'analyse des interactions entre la PLS et sa réalisation : la PAL.

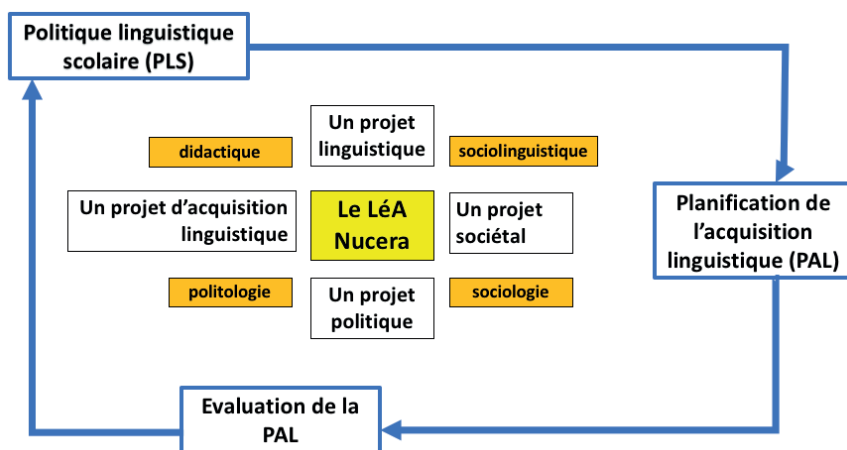


Figure 2 - Perspective interdisciplinaire de l'analyse du projet LéA Nucera selon l'approche de la politologie linguistique scolaire.

Notre second projet a consisté à faire du processus de réalisation du premier l'objet d'une recherche en politologie linguistique scolaire.

2.2. Le projet interdisciplinaire

Nous l'analysons comme le précédent en étudiant successivement ses pôles théorique, expérientiel et pratique.

2.2.1. Pôle théorique : une relecture différenciatrice du projet didactique

La « représentation linguistique » est une notion sociolinguistique. Elle se définit « comme une représentation sociale verbalisée de la langue » (Petitjean, 2009, p. 44). La politologie linguistique scolaire étudie les représentations linguistiques pour dégager les idéologies à l'œuvre dans les processus de planification et tenter ainsi d'expliquer certaines des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'une PLS. Dans le second projet cette étude est intervenue à deux niveaux : dans l'enquête de la sociolinguiste, qui a montré le rôle des représentations linguistiques des différents acteurs dans le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'action collective, et au sein du groupe projet entre les didacticiens et la sociolinguiste. En effet, ce projet, à toutes ses étapes : conception, réalisation, bilan, a mis

en évidence des différences entre la didactique du français et la politologie linguistique scolaire dans la façon d'envisager la langue scolaire et l'appareil politique éducatif.

Pour la politologie linguistique scolaire, la langue de l'école n'est pas une langue naturelle, elle est intimement attachée à la culture scolaire. Elle se distingue de et souvent s'oppose à celle apprise et parlée par les enfants en dehors de l'école.

La langue de scolarisation (Lsco), concept didactique mis au point par les didacticiens du FLE, a l'avantage de dénaturiser le français scolaire et de désigner clairement les fonctions qui caractérisent la scolarisation : exposition du savoir, concentration du savoir, construction du savoir, et exercitation² (Verdelhan et al., 1999, p. 3). Toutefois, cette dénaturalisation peut aussi provoquer une essentialisation, faisant de la Lsco la norme et le modèle du « bien-parler ». Elle entre alors en concurrence avec les usages linguistiques effectifs des élèves, lesquels n'apparaissent plus que comme des écarts ou des déviations, ce qui crée un état d'insécurité linguistique :

Les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité. (Francard, 1989, 151)

Certains sociolinguistes parlent même de schizoglossie pour caractériser ce rapport pathologique à la norme (Haugen, 1962).

Les didacticiens du français langue première ne partagent pas cette vision catastrophiste du décalage entre langue scolaire et langue courante pour plusieurs raisons. D'abord ils estiment que l'école fait partie de la société, et que la langue qui y est employée n'est ni plus ni moins légitime que les autres langues ou états de langue utilisés dans les autres milieux sociaux. Dans l'enceinte de l'école, d'ailleurs, les usages linguistiques

² La fonction d'exercitation (exercices, entraînement, activités sur consignes) correspond aux activités d'apprentissage explicites, progressives et évaluées.

varient en fonction du lieu (cour de récréation/couloir/salle de classe), du moment (variation des registres) et des matières (technolectes disciplinaires). Les didactiques ont élaboré la notion de communauté discursive disciplinaire pour « faire ressortir la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissance » (Daunay, 2010, p. 29). Enfin, l'enseignement de la langue première, fondé sur la lecture des textes littéraires, introduit dans la communication un triple écart, entre le français ordinaire, la métalangue disciplinaire utilisée pour décrire la communication littéraire, et la langue des textes étudiés dont l'éloignement est dû à la nature littéraire des textes et/ou l'état historique de la langue (Biagioli, 2017, p. 184-192), ce qui diversifie la perception de l'écart linguistique en le reliant à une perspective historique ou à une démarche créative.

La seule mention de ce faisceau complexe d'interactions montre cependant qu'il s'agit là d'une vision explicative de chercheurs, peu susceptible de coïncider avec la vision pragmatique des acteurs scolaires, issue de l'expérience quotidienne et du passé de chacun.

Le rôle des communautés discursives disciplinaires est indirectement responsable de l'autre point majeur de divergence entre la didactique du français et la politologie linguistique scolaire : celui de la différence d'échelle de l'observation. L'objet de la didactique est l'activité de l'apprenant alors que la politologie envisage le passage de la conception de la politique scolaire à sa planification. De ce fait, sa vision du système scolaire et de ses acteurs est beaucoup plus large.

Les politologues ont emprunté aux socio-cognitivistes le concept d'agentivité, capacité à agir sur le monde à travers les transactions sociales, les individus et les groupes étant à la fois l'origine des systèmes sociaux et produits par eux (Bandura, 2001). En tant que politique publique, la gestion scolaire est une prérogative de l'État et des autorités éducatives. Cependant la politique n'est pas du seul ressort de l'État et les politiques, du moins dans les sociétés démocratiques, sont le résultat d'une dynamique collective complexe.

En politologie, l'agentivité a permis une approche critique de la PL. Elle est associée aux notions d'interaction dynamique, de volontarisme,

d'initiative, de motivation, de créativité, de liberté et de choix. En didactique, malgré - ou peut-être à cause - du précédent théorique qu'offrait le modèle désormais consensuel de l'action conjointe de l'enseignant et de l'élève (Sensevy et Mercier, 2007), elle est loin d'avoir opéré la même percée. La conception de l'interaction dynamique se limite aux rapports enseignant-apprenant(s) dans les jeux de savoir, et le rapport à l'institution ne semble pas être devenu problématique au point de transformer le triangle enseignant-savoir-apprenant en losange enseignant-savoir-apprenant-institution scolaire pour le prendre en compte.

2.2.2. Le pôle expérientiel : analyse des représentations et des comportements des acteurs

La recherche en politologie a été engagée sur deux fronts : celui, sociolinguistique, des représentations des chercheurs, des enseignants et des partenaires éducatifs sur les apprentissages langagiers des élèves de REP+, et celui, politologique, de l'agentivité de ceux qui étaient impliqués dans cette action de PAL, acteurs auteurs du projet mais aussi acteurs ressources, confrontants ou conflictuels issus de son environnement (Boutinet, 1993, p. 89).

La méthodologie a été empruntée à Hornberger et Johnson (2007) qui proposent de recourir à l'enquête ethnographique pour analyser les processus de planification linguistique à travers l'exploration des multiples niveaux où elle se fabrique, dans le but de concentrer l'attention sur les « agents, niveaux et processus » (Ricento et Hornberger, 1996, p. 408) impliqués dans la mise en œuvre des politiques.

Elle a combiné conversations informelles et entretiens in situ. Vingt-et-un entretiens semi-dirigés d'une heure environ ont été réalisés entre janvier et avril 2016 avec les acteurs du LéA Nucera. L'enquête a pris place juste après la fin du projet, ce qui a permis de recueillir des données sur une expérience à la fois récente mais assez éloignée pour autoriser un certain recul.

Les acteurs confrontants et conflictuels, pour la plupart cadres de l'éducation nationale, n'ont pas donné suite à la demande d'entretien. Ont été

également exclus de la recherche les parents, faute d'informations permettant de les contacter. L'analyse des données été faite dans une perspective interprétative inspirée de Wolcott (1994) et de Fairclough (2003) qu'il illustre le schéma suivant :

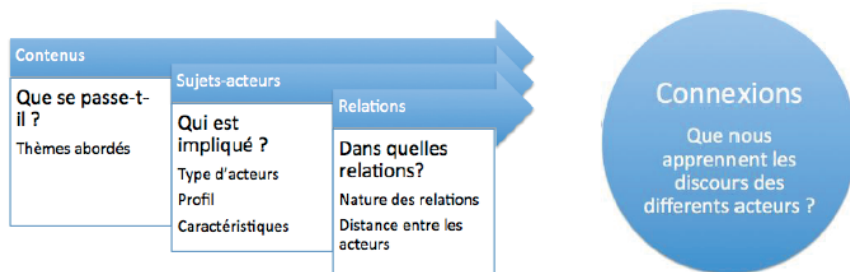


Figure 3 – L'analyse interprétative.

Plusieurs constats ressortent. D'abord une remontée de ressentis négatifs de la part de l'ensemble des auteurs du projet, en dépit de la reconnaissance de ses apports, alors que des acteurs ressources (principal-adjoint du collège, responsable de la politique de la ville) restent plus objectifs. Cette tendance s'observe davantage chez les membres de l'éducation nationale et les deux chercheurs en poste dans une école qui prépare à ses concours d'entrée, que chez les associatifs et les bibliothécaires.

Ces ressentis sont étayés par des arguments qui font apparaître deux motifs de critique. Le premier concerne l'agentivité et porte plus précisément sur le *brokering* (mot anglais pour courtage) c'est-à-dire la façon dont les participants à un projet parviennent à façonner un espace de rencontre et de travail qui leur soit propre. L'intervention d'individus capables de communiquer avec les différentes communautés du fait de leur appartenance multiple ou de leur polyvalence (Wenger, 1998), peut faciliter la création de cet espace mais ne la garantit pas. Ni les deux didacticiens qui ont servi de relais entre les groupes, ni les référents LéA et IFE auxquels le cahier des charges des LéA attribuait ce rôle ne sont parvenus à faire tomber les barrières symboliques, institutionnelles et culturelles qui séparaient les participants.

L'enquête a également mis au jour l'absence d'une culture professionnelle commune qui peut expliquer l'existence du second motif de frustration : le manque de consistance de l'objet-frontière.

L'objet-frontière est ainsi appelé en raison de ses connexions avec les univers de référence des différents partenaires d'un projet. Il assure un minimum de capital culturel partagé tout en s'adaptant aux contraintes de chacun (Trompette et Vinck, 2009). Or, si le lexique pouvait paraître au départ un objet-frontière acceptable, tous les partenaires étant en mesure d'en fournir une définition et partageant la croyance qu'il joue un rôle important dans l'intégration linguistique et sociale, il s'est révélé clivant à l'usage. Déjà patentées dans les comptes rendus des séances de travail, les discordances des représentations linguistiques entre les différentes catégories d'acteurs sont encore plus évidentes dans les entretiens. Ainsi ce qui avait été conçu par les didacticiens comme une tentative d'explicitation du vocabulaire métalinguistique a été vécu par certains enseignants comme un retour sur les bancs de l'université. Toutefois c'est plutôt l'accumulation des facteurs déstabilisants qui explique le désarroi des enseignants. Ils ont dû faire face à la délocalisation de l'expérimentation hors de leur classe, au changement de rôle auprès des élèves lors de la passation des tests et au changement de perspective et de place que leur imposait l'alliance éducative. De plus, la situation adidactique de la séance ouverte les a désarçonnés. À l'école, les situations adidactiques comme le jeu ne peuvent être que des épisodes ponctuels, sur lesquels il faut revenir si l'on veut faire prendre conscience aux élèves des savoirs qu'ils ont permis d'acquérir. Réaliser en une seule séance la mise en place de la situation a-didactique et son enchâssement dans le projet didactique de la recherche sur le lexique sans pouvoir déborder sur d'autres séances n'était pas simple.

En revanche bibliothécaires et associatifs n'ont eu aucune difficulté à assumer les prolongements ludiques des activités scolaires, car cela faisait déjà partie de leur répertoire professionnel. De plus, la situation avec les enfants était différente. Ils venaient de leur plein gré et l'évaluation de l'activité se faisait dans un cadre ludique : par rapport aux règles du jeu, et non didactique : par rapport aux compétences et savoirs à acquérir.

2.2.3. Le pôle pratique : décadage réciproque et bilan pour les chercheurs et pour les disciplines de recherche

Le pôle pratique de la seconde recherche était lié à celui de la première, dont elle documentait le bilan. Il a permis aux didacticiens d'être auto-confrontés à leur action une première fois en se prêtant aux entretiens, puis en prenant connaissance des résultats de l'analyse de l'ensemble du corpus.

La participation aux entretiens a d'abord mis l'accent sur le rôle libérateur du récit de vie professionnel. Comme les autres participants, les chercheurs ont pu exprimer leur vécu grâce à la mise en intrigue narrative, prendre conscience des aides et des obstacles rencontrés, des motivations (Reeve, 2012, p. 23) extrinsèques (argent, bénéfices symboliques, avancement de carrière) et intrinsèques (curiosité, gout du challenge) de leur action et de celle de leurs partenaires.

Mais, comme l'a montré Delory-Momberger (2004, 246-47), le récit de vie ne débouche pas nécessairement sur la production d'une histoire de vie, c'est-à-dire une réorganisation cohérente et complète de ce que le narrateur a vécu. Au moment où ils ont été menés, ces entretiens ont néanmoins facilité le passage de l'expression du vécu à la construction des savoirs d'expérience³, construction dont la présente étude constitue un épisode.

La communication des résultats de l'analyse de l'ensemble des entretiens par la sociolinguiste aux deux didacticiens a été pour eux le point de départ d'une réflexion critique qui a porté sur le déroulement du projet lui-même, mais aussi sur ses principes directeurs. En particulier, ils ont pu vérifier que « le praticien qui réfléchit seul a tendance à interpréter ce qu'il fait selon ce qu'il pense qu'il fait même si ce qu'il a fait est différent » (Bourassa, Serre et Ross, 2007, p. 53), ce qui s'était passé notamment lorsque les enseignants n'avaient pu s'empêcher de guider les élèves de maternelle par la voix et le geste lors de la passation des tests, malgré la décision prise en commun de les laisser chercher seuls. Mais ils se sont aperçus qu'eux-mêmes n'avaient

³ La notion de savoir d'expérience, comme savoir qui ne peut s'acquérir que par l'action et dans l'action, est liée au travail de l'expérience, qui repose sur le triplet vécu, élaboration et communication de l'expérience (Barbier et Thevenaz, 2013).

pas agi différemment lorsque croyant rappeler les rudiments de la lexicologie, ils avaient fait un cours magistral.

Conclusion : didactique du lexique et recherche pluridisciplinaire

Au premier rang des pathologies des conduites à projet, Boutinet place l'injonction paradoxale qui « peut constituer une régression psychologique [...] dans la mesure où elle établit un contrôle sur ce qui était jusqu'ici resté de l'ordre d'une certaine spontanéité et donc de l'imprévisibilité : cette liberté de pouvoir innover » (1993, p. 14).

L'imposition récurrente de l'innovation à l'école en est un exemple. Elle joue sur des alternatives (ex : lexique VS vocabulaire) qui mettent les acteurs dans une situation de culpabilité incessante puisque l'un ne va pas sans l'autre. Le type de projet qu'elle encourage est un projet alibi « qui vise à occulter bien souvent des rapports de pouvoir en offrant à travers le projet l'illusion d'une transparence ou d'une démarche participative pour mieux dissimuler et maintenir des régulations traditionnelles occultes » (Boutinet, 1993, p. 119). Ces deux pathologies sont symptomatiques de la perversité structurelle des organismes éducatifs dans les démocraties modernes qui donnent aux collectivités et aux individus la liberté d'entreprendre tout en les soumettant à une chaîne de commandement centralisée.

Ce constat nous amène à inverser l'ordre initialement prévu pour le bilan de notre recherche et à partir non de l'objet investigué : l'enseignement-apprentissage du lexique, mais du cadre dans lequel nous sommes intervenus : l'école.

Puisqu'en tant que chercheurs nous n'avons pas le pouvoir de le modifier, il doit nous inciter à accorder plus d'attention à l'agentivité des acteurs de la recherche : leurs contraintes, leurs aspirations, leur développement personnel dans l'action collective.

Le bien-fondé de l'hypothèse initiale du premier projet qui visait à mettre en place un enseignement du lexique plus inclusif, diversifié et créatif, a été confirmé par le second. La mise en place du cadre théorique

commun a ouvert des perspectives sur l'introduction dans la formation des enseignants de langue première d'une initiation à la sociolinguistique, la didactique du français langue étrangère, la didactique du français langue seconde et la didactique des disciplines non linguistiques en langue étrangère. Quatre disciplines de recherche que la politologie linguistique convoque autour du lexique et qui tracent les contours de ce que l'on pourrait appeler la traductologie scolaire. On attend en effet de l'école qu'elle facilite la circulation entre les frontières linguistiques, sociolinguistiques et disciplinaires.

Toutefois l'analyse des obstacles rencontrés a pointé des manques qui tous trahissent le défaut de prise en compte de l'agentivité dans le montage du projet. Deux concernent les enseignants, dans leur rapport, d'une part à l'enseignement explicite du lexique, de l'autre à l'alliance éducative. Une ingénierie de recherche didactique collaborative doit s'appuyer sur « deux niveaux de questionnement : un niveau pour questionner la validité théorique des situations et dégager les choix fondamentaux de l'ingénierie, et un questionnement pour étudier l'adaptabilité des situations à l'enseignement ordinaire » (Pelay, 2016, p. 236). Or en privilégiant le suivi pluriannuel d'une cohorte nombreuse, le projet s'est coupé de la pratique quotidienne des enseignants, sauf la première année, où ils intervenaient dans leurs classes. De même l'alliance éducative entre enseignants, parents, associations et bibliothèques, a surtout reposé sur les enseignants qui la pratiquaient déjà ; la première année parce qu'ils y ont veillé personnellement, les deux autres parce que leurs élèves ont bénéficié des habitudes acquises.

Une phase préalable de sensibilisation et de mise en synergie de tous les intervenants avec des activités et des jeux partagés autour du lexique aurait sans doute facilité la mise en place d'un véritable dialogue autour de ce dernier.

L'autre agentivité à avoir été insuffisamment prise en compte est celle des chercheurs. Ceci vaut pour la sociolinguiste comme pour les didacticiens du français qui se sont heurtés, à des moments différents, aux mêmes difficultés inhérentes à la nature pluricatégorielle, plurilingue et interculturelle de la structure éducative observée.

De notre rencontre et du partage de nos expériences, quelques constats ont émergé qui pourraient servir de principes de base pour une formation à la recherche collaborative en institution scolaire. Les voici :

- tout intervention dans un milieu institutionnel suppose une enquête préalable, à mettre à jour périodiquement, sur le fonctionnement formel et humain de l'institution dans la portion du milieu observée ;
- l'échange de récits professionnels entre chercheurs de disciplines différentes agissant sur le même terrain développe la connaissance théorique et pratique générale de ce terrain ;
- la lecture interdisciplinaire de données est un facteur de décentrement et un gage pour chaque discipline de cohérence interne entre son propre cadre théorique et son expérimentation ;
- l'indépendance du recueil et de l'analyse des données pour chaque discipline garantit la fiabilité d'une recherche interdisciplinaire. Elle est prédictive de l'équilibre polyphonique du compte rendu de recherche qui doit refléter les points de vue des différents partenaires, leurs convergences, leurs différences et leur complémentarité. C'est ce que nous avons tenté de faire ici. Nous espérons y être parvenus.

Références

- BANDURA, R. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- BARBIER, J.-M. & THIEVENAZ, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- BIAGIOLI, N. (2017). Interdidactique et didactique du français : quels(s) rapports ? Quels enjeux ? Recherches, 67, *Interdisciplinarités*, 163-199.
- BIAGIOLI, N., QUILIO, S. & TORTERAT, F. (2016). Le Lieu d'éducation Associée Nice-Nucéra, territoire d'une recherche multipartenariale. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin & D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace : les méthodes de recherche en didactique (4)* (p. 243-254). Lille : Septentrion.

- BOURASSA, B., SERRE, F. & ROSS, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOUTINET, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- CALVET, L.-J. (2002). *Le Marché aux langues : Les Effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- CANDELIER, M. (2003). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. Dans F. Heyworth (dir.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes, 2000-2003*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.
- CATELLIN, S. & LOTY, L. (2013). Sérendipité et indiscipline. *Hermès*, 67, 32-40.
- COOPER, R. (1989). *Language planning and social change*. New York : Cambridge University Press.
- DAUNAY, B. (2010). Communauté discursive. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2004). *Les Histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- DONOVAN, M. S., WIGDOR, A. K. & SNOW, C. E. (dir.) (2003). *Strategic Education Research Partnership*. National Research Council, Washington D.C. : National Academies Press.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analyzing Discourse. Textual analysis for Social research*. Routledge.
- FERGUSON, G. (2006). *The practice of language planning*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- GARCIA-DEBANC, C., MASSERON, C. & RONVEAUX, C. (2013). L'enseignement du lexique, objets et pratiques. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 15-32). Namur : Presses universitaires de Namur.
- GILLES, J.-L., POTVIN, P. & TIÈCHE CHRISTINAT, Ch. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang éditeur - Éditions scientifiques internationales.

- GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- HAUGEN, E. (1962). Schizoglossia and the Linguistic Norm. *Georgetown University Monographic Series on Language and Linguistics*, 15, 63-74.
- HORNBERGER, N. & JOHNSON, D. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *Tesol*, 41(3), 509-532.
- LECONTE, A (2014). *La fabrique des politiques linguistiques scolaires : La politique d'éducation bilingue et interculturelle du Mexique et du Jalisco*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille 1.
- MUNICIPALITÉ DE NICE (2007-2008). *Contrat urbain de cohésion sociale de la Ville de Nice, 2007-2008*. Document photocopié.
- NONNON, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-72.
- PAVEAU, M.-A. (2000). La « richesse lexicale », entre apprentissage et acculturation. *Le Français Aujourd'hui*, 131, 19-29.
- PELAY, N. (2016). La méthodologie des trois pôles : une méthodologie de recherche et de développement de l'animation scientifique. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin & D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace : les méthodes de recherche en didactique (4)* (p. 243-254). Lille : Septentrion.
- PETITJEAN, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille 1.
- REEVE, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- RICENTO, T. (2006). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA : Blackwell Publishing.
- RICENTO, T. & HORNBERGER, N. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Profession. *TESOL Quarterly*, 30, 401-427.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. dir. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

- SENSEVY, G., FOREST D., QUILIO S. & MORALES, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.
- TIMPERLEY, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- TROMPETTE, P. & VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- VAN AVERMAET, P. (2006). *Élèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*. Étude préliminaire, Langues de scolarisation, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- VERDEHLAN, M., MAURER, B. & DURAND, M.-C. (1999). Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique. *Trema*, 15-16, 3-11.
- WENGER, E. (1998). *Community of practices. Learning, Meaning, and identity*. New-York : Cambridge University Press.
- WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, Analysis and Interpretation*. SAGE Publications.

Apports des recherches en didactique des langues aux recherches sur l'acquisition des langues : des obstacles aux perspectives

Catherine CARLO

La didactique des langues (désormais DDL), née d'une réflexivité sur les pratiques d'enseignants et d'apprenants relatives à l'appropriation de langues et d'éléments culturels significatifs, présente les caractéristiques saillantes d'un champ cognitif et social différencié. Ce champ, qui s'élabore, chemin faisant, depuis plusieurs décennies, est en tension entre la recherche d'une analyse fine des pratiques (études de cas contextualisées) et la recherche de résultats cumulatifs, portant sur l'effet des interactions multiples entre les trois pôles principaux que sont les pratiques et représentations des apprenants, celles des enseignants, et les caractéristiques de la ou des langues et cultures apprises.

Dans une perspective optimiste, à laquelle on souscrit ici, la didactique des langues est considérée comme présentant « un corps de concepts originaux, relativement stables, avec des démarches de recherches systématiques, notamment empiriques, élaborées et conduites par des professionnels issus d'un même espace professionnel » (Dorier, Leutnegger et Schneuwly, 2013, p. 10).

Malgré cette constitution progressive en champ disciplinaire, plusieurs types de difficultés rendent, à premier examen, le dialogue difficile entre la recherche en DDL et le champ lui-même hétérogène de la recherche en acquisition des langues (RAL), qui a essentiellement pour objet la genèse du système langagier des apprenants. L'objet de cet article est de montrer que malgré les obstacles historiques et méthodologiques qui ont limité

l'échange entre les deux domaines de recherche (obstacles sur lesquels il faut s'arrêter), la maturation des recherches actuelles autorise des perspectives de dialogue, voire de collaboration, sous des conditions précises, entre DDL et RAL.

1. Des difficultés au dialogue entre les deux types de recherches

Ce n'est pas, en soi, la différence de finalités (finalités descriptives pour la RAL, finalités praxéologiques pour la recherche en DDL) qui fait obstacle à une collaboration entre ces deux types de recherches, dans la mesure où une phase de description est nécessaire à la recherche en DDL.

En revanche, les positionnements épistémologiques des deux types de recherches diffèrent et sont difficiles à articuler :

- D'un côté, les recherches en didactique des langues s'attèlent à décrire des situations complexes en considérant une pluralité de paramètres, cruciaux dans une perspective praxéologique. Parce qu'elle cherche à éclairer l'action et donc à disposer de repères, la DDL produit des théorisations sur des situations d'enseignement multidimensionnelles, dont l'éclairage ressortit à des disciplines différentes.
- De l'autre, des recherches en acquisition des langues, nécessairement ciblées, s'attachent aux seuls domaines les plus contrôlables de l'acquisition et visent à produire des modèles locaux dont la validité est provisoire. C'est là un premier écart.

Par ailleurs, le sujet considéré par la RAL est exclusivement le sujet qui apprend, *un sujet épistémique* dont l'apprentissage a tendance à être réduit, aux yeux de Py (2000) « à une succession logique d'essais, d'erreurs et de réajustements des connaissances en construction, à l'image de ce que fait le linguiste lui-même » (p. 398).

Toujours selon Py (2000), cette conception hypothético-déductive de la conduite de l'apprenant n'épuise pas l'expérience d'apprentissage qui se

situé à la fois dans un macrocontexte socioculturel et un microcontexte énonciatif.

En bref, on constate une différence de focalisation entre les deux types de recherches qui ont en commun l'investigation de l'interlangue des apprenants : insistance dans un cas sur la contextualisation de l'appropriation de la langue (DDL), neutralisation de la contextualisation dans l'autre (RAL).

La proximité des objets d'étude, voire des chercheurs, parfois engagés dans les deux types de recherches, peut cependant laisser envisager une porosité des recherches, à condition toutefois qu'un certain nombre de conditions méthodologiques et théoriques soient réunies. Nous nous servirons de l'exemple du bilinguisme/plurilinguisme pour rappeler ces conditions.

2. L'exemple du bilinguisme/plurilinguisme

2.1. La méthodologie de traitement des données : trouver une base commune

Depuis quelques années, on note l'émergence d'un intérêt marqué, dans les deux types de recherches, pour le bilinguisme, puis le plurilinguisme. Les raisons de l'attention à ce rapport entre les langues apprises tiennent, d'une part, à la prise de conscience que le monolinguisme est loin d'être la norme universelle et, d'autre part, aux enjeux sociaux liés évidemment à la circulation des individus dans le monde et aux ressources langagières qui en découlent.

Michèle Kail, psycholinguiste spécialiste de l'acquisition des langues, considère qu'il ne saurait y avoir de compréhension des mécanismes de l'acquisition du langage en situation de bilinguisme sans méthodes et outils validés, « dans trois principaux secteurs qui requièrent des contrôles rigoureux » (2015, p. 22-24), à savoir :

- les participants, dont les caractéristiques doivent être définies « grâce à des questionnaires biographiques et historiques validés » ;

- les paradigmes expérimentaux, qui doivent être strictement adaptés à l'objet d'étude ;
- les modèles théoriques, qui doivent être suffisamment complexes pour ne pas se réduire à proposer des typologies dichotomiques (L1 *versus* L2 ou L3) et intégrer la question de la distance (selon les domaines d'utilisation) entre les langues.

De ce fait, un certain nombre de recherches empiriques réalisées en DDL sont considérées comme inutilisables par les recherches en acquisition, dans la mesure où les corpus recueillis, la méthodologie utilisée, les cadres de référence convoqués ne permettent pas la comparaison entre recherches.

2.2. La question de la maturité des concepts

Une seconde difficulté tient au degré de maturité de certains concepts et notions nodaux dans la recherche en didactique des langues et en RAL pour l'étude du plurilinguisme. Nous nous limiterons à l'exemple d'une notion qui fait désormais partie de la doxa didactique : le répertoire langagier des apprenants.

Dans une perspective communicative et fonctionnelle, actuellement dominante, centrée sur l'apprenant et son agir pour s'approprier une ou des langues, on conçoit que cette notion soit une notion cardinale pour appréhender le bilinguisme et le plurilinguisme.

Toutefois, comme le montre Rosen (2005, p. 123), la notion de répertoire langagier des apprenants reste floue, dans ses dénominations, malgré un usage massif dans la littérature du domaine, puisqu'elle est tantôt désignée par les termes de « répertoire communicatif » (Dabène, 1994, p. 153), de « répertoire pluriel et dynamique » (Ludi, 2000, p. 181) ou de « répertoire linguistique » (Coste, 2002, p. 117).

Au-delà des dénominations multiples, Dufour (2014) montre que ce flou demeure dans le texte de référence qu'est le CECR, qui évoque l'organisation et l'utilisation du répertoire langagier des apprenants, comme suit :

L'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECR, 2001 p. 11)

À la lecture de cette définition, on comprend qu'elle s'inscrit, en filigrane, dans la théorie psycholinguistique d'une compétence communicative intégrative (Grosjean, 1993), les langues apprises par un locuteur étant en contact entre elles, et les sous-ensembles constitués par les langues apprises pouvant être activés, ou non, à des degrés divers, selon les circonstances et le degré de bilinguisme. Cependant, la plasticité de ce registre langagier n'est pas décrite de façon précise, et ce, pas seulement parce que le terme de « culture » n'est pas circonscrit. La métaphore du *répertoire*, qui suggère un cloisonnement de langues, si l'on se réfère à la définition ordinaire du répertoire, est même peut-être un obstacle à la compréhension de la mobilisation des connaissances en mémoire qui se marque *in fine* par la modification des réseaux neuronaux. Marion Dufour (2014) suggère l'utilisation d'une autre métaphore : celle du *cloud*, déjà utilisée en informatique pour renvoyer à l'idée d'« un espace où sont emmagasinées des ressources, qui interagiraient les unes avec les autres au sein d'un réseau plus large et pourraient se combiner de multiples façons » (p. 184). Si la métaphore est probablement plus adéquate que celle du répertoire, elle reste néanmoins... brumeuse, puisqu'elle ne dit rien de l'organisation de ces interactions.

Ainsi, malgré les apparences entretenues par son nombre d'occurrences dans la littérature, la notion de registre langagier est encore une notion provisoire, aux contours incertains. On comprend qu'il soit difficile à la RAL de s'appuyer sur des notions de la DDL en cours d'élaboration.

3. Des thématiques à privilégier pour un dialogue entre les deux champs

Malgré ces réels obstacles méthodologiques ou théoriques, certains domaines sont plus propices que d'autres à nourrir les interrogations d'un type de recherches à l'autre. Sur des questions majeures de la DDL susceptibles d'être sources de réflexion pour la RAL (le/les cheminements vers la maîtrise d'une langue cible, les conditions d'utilisation des connaissances linguistiques et la nature des connaissances langagières stockées en mémoire [Véronique, 1992]), quelques thématiques circonscrites, très partiellement défrichées, peuvent aujourd'hui donner lieu à des études nouvelles. Parmi elles, nous proposons d'en distinguer trois, toutes trois légitimées par leur actualité et les enjeux sociaux et cognitifs qui les caractérisent : le plurilinguisme des migrants en France, l'appropriation langagière des interactants silencieux dans les interactions de groupes, la comparaison des « supports en mémoire » sollicités dans le traitement des entrées langagières (*input*) en français langue étrangère (FLE) et en français langue seconde (FLS).

3.1. Le plurilinguisme des migrants en France

3.1.1. Pourquoi se centrer sur ce public ?

Du point de vue de la recherche, la question de l'appropriation et de l'utilisation de la langue cible par des migrants s'installant durablement dans un pays d'accueil est, semble-t-il, susceptible de remplir des conditions de contrôle des données et d'apporter des éclairages sur plusieurs points en débat intéressant la RAL.

Un rapide détour est nécessaire pour comprendre l'intérêt cognitif (au-delà des enjeux sociaux manifestes) que présente ce choix.

Des travaux en RAL se sont intéressés dans les années 1980 aux parcours d'acquisition d'une langue cible par des migrants de différents pays (voir la vaste enquête de la Fondation européenne de la science, 1981-1987 rapportée dans Perdue, 1984 et de nombreuses publications à sa suite). Cependant, ces travaux n'ont pas étudié les parcours d'appropriation dans

des contextes d'appropriation mixte (contexte non guidé d'interactions quotidiennes et contexte d'apprentissage en institution), qui, compte tenu des contraintes politiques actuelles (signature du contrat d'accueil et d'intégration devenu depuis juillet 2016 le contrat d'intégration républicaine, passation du Diplôme initial de langue française [DILF], etc.), constituent maintenant un scénario extrêmement fréquent de la formation linguistique et culturelle des migrants.

Dans le contexte français, l'appellation FLI (français langue d'intégration), apparue en 2012, a remis cette question de la formation linguistique des migrants sur le devant de la scène. Elle a suscité des polémiques liées à l'instrumentalisation politique du sigle et, sur le plan théorique, au bien-fondé même de la notion : est-il nécessaire de considérer que l'appropriation de la langue cible par les migrants en situation de FLS est spécifique au point d'inventer une catégorie supposée correspondre à ce type d'appropriation ? Au-delà du trouble suscité, le débat a notamment fait apparaître la pauvreté des résultats attestés relatifs au cheminement et aux mécanismes d'appropriation de la langue cible en contexte mixte, c'est-à-dire mis en place pour partie en milieu non guidé (acquisition informelle), pour partie en milieu guidé (apprentissage institutionnel).

3.1.2. Quelles questions cognitives ?

Quelles questions cognitives pose cette appropriation langagière des publics migrants ? Le contexte de l'immigration en France s'est transformé au fil des années. En France, les publics « alpha » qui suivaient des cours d'alphabétisation dans les années 1970 n'ont pas disparu, mais les publics migrants se sont diversifiés, et une part importante des migrants apprenant désormais le français ont suivi des études secondaires, voire supérieures, dans leur pays d'origine (Insee, 2013).

3.1.2.1. *L'entrée dans la lecture à l'âge adulte*

Si l'étude de l'entrée dans la lecture à l'âge adulte garde tout son intérêt pour appréhender cette réelle spécificité du public alpha, elle demanderait cependant à être faite en recourant à des protocoles expérimentaux. Faute de dispositif expérimental, comment cerner, en effet, l'effet des facteurs

âge et absence de stimulation scolaire initiale sur la prise d'indices dans l'acquisition d'une compétence de lecture par des publics sans formation scolaire de base en situation d'interaction avec un formateur expert et les autres apprenants ?

Ceci requiert :

- d'une part, une caractérisation soignée des apprenants (questionnaires validés, qui insistent sur les données biographiques des apprenants, mais aussi sur leurs rapports à leurs langues) ;
- d'autre part, la constitution de corpus de productions et de métadonnées relatives aux conditions de recueil, correspondant au standard des grands corpus pour pouvoir être partagés et se prêter éventuellement à des analyses quantitatives (c'est-à-dire un archivage numérisé des données et, dans une visée d'exploitation, une mise à disposition d'outils de requêtes).

La question de l'entrée dans la lecture à l'âge adulte est donc une première question à traiter avec une méthodologie adéquate. Ce n'est pas la seule.

3.1.2.2. L'influence de la motivation en situation de contrainte cognitive

Pour les publics migrants scolarisés en formation initiale, à un niveau secondaire, voire supérieur, d'autres questions restent également à explorer. Les fortes contraintes institutionnelles et les échéances, évoquées ci-haut, liées à l'obtention du contrat d'accueil et d'intégration (CAI), du Diplôme initial de langue française (DILF) ou au fait de passer avec succès des tests (B1) du CECR en un temps limité créent des contextes qui permettent par exemple d'étudier, de façon pertinente, l'incidence de la motivation sur la mise en place de telle ou telle compétence en langue cible. Ces données contextualisées peuvent contribuer à la connaissance de la RAL sur l'influence de la motivation, un facteur difficile à cerner, en précisant son effet en fonction des profils des apprenants, notamment en fonction de leur plurilinguisme finement défini et de la place qu'ils assignent à la langue cible dans leurs usages langagiers.

Pour ce faire, les contraintes qui pèsent sur la constitution de grands corpus, notamment d'interactions orales, dans une visée d'exploitation des données sont évidemment à prendre en compte : archivage des données numérisées selon un critère clair, adoption de conventions de transcription des productions standardisées, alignement de la parole et de la transcription, bref, mise à disposition d'un corpus « outillé » susceptible d'être interrogeable par un moteur de recherche, comme le préconisent Bert *et al.* (2010). On sait combien la question de l'opportunité de créer de nouveaux corpus et de leur utilisation par d'autres chercheurs d'autres domaines de recherche que ceux qui les ont conçus est épineuse (Cappeau et Gadet, 2007). Une solution moyenne serait de contribuer à l'extension d'un grand corpus existant, du type de la plateforme CLAPI, prête à accueillir de nouvelles données, sous condition qu'elles tiennent compte des critères qui ont présidé à la construction du corpus (Bert *et al.*, 2010, p. 59-62).

L'entrée dans la lecture par les adultes, la motivation manifestée selon les contextes d'appropriation des apprenants adultes migrants sont deux questions sur lesquelles les préoccupations sociales et praxéologiques de la DDL pourraient (devraient) rencontrer la préoccupation de description cognitive de la RAL.

3.1.3. Des questions délaissées

Pourtant, de façon générale, on peut s'étonner de ce que les recherches systématiques sur l'appropriation langagière des migrants en milieu mixte restent programmatiques en DDL, compte tenu de l'importance de la maîtrise de la langue cible dans le parcours de la plupart de ces migrants.

Une des raisons tient probablement au succès de la notion de « compétence partielle et plurilingue » (Coste, Moore et Zarate, 1997). Comme le disent Galligani et Bruley (2014), pour une partie des didacticiens de langue étrangère,

[l']objectif d'un enseignement/apprentissage en langue étrangère n'est plus à concevoir comme la maîtrise de la langue et de la culture mais à envisager comme le développement de certains objectifs (développement des compétences générales personnelles de l'apprenant, extension et diversification de la compétence à communiquer langagièrement, meilleure réalisation de telle(s)

ou telle(s) activité(s) langagière(s) et insertion fonctionnelle optimale dans un domaine déterminé) qui peuvent porter sur des compétences partielles. (p. 43)

Cette perspective crée un moindre intérêt pour la recherche de régularités dans les parcours acquisitionnels, et éloigne, de fait, la DDL de la notion d'« interlangue » largement mobilisée en RAL. Il nous semble cependant que cette notion d'interlangue, très dynamique, est tout à fait compatible avec l'idée de « microsystèmes » (Gentilhomme, 1980), ensembles autonomes qui permettent de rendre compte des disparités dans la maîtrise du système intermédiaire et de son instabilité selon les domaines d'utilisation. La notion d'interlangue est par ailleurs susceptible de s'enrichir de la prise en compte de l'ensemble des langues en contact chez un apprenant en ne se cantonnant pas à la confrontation des seules L1 et L2.

L'autre raison de l'absence de mobilisation sur la constitution de corpus destinés à étudier l'appropriation mixte de la langue par les migrants tient aux priorités de la DDL qui s'occupe de la formation linguistique des migrants : s'il y a urgence à constituer des corpus, cette urgence est plutôt perçue du côté de la constitution de banques de ressources destinées aux formateurs (voir par exemple Adami et André 2015).

Malgré ces obstacles, des tentatives pourraient être faites par des chercheurs engagés dans les deux types de recherches (DDL et RAL) pour l'étude d'une éventuelle systématité au sein des microsystèmes, où des régularités apparaissent dans l'ordre d'acquisition des marques linguistiques et dans l'ajustement de ces formes à leurs fonctions, malgré des différences de rythme entre apprenants, comme le montre, dans d'autres contextes, la synthèse de Véronique *et al.* (2009).

En bref, les recherches en DDL peuvent attirer l'attention de la RAL sur une pluralité de paramètres relatifs à l'appropriation de la langue cible par les migrants, notamment sur les facteurs sociolinguistiques et les différences interindividuelles des parcours d'appropriation langagière, mais il appartient à la RAL de rendre compte des récurrences dans cette complexité. Les recherches en didactique des langues permettent de rendre plus complexes les questions posées à la RAL pour une compréhension de l'interlangue, pourvu qu'un dialogue s'instaure.

3.2. L'appropriation langagière des interactants silencieux dans les interactions de groupes

Au terme d'un parcours de recherche portant sur les interactions langagières, une seconde piste qui semble pouvoir être explorée est l'analyse de situations de participation à des interactions polylogales. Dans la perspective d'évaluer l'effet de différentes modalités d'interaction sur l'appropriation langagière, la question est pertinente en DDL et présente un intérêt pour la RAL.

Dans un contexte d'enseignement du FLE/FLS qui valorise globalement la perspective actionnelle, il paraît en effet didactiquement utile de s'intéresser à l'appropriation dans les interactions de groupes constitués autour d'une tâche à réaliser. Plus précisément, il nous semble qu'il faudrait reprendre l'examen de la question de l'appropriation langagière des interactants silencieux dans les interactions de groupes, question soulevée par Lieven et Pine (1993), à propos de l'appropriation de la langue maternelle et qui, à notre connaissance, ne semble pas avoir été traitée depuis, ni une L2 ni pour une L3. En effet, le volume des interactions auxquelles assiste un apprenant est souvent supérieur au volume des interactions auxquelles il participe. Il est évidemment difficile d'aller plus avant dans la description de ce qui reste une recherche expérimentale à élaborer.

3.3. La comparaison des « supports en mémoire » sollicités dans le traitement de l'*input* en FLE et FLS

Enfin, une troisième piste qu'on évoquera rapidement, parmi les « angles morts » à examiner, est la comparaison des « supports en mémoire » (associations, règles, exemples) sollicités dans le traitement des entrées langagières (*input*) dans différentes situations d'appropriation langagière. La recherche en didactique des langues a attiré l'attention sur la différence entre l'apprentissage d'une langue cible dans un pays où elle est parlée (par exemple, le FLS) et l'apprentissage d'une langue cible dans un pays où la langue n'est pas parlée par les natifs (FLE). Sur le plan des mécanismes cognitifs et plus précisément des supports en mémoire sollicités (associations, exemples, règles), on sait peu de choses sur les différences de

traitement de l'*input* dans ces deux situations distinctes. Il semblerait pertinent d'analyser les mécanismes en jeu, toutes choses égales par ailleurs, dans des situations d'apprentissage du français en milieu guidé en classe de langue en France (situation de FLS), d'une part, et dans des situations d'apprentissage du français en milieu guidé hors de France (situation de FLE), d'autre part. Une telle recherche permettrait notamment d'évaluer l'effet de l'immersion sur les supports en mémoire sollicités (associations, règles, exemples). Une recherche, déjà ancienne (Carlo, 1998), avait établi, à performances comparables en production orale, le recours à une plus grande diversité de supports en mémoire (associations, règles, exemples) chez des apprenants guidés que chez des apprenants non guidés, sans qu'il soit possible de préciser si cet effet résultait du contexte d'apprentissage en classe *per se* ou de la conjonction de l'apprentissage et de l'acquisition langagière en France. Si une nouvelle recherche menée hors de France aboutissait aux mêmes résultats, on pourrait conclure au fait qu'est sollicitée de façon massive en situation de classe, dans le traitement des données orales, un spectre plus large de supports de mémorisation des données qu'en situation d'appropriation non guidée. Cette question ne semble pas avoir été examinée depuis, dans la littérature francophone du domaine.

Par les questions cognitives qu'elle pose à la RAL sur les supports en mémoire sollicités dans l'apprentissage, la DDL peut susciter de nouvelles recherches en RAL.

Conclusion

En premier lieu, plutôt que des résultats, il nous semble que ce que la recherche en didactique des langues est susceptible d'apporter à la RAL est un ensemble raisonné de questions liées à la complexité des situations dont elle a à rendre compte (*raisonné* au sens où l'on dit d'un catalogue d'œuvres d'art qu'il est *raisonné* lorsqu'il est le plus précis et le plus exhaustif possible). De ces questions, on a tenté de donner ici un échantillon, en passant sous silence celles qui commencent seulement à être prises en compte par la recherche en DDL de manière systématique et dont la RAL aura à se saisir : par exemple, la multimodalité présente dans l'interaction

et donc l'effet des gestes, des regards, de l'attitude des interactants sur l'appropriation langagière (voir par exemple les travaux de Brahim, 2014), ou encore celui des représentations de l'apprentissage d'une langue sur cet apprentissage (Carlo, 2012).

En second lieu, la DDL peut fournir à la RAL des données contextualisées, dont les modalités de recueil sont potentiellement compatibles avec les critères de recueil en viguerie en RAL.

En dernier lieu, la voie de la collaboration entre les deux champs de recherche est ouverte lorsque coopèrent des chercheurs possédant une double compétence, en acquisition des langues et en didactique des langues. C'est le cas par exemple de certains chercheurs engagés dans le projet Villa (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*, 2011-2014) (Dimroth et al, 2013) qui analyse les étapes initiales d'acquisition d'une langue étrangère (en l'occurrence, le polonais) chez des vrais débutants de cinq langues maternelles différentes. Les tâches, très contrôlées, visaient à analyser le traitement de l'*input* chez des apprenants débutants. Les acquisitionnistes/didacticiens de l'équipe ont porté, notamment dans la mise en place des tests initiaux, une attention à des aspects souvent absents des paramètres retenus en acquisition, tels que « les aspects de la personnalité, le style d'apprentissage, le profil motivationnel des apprenants, etc. » (Hilton, site de l'équipe Structure formelle du langage, UMR 7023, Paris 8). Un chercheur, à la croisée des deux types de recherches, peut donc ainsi établir des liens entre les champs de recherche connexes qu'il explore, et qui ont une autonomie relative. Et cela, parce qu'il a, autant que faire se peut, une connaissance de première main de ces champs. Exigence excessive ou pari raisonnable ? À l'instar de ce qui se passe pour un plurilingue qui ne maîtrise pas au même degré les langues dont il est locuteur, on peut considérer qu'une connaissance de première main de différents champs n'implique pas qu'un chercheur ait un degré de connaissances homogène des différents champs qu'il explore.

Références

- ADAMI, H. & ANDRÉ, V. (2015). Corpus et apprentissage du français : approches et pratiques. *Linx : bulletin du Centre de recherches linguistiques de Paris X Nanterre*, 10, 135-158.
- BERT, M., BRUXELLES, S., ETIENNE, C., JOUIN-CHARDON, É., LASCAR, J., MONDADA, L., TESTON, S. & TRAVERSO, V. (2010). Grands corpus et linguistique outillée pour l'étude du français en interaction (plateforme CLAPI et corpus CIEL). *Pratiques*, 147-148, 17-34.
- BRAHIMI, A. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 18-32.
- CAPPEAU, P. & GADET, F. (2007). L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale. *Revue française de linguistique appliquée*, VII(1), 99-110. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2007-1-page-99.htm>
- CARLO, C. (1998). Interactions verbales et mécanismes acquisitionnels dans l'acquisition d'une langue seconde en contexte institutionnel. Deuxième Colloque de linguistique appliquée « Les linguistiques appliquées et les sciences du langage ». Université de Strasbourg, 14 et 15 novembre 1997 (*actes*), 90-99.
- CARLO, C. (2012). *Appropriation et didactique du FLE : le pari du grand angle* (mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université, France).
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Division des politiques éducatives. Éditions Didier. En ligne : www.coe.int/lang-CECR
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- DIMROTH, C., RAST, R. & STARREN, M. (2013). Methods for studying the acquisition of a new language under controlled input conditions: The VILLA project. Dans *EUROSLA Yearbook* (Vol. 13, p. 109-138). Eurosla Yearbook (search.ebscohost.com).
- DORIER, J. L., LEUTNEGGERER, F. & SCHNEUWLY, B. (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- DUFOUR, M. (2014). Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 179-195.
- GALLIGANI, S. & BRULEY, C. (2014). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE. *Mélanges CRAPEL*, 35, 31-45.
- GENTILHOMME, Y. (1980). Microsystèmes et acquisition des langues. *Encrages, (numéro special)*, 79-84.
- GROSJEAN, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai et définition. *Tranel*, 19, 13-41.
- HILTON, H. (s. d.). Structures formelles du langage. Hilton, Heather. Repéré à <http://archive.sfl.cnrs.fr/-Hilton-Heather-.html>.
- INSEE. (2013). *Les immigrés récemment arrivés en France*. Insee première-1524. <https://www.insee.fr/statistiques/1281393>
- KAIL, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- LIEVEN, E. & PINE, J. (1993). Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle. *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 2, 143-171.
- LÜDI, G. (2000). Synthèse : construction des répertoires pluriels dans l'interaction. *Notions en Questions*, 4, 179-189.
- PERDUE, C. Fondation européenne de la science. (1984). *Second Language Acquisition by Adults Immigrants: A Field Manual*. New York : Newbury House Publishers.

- PY, B. (2000). Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Études de linguistique appliquée*, 120, 395-404.
- ROSEN, E. (2005). La mort annoncée des « quatre compétences » : pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. *Glottopol*, 6. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_6.html#res_rosen
- VÉRONIQUE, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 1, 5-36. Repéré à <http://aile.revues.org/4845>
- VÉRONIQUE, D., CARLO, C., GRANGET, C., KIM, J-O. & PRODEAU, M. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier

Secondarisation des discours, construction de problèmes et institutionnalisation : des tensions euristiques entre didactiques disciplinaires

Martine JAUBERT, Yann LHOSTE
et Lalina COULANGE

1. Objet de la recherche

Notre laboratoire pluridisciplinaire de recherches en didactiques des disciplines (Lab-E3D¹) met en contact plusieurs cadres théoriques. Nous étudions plus particulièrement la question du langage dans les apprentissages disciplinaires et professionnels. Dans cette contribution, nous nous intéressons à la diffusion d'un concept de la didactique du français dans d'autres disciplines, les didactiques des mathématiques et des sciences de la vie et de la Terre (SVT), qui ont développé chacune leurs propres cadres théoriques (théorie des situations didactiques pour la première et l'apprentissage par problématisation pour la seconde). Nous examinons plus particulièrement comment le concept de secondarisation du discours (Bautier et Goigoux, 2004 ; Bernié, 2002 ; Jaubert, 2000, 2007 ; Jaubert et Rebière, 2002, 2007) entre en résonance, d'une part, avec la construction du problème en didactique des SVT (Orange, 2012) et, d'autre part, avec l'institutionnalisation en didactique des mathématiques (Brousseau, 1998). Cette contribution donne à voir en quoi l'apport d'un concept issu de la didactique du français dans des travaux de recherche d'autres didactiques disciplinaires réinterroge en retour les cadres théoriques et méthodologiques spécifiques aux didactiques des disciplines.

¹ Laboratoire Épistémologie et didactiques des disciplines (Université de Bordeaux).

2. Cadre théorique

Les usages disciplinaires du langage restent à la marge de la didactique du français et des didactiques des autres disciplines, comme si la maîtrise du langage allait de soi, indépendamment de ses contextes d'utilisation. Cet angle mort nous semble signaler des conceptions du langage, de son apprentissage et des savoirs disciplinaires qui sont à mettre en question : le langage servirait simplement à coder une pensée préconstruite indépendamment de lui ; la maîtrise du langage irait de soi et ne relèverait pas d'apprentissages spécifiques, les savoirs existeraient en eux-mêmes, hors des pratiques, notamment langagières. Or la philosophie et l'histoire des sciences ont mis en évidence la dimension langagière des savoirs (sans exhaustivité, voir Detienne, 1988 ; Latour et Woolgar, 1996 ; Licoppe, 1996 ; Pestre, 1995 ; etc.) et la manière dont les pratiques langagières et régimes énonciatifs, propres à chaque domaine de recherche et de production d'œuvres (Meyerson, 1948/1995), contribuent à les façonner.

Dans la perspective historique et culturelle dans laquelle nous nous inscrivons, nous considérons que l'apprentissage de savoirs et la compréhension d'œuvres d'une discipline donnée (français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre...) correspondent à une inscription dans un nouvel espace social qui se caractérise par un point de vue sur le monde et des *modes d'agir-parler-penser-ressentir* spécifiques. Ceci se manifeste à la fois par le type de questions qui se posent et les problèmes qui se construisent, par les valeurs et savoirs convoqués, par les régimes de reconnaissance et de preuve, par les pratiques techniques, corporelles... mais aussi langagières mobilisées, et par la construction de positions énonciatives propres à chaque discipline, qui fondent les communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié, 2002 ; Bernié, Jaubert et Rebière, 2008).

Les didacticiens du français de l'équipe ont travaillé le concept de secondarisation (Bernié, 2002 ; Jaubert, 2000, 2007 ; Jaubert et Rebière, 2002, 2007), construit à partir de la distinction opérée par Bakhtine (1984) entre genres premiers de discours – produits en situation partagée, tributaires de l'urgence de l'action et du contexte de l'échange, référant

au hic et nunc – et genres seconds de discours – qui font référence à une situation non partagée dont il s’agit de reconstruire linguistiquement les données nécessaires à la compréhension, et qui reconfigurent l’action selon des normes et conventions sociales inhérentes au contexte dans lequel elle se développe.

L’un des enjeux de l’enseignement-apprentissage du langage étant de permettre aux élèves la maîtrise des genres seconds de discours, la notion de secondarisation fait référence au processus de transformation, lors d’un apprentissage, des usages langagiers « premiers » initialement mis en œuvre par les élèves.

Cette perspective langagière s’inscrit par ailleurs dans une approche historique et culturelle des apprentissages et prend à son compte la distinction établie par Vygotski (1934/1985) entre concept spontané – lié à l’expérience singulière, mobilisé dans l’urgence, sans réflexion, incorporé, prisonnier des premières formulations dans lesquelles il a été rencontré – et concept scientifique – qui s’inscrit dans un réseau de concepts conférant un certain degré de généralisation au propos, relève d’un travail conscient et volontaire, et peut faire l’objet de reformulations diverses selon la thématisation choisie au sein du réseau de concepts (Brossard, 2004). Ainsi, les savoirs scolaires (qui sont des savoirs savants à la mesure de l’école) ne peuvent-ils être construits par inadvertance et ne peuvent-ils être dicibles que dans des genres seconds de discours (toujours susceptibles d’être secondarisés au fil du curriculum).

De ce fait, la classe est un lieu particulier qui voit cohabiter, pour une « même » activité, des pratiques – entre autres langagières – hétérogènes, issues de contextes différents et qui s’échelonnent entre deux pôles : celui des pratiques quotidiennes, ordinaires, familiales, éloignées de celles attendues à l’école pour résoudre les problèmes posés, et celui des pratiques spécifiques aux disciplines, régies par des principes énonciatifs et des modes de légitimité « normés » faisant consensus pour construire et rendre le savoir dicible. Ces pratiques langagières spécifiques nécessitent un apprentissage.

La dimension contextuelle du langage conduit à considérer la secondarisation du discours des élèves et la transformation de leurs *modes de parler*

comme indissociables de changements de contextes et de modifications des points de vue, des *modes d'agir, de penser et de ressentir* par rapport aux objets en jeu dans la relation didactique. Elle relève d'un travail conscient et volontaire de reprises-modifications (François, 1990) des discours, au cours d'un processus de décontextualisation/recontextualisation (Brossard, 1991) de l'activité, suscité par la succession des situations d'enseignement-apprentissage proposées. Les traces de secondarisation observables dans les discours signalent ainsi l'ancrage dans de nouveaux contextes et cadres interprétatifs permettant la réinterprétation de l'activité sociale dans laquelle le sujet s'investit et, par là même, la construction de nouveaux objets de discours, de nouveaux savoirs, de nouvelles significations.

En effet, dans les situations d'enseignement-apprentissage, différents points de vue sont nécessairement convoqués, sources de discours *hétéroglossiques* traduisant des conflits ou des juxtapositions improbables de contextes interprétatifs, le locuteur ne pouvant prendre en charge toutes les voix énonciatives divergentes mises en scène dans son discours et qui sont dans l'impossibilité de coexister compte tenu de leur ancrage contextuel. L'apprentissage suppose l'orchestration de cette hétéroglossie, la construction d'un contexte de pertinence et la stabilisation d'un point de vue et d'une position énonciative adaptés à la discipline en jeu.

Dans cette perspective, ce sont les déplacements énonciatifs et cognitifs vers des formes plus secondes de discours, voire normées (conventionnelles au sein d'une discipline donnée) qu'il s'agit d'étudier.

3. Éléments de cadrage méthodologique

3.1. Principes méthodologiques

À cette fin, nous construisons des indicateurs qui permettent de reconnaître et de suivre les différentes voix dans les discours des élèves et de « tracer » les processus de secondarisation des discours selon les principes méthodologiques suivants :

- L'étude du langage : nous nous intéressons au langage (oral et écrit) mis en œuvre par les enseignants et les élèves dans un contexte

précis. L'ensemble des interactions didactiques est appréhendé comme une unité discursive-textuelle dynamique articulée à différents contextes, et les productions langagières orales et écrites sont étudiées au regard de leur enchaînement.

- L'analyse préalable du savoir : par ailleurs, dans tous les cas, le savoir en jeu fait l'objet d'une analyse à priori ou analyse préalable, ce qui permet de donner des « lunettes » pour étudier les données et suivre les déplacements relatifs au savoir, la classe constituant une communauté discursive et de pratiques particulières où cohabitent conceptions, savoirs et discours divers, pratiques quotidiennes et scientifiques dans les « mêmes » activités (voir plus haut)

3.2. Types de données

Pour cerner au plus près l'évolution des discours dans le système « activité conjointe maître-élève-objet d'enseignement », nous recueillons les données suivantes :

- les enregistrements vidéos des séances et les comptes rendus intégraux (*verbatim*) pour fixer l'action conjointe et l'activité discursive ;
- des descriptions de type ethnographique pour documenter les séances enregistrées ;
- les productions écrites des élèves et de l'enseignant en cours de séance, quels que soient le système sémiotique (linguistique, iconique, graphique, figures géométriques...) et les supports (affiches, tableau noir, tableau blanc interactif [TBI], feuille, cahier...) utilisés.

Le traitement de ces données et leur croisement supposent une pluralité d'approches dont les niveaux d'analyse (macro et micro), les objets d'étude (gestion de l'hétéroglossie, genre de discours et secondarisation, positionnement énonciatif, communauté discursive, savoirs disciplinaires) et les indicateurs (discursifs, textuels, énonciatifs, linguistiques, thématiques, cognitifs) sont différents, ce qui pose la question de leur mise en perspective dans la temporalité de l'apprentissage.

3.3. Méthodologie et outils d'analyse

Nous essayons d'observer et de rendre compte des dénivellations et de la transformation du savoir en jeu et des discours dans la relation didactique. Pour cela, nous croisons deux types d'outils.

1) Pour définir les changements de contexte inhérents à la construction du savoir et à la disciplinarisation de la communauté discursive scolaire, nous étudions les forme, contenu et ancrage contextuel des discours, leur prise en charge énonciative et les positionnements énonciatifs des interlocuteurs. Nous nous inscrivons ainsi dans le cadre de l'approche interactionniste sociodiscursive (Bronckart, 1996). Nous nous appuyons sur des travaux d'analyse de discours que nous réinterprétons à la lumière de notre cadre théorique (Douaire, 2004 ; Jaubert, 2007). Nous nous intéressons à la construction des sujets et des objets de discours (Grize, 1996) et à leur évolution, à la subjectivité dans le langage (Kerbrat-Orrechioni, 1980), à la mise en cohérence et à la gestion de l'hétéroglossie (Bakhtine et Volochinov, 1929/1977) via la réinterprétation d'outils proposés par Maingueneau (1981), Ducrot (1984) et Bronckart (idem), à la construction d'une position énonciative (Bronckart, ibidem ; Maingueneau, 1986/1993 ; Jaubert et Rebière, 2011) et aux déplacements énonciatifs (François, 1993) via les reformulations et substitutions sémantiques en relation avec la distinction effectuée par Vygotski entre concepts spontané/scientifique. Nous cherchons ainsi à voir comment au fil de l'apprentissage et des interactions didactiques les reprises-modifications permettent l'orchestration progressive de l'hétéroglossie initiale des discours au sein de la classe, leur secondarisation et la mise en texte et en pratique des savoirs visés.

2) Par ailleurs, pour permettre des études didactiques dans des champs disciplinaires variés, cette approche théorique de l'enseignement-apprentissage qui a émergé en didactique du français nécessite des croisements avec d'autres cadres théoriques didactiques – comme celui de la problématisation (Fabre, 2017 ; Orange, 2000) en didactique des sciences et celui de la théorie des situations (Brousseau, 1998) en didactique des mathématiques.

3.4. Construction du problème dans le cadre de la problématisation

Les didacticiens des SVT ont repris, pour la classe, l'apport de Bachelard qui précise que le véritable esprit scientifique est lié au travail des problèmes scientifiques. Le développement du cadre de la problématisation (Fabre, 2017 ; Orange, 2000, 2012) a permis de décrire la problématisation comme un processus à trois dimensions (position, construction et résolution du problème) où la construction du problème est décisive. En SVT, construire le problème revient à construire le champ des solutions possibles à un problème de nature explicative. Pour le dire brièvement, il s'agit d'articuler un ensemble d'éléments relevant du registre empirique – observations, mesures... – qui sont à expliquer et des nécessités sur les modèles qui permettent de les expliquer. Par exemple : comme on peut observer que tout le corps grandit, il faut nécessairement un dispositif physiologique qui assure la distribution des nutriments dans tout l'organisme. Dans tous les cas, cette articulation entre contraintes empiriques et nécessité sur les modèles s'inscrit dans un registre explicatif qui légitime les mises en relation entre éléments du registre empirique et contraintes sur les modèles. La nécessité d'un dispositif physiologique pour assurer l'approvisionnement de tout l'organisme n'a statut de nécessité que dans un registre explicatif matérialiste où l'on convient que les nutriments ne peuvent être utilisés que là où ils sont présents.

Le travail de construction du problème en classe de SVT revient à construire des explications qui viennent contraindre le champ des solutions possibles, ce qui ne résout pas totalement le problème. Chez l'espèce humaine, c'est un double circuit clos où le sang transporte les nutriments qui constitue la réponse complètement déterminée de l'explication, mais ce dispositif anatomique n'est pas la seule solution possible à ce problème. D'autres dispositifs, comme des circuits simples non totalement clos peuvent, chez d'autres espèces animales, être une solution au même problème. Dans le cadre de la problématisation, s'y connaître en nutrition est davantage lié à la construction du problème (déterminer les conditions de possibilité de la nutrition : nécessité d'assimilation, de distribution,

d'absorption, de transformation) qu'à la connaissance encyclopédique de toutes les solutions possibles biologiquement documentées au cours de l'histoire évolutive du vivant. C'est pourquoi la construction du problème semble au cœur de l'activité scientifique en classe de SVT. Il ne s'agit pas de minorer l'importance de la résolution du problème, mais bien de préciser que la solution des problèmes ne prend son sens que dans son lien inséparable avec le problème construit.

Les chercheurs qui inscrivent leurs travaux dans le cadre de la problématisation en SVT ont développé des outils méthodologiques pour comprendre l'activité de problématisation des élèves en classe de SVT sous la conduite professorale (Lhoste, 2017 ; Orange, 2000 ; Orange-Ravachol, 2012). Parmi ces travaux, certains se sont focalisés sur les liens entre les pratiques langagières développées par les élèves et l'activité de problématisation en SVT (Lhoste, 2005, 2017 ; Orange, 2003 ; Orange, Lhoste et Orange-Ravachol, 2008), en particulier à travers l'argumentation. C'est à travers l'étude de l'activité argumentative des élèves dans des moments de débats scientifiques en classe de SVT que nous nous sommes intéressés aux relations entre problématisation et processus de secondarisation. L'étude qui sera présentée ici a pour objectif de discuter de cette relation entre secondarisation des discours et problématisation et de leur relation avec les processus d'apprentissage en SVT.

3.5. L'institutionnalisation des savoirs dans le cadre de la théorie des situations didactiques

La théorie des situations (Brousseau, 1990, 1998) considère la situation didactique dans laquelle se déploient l'activité des élèves et celle du professeur comme un acteur incontournable de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce cadre théorique, des sens différents sont donnés aux savoirs et aux connaissances. Les connaissances sont appréhendées comme des moyens de décision ou d'action d'un élève dans le contexte d'une situation didactique. Elles sont dès lors contextualisées et personnalisées (en rapport avec le vécu de l'élève) au sein de cette situation. Les savoirs sont considérés comme des constructions sociales et culturelles au sein d'une institution, correspondant à un « texte » qui n'est pas forcément matérielle-

ment écrit (Laparra et Margolinas, 2010). Les savoirs préexistent toujours d'une certaine façon aux connaissances, au moins pour le professeur au sein de l'institution didactique.

L'institutionnalisation est un processus nécessaire pour transformer des connaissances en savoirs. Par le biais d'opérations de décontextualisation/recontextualisation et de dépersonnalisation, inhérentes à ce processus, les connaissances sont appréhendées en dehors du lieu et du temps de leur formation directe, ceux de la situation vécue par les élèves et leur professeur. Il s'agit par là même de conférer un caractère pérenne aux connaissances, en tant que savoirs diffusés par l'institution didactique.

Il ne faut pas négliger la part incertaine que recouvre nécessairement le processus d'institutionnalisation pour les élèves et le professeur au sein de la situation didactique (Coulange, 2015). Comment le professeur cible-t-il les connaissances mises en jeu par les élèves dans des situations didactiques, en lien avec des savoirs mathématiques qui préexistent au sein de l'institution ? Comment négocie-t-il la décontextualisation/recontextualisation et la dépersonnalisation de ces connaissances mathématiques ? Notamment en quoi et comment prend-il appui sur la formulation de ces connaissances ?

Nous faisons l'hypothèse que les pratiques langagières (des élèves, de l'enseignant) jouent un rôle crucial dans ce processus d'institutionnalisation. Le point de vue de la secondarisation nous est apparu à même de fonder l'étude de ces pratiques et du rôle du langage dans l'institutionnalisation des savoirs mathématiques.

4. Étude de cas en SVT : secondarisation et problématisation

Mettre en dialogue le cadre théorique de la problématisation et l'approche historique et culturelle des apprentissages nous permet d'avancer de nouvelles hypothèses de recherche, que nous présenterons dans un premier temps. Ensuite, nous expliciterons la façon dont nous les mettrons à l'épreuve d'une étude de cas sur un épisode d'un débat scientifique sur le

concept de nutrition dont nous avons déjà rapidement présenté les enjeux de savoir.

Les travaux sur la problématisation auxquels nous nous référons ont permis de comprendre si et comment des savoirs biologiques et géologiques sont construits par une classe (quels sont les obstacles que les élèves rencontrent, quels dispositifs sont favorables...), de par la focalisation épistémique des concepts et outils mobilisés. Les problèmes scientifiques construits par les élèves sont cernés à la suite de l'interprétation du chercheur réalisée à partir d'une analyse du contenu. Mais que peut-on dire des processus d'appropriation par chaque élève (et de leur difficulté) du savoir construit collectivement ?

Si nous considérons qu'il existe une relation entre la construction du problème scientifique en classe et les pratiques langagières des élèves et du professeur, alors nous pourrions mettre en évidence les apports d'une analyse en termes de secondarisation des discours à la compréhension de la dynamique de construction du problème en jeu dans le débat. Plus précisément, nous pouvons formuler deux hypothèses :

1. Nous pourrions mettre en évidence des liens entre construction d'un problème scientifique en classe (« cohérence scientifique ») et cohérence langagière du discours ;
2. L'appropriation des savoirs serait permise/rendue possible par l'orchestration de l'hétéroglossie via la construction d'un positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de SVT.

4.1. Méthodologie

Notre étude porte sur un moment de débat scientifique en classe de troisième (élèves de 14-15 ans) sur le thème de la nutrition. Nous avons choisi d'analyser l'épisode qui porte sur la question de la distribution des nutriments dans tout l'organisme (nécessité de distribution) entre les interventions 117 et 145.

Les interactions seront analysées simultanément avec les outils de problématisation (macrostructure argumentative du débat [Orange,

Lhoste et Orange-Ravachol, 2008] ; construction de nécessités en jeu dans le débat [Orange, 2000]) et avec ceux de l'analyse du discours (positionnement énonciatif, schématisation au sens de Grize [1996], hétéroglossie...).

4.2. Résultats

4.2.1. Analyse en termes de problématisation

Une première analyse focalisée sur la dimension épistémique du savoir en jeu peut-être conduite en construisant la macrostructure argumentative de cet épisode qui mobilise le modèle du trilogue argumentatif de Plantin (1996). Elle est présentée dans la figure 2. La figure 1 quant à elle correspond à l'affiche du groupe 3, affiche dont discutent les élèves.

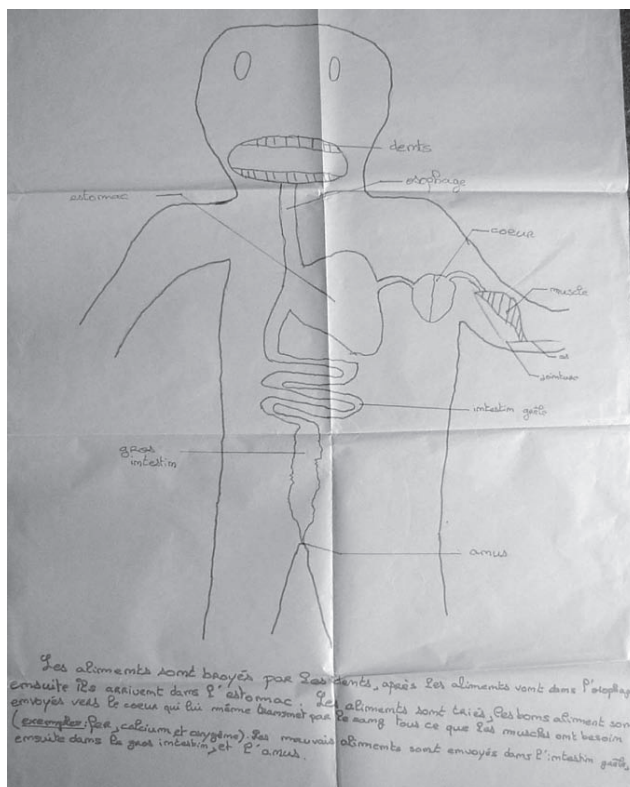


Figure 1. Affiche du groupe 3

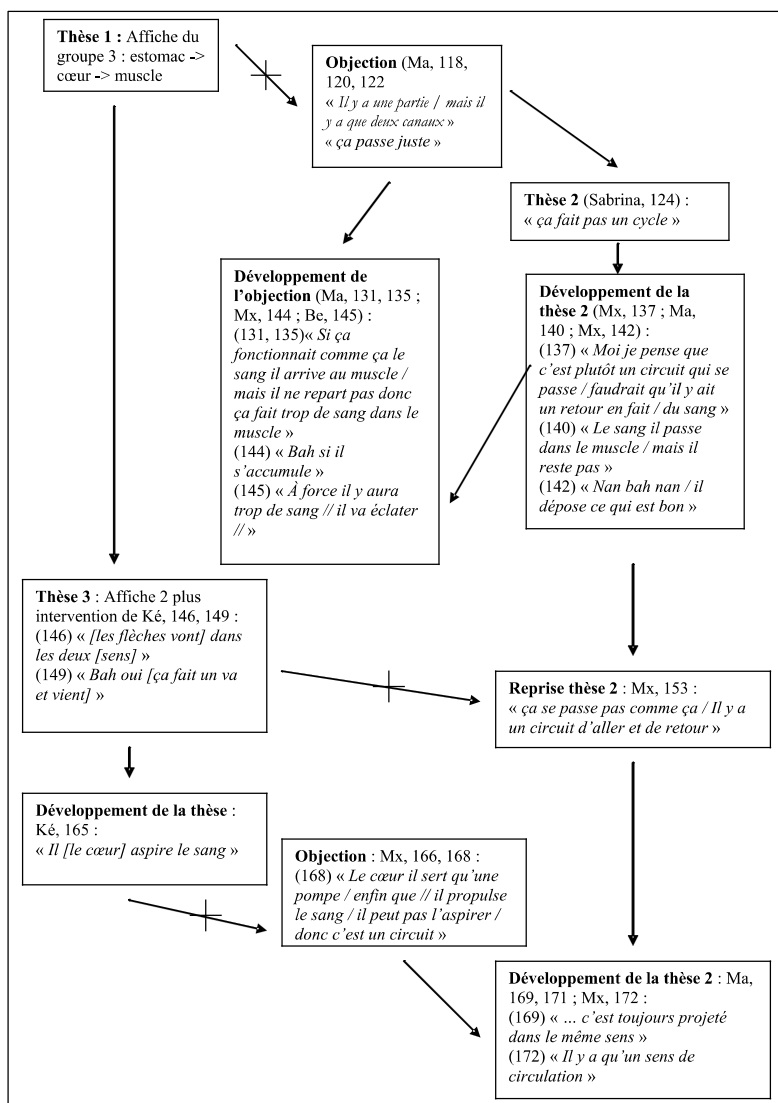


Figure 2. Macrostructure argumentative de l'épisode 11

Au cours de cet épisode argumentatif, trois thèses sont discutées dans la classe pour expliquer la distribution des nutriments aux différents organes du corps :

- une distribution par une irrigation des muscles par des tuyaux sanguins (comme sur l'affiche du groupe 3) (thèse 1) ;
- une distribution par va-et-vient du sang dans des tuyaux sanguins (thèse 3) ;
- une distribution par circulation en sens unique dans un circuit clos (thèse 2).

La discussion de ces trois thèses permet d'établir la nécessité d'un retour sanguin d'abord suggérée par Ma dans l'intervention 131 :

Bah / ça veut dire que si ça marche comme ça / ça veut dire que le sang il arrive au muscle mais il repart pas // donc il y a trop de sang dans le muscle // si on regarde leur schéma.

Elle est construite sur le modèle suivant : « si X, pas Y donc trop de Z, ce qui est impossible (sous-entendu) ». Ce raisonnement par l'impossible (si le sang ne repart pas le muscle va finir par exploser, en 145, ce qui est contraire à ce que l'on peut observer) permet d'établir la nécessité d'un retour sanguin qui est affirmée en tant que telle en 137 par Mx : « *faudrait qu'il y ait un retour en fait / du sang* ». Cette nécessité invalide la thèse 1. Par contre, les thèses 2 et 3 sont compatibles avec elle.

La fin de l'épisode 11 correspond à une discussion critique de ces deux thèses par un double mouvement de développement de la thèse et d'objections à la thèse. Au bout du compte, sur le plan épistémique, cet épisode a permis d'établir l'impossibilité d'une distribution par irrigation simple, de construire la nécessité d'un retour du sang et une nouvelle solution possible : la distribution par un circuit sanguin. Dans cette configuration, l'établissement de la nécessité d'un retour sanguin (entre le début de l'épisode 116 et l'intervention 147) correspond à un processus de problématisation, puisqu'il articule des contraintes empiriques (le muscle n'éclate pas, par exemple) à une nécessité sur les modèles : celle d'un approvisionnement des organes en nutriments par le sang. Cette discussion a également permis d'étayer la thèse de la distribution par circulation en articulant la nécessité d'un retour sanguin et l'idée d'un déplacement du sang en sens unique. Sur le plan des savoirs, les élèves de la classe ont mis au travail le

concept de circulation sanguine que nous allons étudier du point de vue de sa construction en tant qu'objet de discours.

4.2.2. Analyse en termes de secondarisation

La figure 3 présente un extrait de cet épisode significatif de la construction de l'objet de discours circulation sanguine.

	<i>Intervention</i>
116 - Ma	Bah / pour le cœur il y a aussi une <u>circulation</u>
117 - Prof	Alors / est-ce qu'il y a une <u>circulation</u> là
118 - Ma	Il y a une partie / <u>mais il y a que deux canaux</u>
119 - Prof:	Maëva // Allez-y / allez-y
120 - Ma :	<u>Il faut plus de canaux</u> / y en a que deux là
121 - Prof:	Alors / est-ce que cela peut circuler avec vos deux tuyaux / c'est ça la question / un / Maëva
122 - Ma:	Bah non / <u>ça passe juste</u>
123 - Prof:	Oui / Sabrina
124 - Sa :	<u>Ça fait pas un cycle</u>
125 - Prof:	Ça fait pas un cycle / mais pourquoi il faudrait que ça fasse un cycle
126 - Bet :	<u>Pour pouvoir le changer</u>
127 - Lé :	<u>Pour pouvoir que le sang s'en aille</u>
128 - Prof:	Pour renouveler le sang // alors comment il est renouvelé le sang ici
129 - Prof:	Maxime / vous étiez // vous pouvez les aider / ceux qui étaient dans le groupe quand il y a des questions ils peuvent intervenir
130 - Prof:	Ça va rester en suspens cette histoire de circuit / là
131 - Ma :	Bah / ça veut dire que <u>si ça marche comme ça</u> / ça veut dire que <u>le sang</u> il arrive au muscle <u>mais il repart pas // donc</u> il y a trop de sang dans le muscle // <u>si on regarde leur schéma</u>
132 - Prof:	Où / alors si on regarde leur schéma / allez-y // vous avez entendu Maxime ce que dit Maëva
133 - Mx :	Bah oui / Maëva / elle a raison parce que
134 - Prof:	Alors / attendez / on recommence / tout le monde écoute on va essayer se de débrouiller avec ça / alors // donc vous vous dites Maëva / allez-y
135 - Ma :	Si ça fonctionnait comme ça le sang il arrive au muscle / <u>mais il ne repart pas donc ça fait trop de sang dans le muscle</u>
136 - Prof:	Maxime
137 - Mx :	Bah normalement // moi je pense que <u>c'est</u> plutôt <u>un circuit qui se passe</u> / <u>faudrait qu'il y ait un retour en fait / du sang</u>
138 - Prof:	Un retour ou
139 - Mx :	Vers le cœur et du cœur vers l'estomac
140 - Ma :	<u>Le sang</u> / il passe dans le muscle mais il reste pas
141 - Prof:	Le sang il passe dans le muscle et il reste pas
142 - Mx :	Nan / bah nan / il dépose ce qui est bon.
143 - Prof:	Et pourquoi il ne peut pas rester dans le muscle
144 - Mx :	Bah si il s'accumule
145 - Bet :	A force / il y aura trop de sang // il va éclater

Figure 3. Extrait du débat (116-147)

Dès la première intervention, Maëva (116) déplace le débat d'une généralité descriptive (« *ça va dans le cœur* ») vers le thème de la circulation.

La figure 4 reprend les transformations progressives de l'objet du discours {circulation}.

N° intervention	Transformation de l'objet {circulation}	Caractéristiques de l'objet.
118, 122	Circulation → canaux → ça passe	La circulation c'est un système de tuyauterie dans lequel quelque chose est mis en mouvement.
124, 126, 127	Circulation → faire un cycle pour que le sang s'en aille	La circulation c'est une mise en mouvement du sang qui se répète de façon cyclique.
137, 139, 140, 142.	Circulation → « c'est un circuit avec le sang qui passe dans les muscles, dépose ce qui est bon dans le muscle et retourne vers le cœur ».	La circulation c'est un réseau de tuyau qui permet au sang de circuler en déposant ce qu'il contient dans le muscle.

Figure 4. Les transformations de l'objet {circulation}

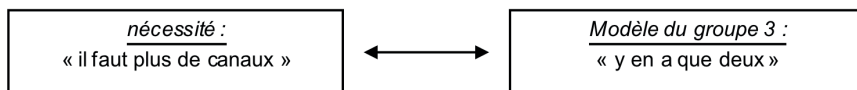
À partir de l'annonce du thème par Ma, l'objet {circulation} est reconstruit trois fois, ce qui permet d'enrichir la classe objet {circulation} au fil du discours, ce qui signale selon nous une certaine hétéroglossie que les élèves tentent d'orchestrer. La gestion de l'hétéroglossie par les élèves, durant le débat, est source, dans leurs discours, de dissonances qui signalent des difficultés à prendre en charge les différentes voix présentes dans le débat.

La première dissonance rencontrée en 118 (« *Il y a une partie, mais il y a que deux canaux* ») se manifeste par l'usage de la conjonction « *mais* » et de l'expression réductrice « *il y a que...* ». L'énoncé articulé autour de « *mais* » indique que Ma ne peut pas prendre en charge simultanément les deux énoncés suivants :

- celui proposé par le groupe 3 : la distribution est assurée par un tuyau reliant le cœur au muscle (voir figure 3) ;
- la représentation qu'elle se fait (et qu'elle dit), à ce moment du débat scientifique, de la circulation sanguine par circuit clos.

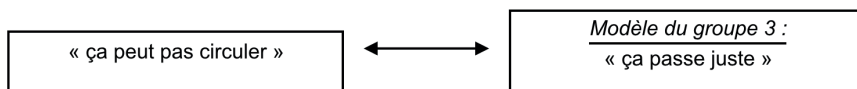
C'est le conflit entre la conception de la distribution de Ma et la proposition d'un modèle de circulation par irrigation, par le groupe 2, qui génère cette dissonance.

Encouragée par l'enseignant (119), Ma tente une première explicitation (120) de ce qui fait problème.



Elle met en relation critique le schéma proposé par le groupe 3 et une nécessité qui ne serait pas respectée. Cette mise en relation permet à la discussion de glisser de la simple description à un début de construction de problème, ce que nous interprétons comme une secondarisation du discours des élèves qui est soutenue par les relances de l'enseignant.

L'intervention 122 centre définitivement la discussion sur le problème du fonctionnement de la distribution. Ma explicite une nouvelle mise en relation critique :

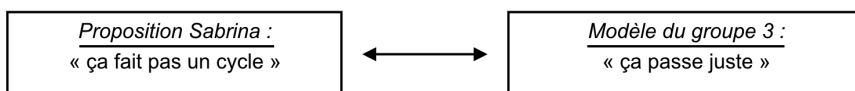


L'emploi d'une expression réductrice (« *juste* ») permet à Ma de réfuter le modèle du groupe 3, la circulation ne peut pas se réduire à un simple déplacement du sang. Le discours critique peut également être vu comme une nouvelle secondarisation du discours de Ma qui permet/rend possible la construction du problème de la circulation. Cette secondarisation pourrait également être interprétée en termes de maintien à distance de la conception de la distribution par irrigation qui est un obstacle épistémologique documenté (Canguilhem, 1968, p. 26-27).

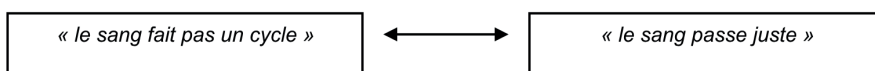
L'utilisation d'une négation par Sa (« *pas* » en 124) souligne la seconde dissonance. Elle atteste de l'impossibilité du modèle de distribution du groupe 3, qui ne présente pas de cycle. Le déplacement de la construction de l'objet du discours permet à la problématisation de se développer. L'orientation du débat est favorisée par l'enseignant, qui pose une question en « pourquoi ? ». Cette relance permet de poursuivre l'explicitation de la mise en relation critique par Be et Lé (126 : « *Pour pouvoir le changer* », 127 : « *Pour pouvoir que le sang s'en aille* »).

En 131, Ma procède à deux opérations qui vont permettre à la problématisation de reprendre. Il s'agit, d'une part, d'une opération de décon-

textualisation/recontextualisation du débat (« *si ça marche comme ça* ») qui ramène la discussion au modèle du groupe 3. D'autre part, Ma procède à une réduction de l'écart entre des voix entendues précédemment, la sienne, celle de Sa et celle de Lé² ; c'est ce que nous appelons un couplage hétéroglossique. Tout d'abord, Ma précise les objets dont elle parle. Elle reprend la référenciation de Lé (127, « *Pour pouvoir que **le sang** s'en aille* ») à propos d'un énoncé qu'elle a produit précédemment (122, « *Bah, non, ça passe juste* »). Elle fait de même avec celui de Sa (124, « *Ça fait pas un cycle* ») : « *ça* » référant à « *le sang* ». Ensuite, elle assure le couplage entre deux mises en relation critiques :



Qui deviennent après référenciation :



La recontextualisation proposée permet la reformulation de « *le sang passe juste* » en « *le sang il arrive au muscle* ». Cette nouvelle mise en relation explicite la critique qu'elle formule au groupe 3 : « *mais il repart pas* ». Ici, Ma tente de convaincre ses pairs de l'impossibilité soulevée. Cette interprétation est renforcée par l'utilisation du « *donc* » en 131 et 135 qui vient souligner la cohérence logique de sa proposition. À ce point du débat, l'impossibilité d'une distribution par irrigation est établie, mais aucune nécessité concernant la façon dont doit être assurée la distribution n'est établie.

La troisième reconstruction proposée par Mx est moins dissonante que les deux premières, puisque Ma tente d'établir l'impossibilité du modèle de distribution par irrigation. La double modalisation (« *Moi, je pense que...* ») concernant à la fois le sens du mot *penser* et l'accentuation due à la reprise du « *moi* » en « *je* » traduit une prise en charge énonciative

² Nous pensons que les deux dénivellations en 135 (« *donc* ») et en 137 (« *ça* ») viennent renforcer l'interprétation que nous proposons d'un couplage entre plusieurs voix dans le discours de Ma.

forte. C'est pourquoi nous proposons que l'intervention 137 intervienne comme une voix de plus dans le débat. Cependant, Mx reprend aussitôt les énoncés 131 et 135 de Maëva pour résoudre la contradiction qu'elle a pointée. Cela permet d'établir la nécessité d'un retour de sorte qu'elle répond au problème soulevé, « *mais il repart pas* », en proposant une solution « *il faudrait qu'il y ait un retour du sang vers le cœur et du cœur vers l'estomac* ».

Aussitôt après avoir établi cette nécessité, Ma procède à un couplage hétéroglossique entre sa proposition (135) et celle de Mx (137). Dans ce cas, la réduction de la discordance se traduit par :

- un glissement lexical « *arriver* » -> « *passer* » ;
- l'importation de la condition construite par Mx (« *il faudrait un retour du sang* ») qui permet à Ma de substituer « *rester* » à « *repartir* ».

Ce couplage explique l'intervention « *le sang il passe dans le muscle, mais il reste pas* » (140), construite exactement sur le même modèle que l'intervention 135 (« *le sang il arrive dans le muscle, mais il ne repart pas* »). Cela permet à Ma de présenter une nouvelle solution possible qui respecte la condition formulée par Mx. Ce mouvement d'extraction d'une nécessité construite pour en faire une condition sur les solutions possibles nous semble être un mouvement langagier qui témoigne d'une secondarisation du discours.

La relance de l'enseignant « Et pourquoi » en 143 permet d'explicitier l'impossibilité d'une distribution par irrigation. Le fragment de l'intervention de Mx engage la décontextualisation qui va permettre à Be de conclure. La conclusion procède aussi d'une orchestration des voix de Mx (144) et de Ma (131) qui permet la formulation de la conséquence logique : si le sang s'accumule dans le muscle, celui-ci va finir par éclater. Du point de vue de la problématisation, c'est la deuxième fois que cette impossibilité est établie. À la différence de la première occurrence, le raisonnement logique est explicité.

4.3. Conclusion

D'un point de vue épistémique, lors de cet épisode, nous avons mis en évidence le passage d'une conception commune (distribution par irrigation) à un savoir raisonné sur la circulation du sang (nécessité d'un retour sanguin). Cette rupture épistémique a été rendue possible par le jeu des reformulations, l'évaluation des différentes voix, la prise en compte, dans les nouvelles propositions, des contraintes et nécessités ainsi pointées avec la mise à distance d'anciennes propositions réfutées, l'intégration de savoirs antérieurs, c'est-à-dire par une secondarisation des discours. Cette succession de reprises-modifications permet de réinjecter de la continuité là où la construction du problème met l'accent sur les ruptures. Le couple travaillé (secondarisation/construction du problème) permet donc de bien mettre en évidence la dimension dialectique (continuité/rupture) qui accompagne les apprentissages des élèves.

5. Étude de cas en mathématiques : secondarisation et institutionnalisation

L'articulation des notions de secondarisation et d'institutionnalisation nous conduit à nous poser les questions suivantes dans nos analyses :

- En quoi et comment s'opèrent des dénivellations langagières (des élèves et des enseignants) qui participent à l'institutionnalisation des savoirs mathématiques ?
- Notamment, en quoi et comment se négocient (via des interactions) des déplacements de contextes, de positions énonciatives au sein d'une communauté discursive scolaire ?
- Comment les interventions de l'enseignant permettent (ou non) d'orchestrer l'hétéroglossie et d'instituer une communauté discursive mathématique scolaire pertinente ?

5.1. Méthodologie

En mathématiques, l'étude de cas porte sur un épisode de classe « ordinaire » de mathématiques, observé et filmé dans la classe de sixième (élèves

de 11-12 ans) de zone d'éducation prioritaire (ZEP) d'une enseignante débutante à l'occasion d'une recherche sur les pratiques de professeurs débutants (Coulange, 2012). Cet épisode vise la production collective d'une formulation pertinente du critère de reconnaissance de deux figures symétriques par rapport à une droite, par pliage, à l'issue d'une situation didactique ayant permis de mettre en fonctionnement ce procédé sur différents cas.

Cet épisode est analysé en montrant ce qui se joue conjointement du point de vue de l'institutionnalisation des savoirs mathématiques visés et de celui de la secondarisation des pratiques langagières.

5.2. Résultats

Lors de la séance qui a précédé l'épisode transcrit ci-après, les élèves ont procédé par pliage afin de déterminer si des couples de figures étaient symétriques ou non par rapport à des droites données. À la suite de cette première heure de cours, l'enseignante (ENS) leur a demandé de produire individuellement, et à la maison, un écrit pour expliquer comment vérifier que deux figures sont symétriques. ENS repart des formulations produites par les élèves pour arriver à la production collective d'un écrit visant à expliciter et à décontextualiser la condition relative au caractère superposable de deux figures symétriques par rapport à une droite donnée, à vérifier par pliage (voir figure 5). On peut considérer que cette situation de rappel³ (Bosch et Perrin-Glorian, 2013) est dédiée à une institutionnalisation différée des savoirs en jeu.

³ « Elles [les situations de rappel de type 1] consistent à demander aux élèves un retour collectif par la pensée et la parole sur une ou plusieurs situations reliées, traitées dans des séances antérieures, avec un certain recul, pour obtenir de nouvelles formulations et une diffusion dans la classe des formulations pertinentes. » (Bosch et Perrin-Glorian, 2013, p. 279)

1. ENS. [à tous] : oui / alors justement, pour aujourd'hui vous deviez écrire une phrase qui expliquait comment est-ce qu'on vérifie que deux figures sont symétriques [Es : oui] / qui peut lire sa phrase / CAR ?
2. CAR : la figure a
3. ENS. [à tous] : pas pour la figure a / pour toutes les figures qu'on a vues [à Elève] : MAD ?
4. MAD : la b / la figure la figure symétrique / parce que [ENS. : La petite b / oui continue] parce que quand on plie sur les, sur le trait, ça fait euh / quand on regarde comme ça / ça va euh / ça fait euh / on voit pareil
5. ENS. [à tous] : on voit pareil / on a dit autre chose / SAR ?
6. MAD : (...) parce que quand on plie sur les, sur le trait / ça fait euh / quand on regarde comme ça / ça va euh / ça fait euh / on voit pareil
7. ENS. [à tous] : on voit pareil / on a dit autre chose / SAR
8. SAR : moi / c'est pas comme ça que j'ai dit /
9. ENS. [à tous] : alors
10. SAR : en fait / quand on plie sur la droite, après on voit par transparence s'ils se touchent / s'ils sont pareils ou pas
11. ENS [à tous] : alors attends on y vient / pour l'instant on ajoute / pour vérifier que deux figures sont symétriques / alors qui peut continuer la phrase
12. SAR : on voit par transparence si elles sont superposées
13. ENS [à tous] : si elles se superposent / oui
14. El : on plie la feuille
15. El : on plie la feuille sur l'axe de symétrie
16. ENS. [à tous] : sur l'axe de symétrie / alors attention / la droite va être effectivement axe de symétrie / mais seulement si les figures sont symétriques [El : Sur la droite] donc sur la droite oui / Et après qu'est-ce qu'on fait

Figure 5. Extrait de transcription – Étude de cas en mathématiques

Par le biais de ses premières interventions, ENS reformule des formulations individuelles d'une élève (interventions 2, 4 : « *la figure a* », « *la b* ») afin de déplacer le contexte interprétatif spécifique (d'une seule figure) auquel celle-ci se réfère pour produire un énoncé plus général et décontextualisé (intervention 3 : « *pour toutes les figures* »). Ces interventions visent l'élaboration d'un contexte de pertinence de la situation de rappel.

D'autres reformulations d'élèves sollicitées et reprises par l'enseignante permettent la transformation d'énoncés discursifs de genre premier (interventions 4 et 6 de MAD, 10 de SAR – « *on voit pareil* », « *on voit par transparence s'ils se touchent ou pas / s'ils sont pareils ou pas* ») en énoncés d'un

genre second et ancrés dans la communauté discursive mathématicienne scolaire (intervention 5 – ENS : « *on voit pareil / on a dit autre chose SAR ?* » – intervention 11 de SAR : « *on voit par transparence si elles sont superposées* » – intervention 12 de ENS : « *si elles se superposent oui* »). Ce faisant, ENS en sollicitant des reformulations généralisantes, prenant en compte des savoirs ou des manières de dire en dépôt dans la culture de la classe, favorise le déplacement de positions énonciatives, comme celui de SAR dans l'exemple donné, ce qui semble pouvoir contribuer à la construction d'une position énonciative commune pertinente au regard des savoirs mathématiques visés.

À la fin de l'épisode, ENS explicite une pratique langagière spécifique du champ disciplinaire mathématique, relative à la structure logique d'un raisonnement déductif en mathématiques (« *sur l'axe de symétrie / alors attention / la droite va être effectivement axe de symétrie / mais seulement si les figures sont symétriques [El : Sur la droite] donc sur la droite oui / Et après qu'est-ce qu'on fait* »).

Dans cet épisode, les interventions de l'enseignante ENS et ses interactions avec les élèves permettent apparemment d'instituer une communauté discursive scolaire pertinente au regard des savoirs géométriques visés, et contribuent en cela, à leur institutionnalisation.

5.3. Conclusion

Cet exemple nous paraît illustrer les potentialités de l'emprunt de la notion de secondarisation dans l'étude du processus d'institutionnalisation des savoirs.

Cet emprunt contribue à renouveler le concept d'institutionnalisation en amenant à considérer une double dynamique ascendante (des connaissances aux savoirs) et descendante (des savoirs aux connaissances) de ce processus. Dans cet exemple et d'autres (Coulange, 2015), nous montrons comment s'opèrent à la fois des décontextualisations des connaissances et des recontextualisations des savoirs, via des allers-retours avec les éléments « contextualisés » dans la situation didactique. le rôle des reformulations discursives (par l'enseignant et/ou par les élèves) qui accompagnent la

construction d'objets de discours dans la négociation didactique nous paraît jouer un rôle important dans l'institutionnalisation que la secondarisation permet précisément d'appréhender. La notion de secondarisation redonne de l'importance à la dimension sociale des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, dépassant par là même le paradigme d'un (ou de plusieurs) élève(s) générique(s) et épistémique(s) agissant au sein d'une situation didactique et/ou interagissant avec l'enseignant dans le cadre de la théorie des situations. La façon dont l'enseignant orchestre l'hétéroglossie au sein d'une situation didactique en vue d'instituer une communauté discursive mathématique scolaire plus ou moins pertinente et d'institutionnaliser les savoirs mathématiques, nous semble particulièrement cruciale, notamment au regard de travaux antérieurs qui tendent à montrer que ce processus d'institutionnalisation s'avère potentiellement différenciateur pour les apprentissages des élèves en mathématiques (Coulange, 2011).

Discussion et conclusion

Dans les deux études de cas présentées, nous mettons en évidence :

- la recontextualisation/décontextualisation de l'activité dans différents contextes ;
- les déplacements énonciatifs en lien avec des reformulations inscrites dans des genres premiers ou seconds de discours ;
- l'orchestration de l'hétéroglossie et l'institution d'une communauté discursive disciplinaire scolaire (en mathématiques ou en SVT).

Les croisements conceptuels envisagés (secondarisation/problématisation ou secondarisation/institutionnalisation) permettent de tenir compte simultanément des dimensions épistémologiques et langagières des apprentissages. Les concepts de secondarisation, problématisation et institutionnalisation renvoient à des processus qui s'intéressent aux apprentissages des élèves. La prise en compte de la secondarisation du discours (venue de la didactique du français) dans deux disciplines (SVT et mathématiques) permet de ressaisir la question du langage et de son rôle dans les apprentis-

sages scolaires avec une centration marquée sur les processus d'apprentissage. En ce sens, l'apport d'un concept venu de la didactique du français dans les cadres théoriques et méthodologiques d'autres didactiques n'est pas sans conséquence sur les concepts et outils spécifiques aux didactiques disciplinaires. Mobiliser le concept de secondarisation nous a permis de sortir d'une centration épistémique forte parfois reprochée aux didactiques des disciplines pour nous intéresser davantage à la dimension sociale des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Armés par cette double focalisation épistémique et langagière, nous pouvons envisager de nouvelles perspectives de recherches comme celles liées à la question des inégalités d'apprentissage dans les disciplines scolaires ou à celle des gestes professionnels langagiers didactiques.

Les usages langagiers dans les disciplines sont autant d'outils qui pourraient être observés et analysés en classe de français. Les pratiques langagières dans toutes les disciplines ont certainement des conséquences sur la maîtrise de la langue en tant qu'acquisition en situation. Dans une perspective d'équité, elles pourraient faire l'objet de mise à distance, de comparaisons en classe de français pour permettre aux élèves de se les approprier de manière consciente et de pouvoir ainsi se projeter dans des univers discursifs autonomisés.

Références

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- BAKHTINE, M. avec la coll. de VOLOCHINOV, V. N. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- BAUTIER, E. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

- BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 123-141). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- BOSCH, M. & PERRIN-GLORIAN, M.-J. (2013). Le langage dans les situations et les institutions. Dans A. Bronner *et al.* (dir.), *Questions vives en didactique des mathématiques : problèmes de la profession d'enseignant, rôle du langage* (p. 267-302). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD, M. (1991). Une hypothèse sur le rôle du contexte dans l'apprentissage de l'écrit. *Les dossiers de l'éducation*, 5, 186-192.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille, Septentrion.
- BROUSSEAU, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- CANGUILHEM, G. (1968). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.
- COULANGE, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. Dans J.-Y. Rochex & J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires* (p. 33-44). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- COULANGE, L. (2012). Débuter en collège ZEP : quelles pratiques enseignantes ? Un zoom sur deux professeurs de mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 32(3), 361-408.
- COULANGE, L. (2015). Quelle visibilité des connaissances et des savoirs ? L'institutionnalisation au cœur de la construction des inégalités scolaires. Dans D. Butlen *et al.* (dir.), *Rôles et places de la didactique et des didacticiens des mathématiques dans la société et le système éducatif* (p. 187-210). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.

- DOUAIRE, J. (dir.). (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon, France : INRP.
- DETIENNE, M. (dir.). (1988). *Les savoirs de l'écriture. En Grèce ancienne*. Lille, France : Presses universitaires de Lille.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris, France : Minuit.
- FABRE, M. (2017). L'enquête et l'expression. Rhétorique et poétique de la problématisation chez John Dewey. *Tréma*, 45, 97-106.
- FRANÇOIS, F. (dir.). (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, France : Nathan.
- GRIZE, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- JAUBERT, M. (2000). *Fonction et fonctionnement du langage dans la construction de savoirs scientifiques : hétéroglossie et contextes d'apprentissage scolaire* (thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2, France).
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif ». Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif* (p. 163-186). Paris, France : Presses universitaires de France.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2007). Émergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation. Dans A. Rouchier (dir.), *Actes du colloque international de l'AFIRSE « Didactiques, quelles références épistémologiques ? »* [CD-Rom]. Bordeaux, France.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *De la subjectivité dans le langage*. Paris, France : Armand Colin.

- LAPARRA, M. & MARGOLINAS, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse de situations d'enseignement. *Pratiques*, 145-146, 141-160.
- LATOUR, B. & WOOLGAR, S. (1996). *La vie de laboratoire*. Paris, France : La Découverte.
- LHOSTE, Y. (2005). Argumentation sur les possibles et construction du problème dans le débat scientifique en classe de 3^e sur le thème de la nutrition. *Aster*, 40, 153-176.
- LHOSTE, Y. (2017). *Épistémologie & didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la terre*. Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- LICOPPE, C. (1996). *La formation de l'esprit scientifique. Le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*. Paris, France : La Découverte.
- MAINGUENEAU, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris, France : Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1986/1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, France : Bordas.
- MEYERSON, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris, France : Albin Michel.
- ORANGE, C. (2000). *Idées et raisons : construction de problèmes, débats et apprentissages scientifiques en sciences de la vie et de la terre* (mémoire d'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Université de Nantes).
- ORANGE, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation. Le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, 37, 83-107.
- ORANGE, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- ORANGE-RAVACHOL, D. (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la Terre. Entre phénomènes et événements*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

- ORANGE, C., LHOSTE, Y. & ORANGE-RAVACHOL, D. (2008), Argumentation, problématisation et construction des concepts en classe de sciences. Dans C. Buty & C. Plantin (dir.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (p. 75-116). Lyon, France : INRP.
- PESTRE, D. (1995). Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques. *Annales. Histoire, sciences sociales*, 3, 487-522.
- PLANTIN, C. (1996). Le trilogie argumentatif : présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, 112(1), 9-30.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales.

CINQUIÈME PARTIE
Influences sur d'autres lieux
de scolarisation

Que peut la didactique du français dans la relation école-musée ?

Ana DIAS-CHIARUTTINI

1. Le musée : un lieu de recherches en didactique du français ?

1.1. Un intérêt très récent

Jusqu'à une période très récente, les didacticiens du français ont peu investi l'espace culturel qu'est le musée. Ils ont peu accompagné ou analysé les projets associant les musées et les enseignements du français. C'est l'avènement de l'image et la lecture des Tableaux¹ (au sens d'œuvres d'art) engagés depuis les années 1980, à l'école, qui font de la visite muséale une expérience de rencontres avec l'œuvre d'art. Toutefois, une majorité des travaux s'intéresse à l'analyse du discours sur les œuvres (Chabanne et Dufays, 2011) et fait souvent abstraction du contexte muséal. Cette absence d'investigation du champ de la didactique du français n'est pas révélatrice d'un manque de projets associant musées et enseignement du français. Ils sont depuis les années 1990 nombreux, j'y reviendrai. Elle ne signifie pas non plus que les projets menés seraient d'un point de vue didactique inintéressants. Au contraire, ils éclairent l'évolution des enjeux de la discipline et de la formalisation de nouveaux contenus. Ils sont souvent menés en relation avec d'autres disciplines scolaires, contribuant ainsi à des

¹ Dans le champ de la didactique du français, le terme *tableau* peut porter à confusion : il ne s'agit pas de tableau noir, blanc, mais des œuvres d'art. Pour signifier cette spécificité de l'objet nommé dans ce texte, j'écris *Tableau* avec une majuscule. Par ailleurs, l'intérêt porté aux Tableaux plus qu'aux autres œuvres découle simplement du fait que c'est l'un des objets les plus travaillés communs aux deux institutions dont j'analyse la relation. Cette centration sur un objet facilite la réflexion développée.

projets interdisciplinaires. Malgré cela, il faut bien constater que le musée n'a pas constitué un enjeu important pour les didacticiens du français, alors qu'il l'est par exemple pour des didacticiens des sciences.

En effet, **nombre de didacticiens des sciences** entretiennent une certaine proximité avec la muséologie et se sont emparés depuis longtemps de l'étude de la relation entre les enseignements scientifiques et le musée de sciences (Cohen et Girault, 1999). Ils partagent avec les chercheurs en muséologie une réflexion sur les savoirs scientifiques et leur transmission (Guichard et Martinand, 2000). Quelques-uns de ces chercheurs sont en poste dans les institutions muséales et certains sont qualifiés dans deux sections du Conseil national des universités (CNU). Leurs travaux sont ainsi reconnus en sciences de l'éducation (70^e section CNU) et en sciences de l'information et de la communication (71^e section CNU) et peuvent interroger les relations entre les deux champs (Cohen-Azria, 2013). Les relations construites ont permis l'émergence d'une « didactique muséale en biologie » (Girault et Guichard, 1995) qui conforte des échanges entre les institutions muséale, scolaire et les deux champs de recherche – didactique des sciences et muséologie.

Les didacticiens du français ne partagent pas la même proximité avec les institutions muséales ni avec les travaux en muséologie. J'y vois au moins trois raisons.

La première concerne les contenus d'enseignement de la discipline scolaire. La relation avec le musée d'art se construit, en partie, comme précisé plus tôt, à partir de la lecture de l'image et des Tableaux. Ces derniers sont considérés comme des détours pédagogiques (Claude, 2016), facultatifs et plutôt destinés à réconcilier les élèves avec les apprentissages du français. Par ailleurs, si les enseignants de français s'investissent dans de nombreux projets de sorties au musée, la discipline « français » est souvent mobilisée au service des autres disciplines (Dias-Chiaruttini, 2012). De plus, ces projets conservent un caractère exceptionnel, un à-côté du quotidien de la classe de français qui est peu investi par les recherches des didacticiens.

La deuxième tient à la formation des chercheurs de cette discipline. Ils ont pour la plupart une formation universitaire initiale soit en lettres modernes ou classiques, soit en sciences du langage. En lettres modernes, certains travaux importants s'intéressent à la relation textes-Tableaux (voir Bergez, 2004), mais ils sont relativement peu mobilisés dans les préparations aux concours de l'enseignement du secondaire que sont le CAPES² et l'agrégation de lettres modernes, qui constituent majoritairement la base essentielle de la formation initiale d'un grand nombre de didacticiens (en particulier ceux s'intéressant à l'enseignement de la littérature). Ceux-ci sont peu nombreux à avoir reçu une formation en histoire de l'art ou en muséologie qui contribuerait à faire du musée d'art un terrain d'investigation.

La dernière raison à cette absence de recherches sur le musée concerne la façon dont la didactique du français langue maternelle s'est constituée en France et dans les communautés francophones de Belgique, de Suisse et du Québec. Cette discipline de recherche est centrée sur les enjeux de la lecture et de l'écriture, englobant les questions liées à la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire). Historiquement et structurellement, le musée n'est pas un objet d'étude de la didactique du français.

Pourtant, aujourd'hui, des travaux dans ce champ de recherche se développent et certains didacticiens du français sont interpellés par ces institutions. Quand un didacticien du français s'intéresse à ce qui se passe au musée, à quoi s'intéresse-t-il ? À quelles questions didactiques cherche-t-il une réponse (Souplet, Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2016) ?

1.2. Musée et discipline scolaire

Si les découpages entre disciplines structurent l'organisation scolaire, les musées s'en distinguent, en partie pour se mettre à distance de la culture scolaire, mais aussi parce que ce découpage ne convient pas aux contenus qu'ils construisent et présentent. En didactiques toutefois, ce découpage disciplinaire est important.

² Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

Les recherches sur les musées peuvent contribuer à éclairer la façon dont les élèves, lors des visites scolaires, réinjectent ces découpages et entrent dans l'activité de réception des expôts. C'est le cas dans l'une des recherches que nous avons menées, C. Cohen-Azria, C. Souplet et moi-même, intitulée « Expériences de visites au musée : pratiques et discours des sujets ». Nous avons interrogé les élèves sur les disciplines scolaires qu'ils pensaient travailler lorsqu'ils visitaient l'un des trois musées partenaires de notre recherche (le Forum départemental des Sciences de Villeneuve-d'Ascq, le musée d'Histoire naturelle de Lille et le musée du LaM – Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut). Dans le cadre de cette réflexion, je ne reprends que les réponses obtenues au questionnaire concernant le LaM, le musée d'art³.

Il apparaît que si les élèves déclarent qu'il est important de lire et d'écrire pendant la visite scolaire⁴, peu d'entre eux estiment que les enseignements du français sont concernés par ces actions culturelles. La figure 1 présente les déclarations des élèves recueillies sur les disciplines qu'ils pensent travailler au musée du LaM, lors des visites effectuées :

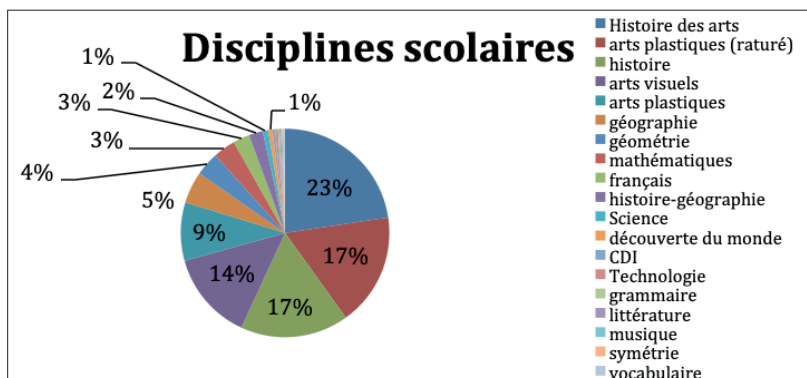


Figure 1. Disciplines scolaires travaillées au LaM selon les élèves

³ Après la visite au musée et le retour en classe, 17 classes ont accepté de remplir le questionnaire : 7 d'entre elles sont du niveau du collège (1 en 3^e et 6 en 6^e), 10 du niveau CM1/CM2. Au total, ce sont 326 questionnaires qui ont été remplis. Les visites ont eu lieu entre 2013 et 2014 et elles ont porté sur 9 expositions différentes.

⁴ La moitié (50 %) des collégiens déclare qu'il est important de lire au musée pendant la visite scolaire et plus de 70 % des élèves de CM1 et CM2 partagent cet avis.

Je précise que les noms des disciplines n'étaient pas donnés aux élèves, ce sont eux qui les proposaient. Seuls 3 % des 326 élèves indiquaient le français et 3 autres élèves désignaient des composantes de cette discipline : littérature, grammaire, vocabulaire.

On pourrait penser que la présence de l'enseignant de français aide à mentionner la discipline, mais les données construites ne permettent pas de le confirmer. Seuls 5 élèves des deux classes de collège accompagnées de leur enseignant de français, et exploitant cette visite dans le cours de français, mettent en relation les apprentissages de la visite et ceux qui relèvent d'après eux de la discipline scolaire. Un élève de troisième déclare : « *Ça m'a fait penser à ce qu'on a étudié en français et en arts plastiques.* » Il en est de même pour le premier degré. Si les enseignants déclarent en général travailler le français lors de ces visites, un seul élève évoque les liens qu'il reconstruit avec la littérature, sans aucune autre précision.

Deux pistes peuvent être avancées pour interpréter ces résultats. Premièrement, la conscience disciplinaire des élèves (Reuter, 2007) concernant cette discipline ne leur permet pas de faire des liens entre le musée et l'enseignement du français. Secondement, les projets interdisciplinaires menés dans le cadre de l'histoire de l'art absorbent les disciplines contributives au projet et ne les rendent pas perceptibles par les élèves, d'autant que le français comme discipline transversale est au service des autres enseignements. L'histoire des arts est la « discipline⁵ » la plus nommée par les élèves lors des visites au musée d'art.

Ces résultats sont intéressants et renforcent de mon point de vue l'intérêt que les didacticiens du français ont à apporter aux visites scolaires dans les musées d'art. J'avancerai l'hypothèse que les difficultés que les élèves peuvent avoir à transférer une pratique d'écriture sur le Tableau d'une discipline à une autre (français – arts plastiques) (voir Claude, 2016), ou d'un espace culturel à un autre, relèvent en partie de ces conceptions figées

⁵ L'enjeu ici n'est pas de savoir si cet enseignement est une discipline ou pas, le fait étant qu'il est ainsi perçu par les élèves et peut être construit de la sorte par les enseignants eux-mêmes. C'est en tout cas une catégorie pertinente pour les élèves afin de désigner ce qu'ils apprennent au musée d'art.

de la discipline scolaire. Sans doute ce résultat éclaire-t-il aussi en partie la façon dont le français peut être enseigné comme une discipline centrée sur les normes langagières (grammaire et orthographe) (voir Cohen-Azria et Hassan, 2013) et non comme une discipline d'accès à des pratiques culturelles et langagières variées. Ce déplacement au musée permet ainsi de mieux comprendre comment la discipline scolaire est *vécue*, mobilisée, ou écartée des expériences d'apprentissages des élèves.

1.3. De l'enseignement de l'image à l'éducation artistique et culturelle

Hormis les représentations que les sujets disciplinaires peuvent reconstruire de la discipline scolaire, l'intérêt pour le musée en didactique du français contribue à éclairer une évolution des contenus.

Si c'est autour des enjeux de la lecture de l'image que l'intérêt pour la réception du Tableau se cristallise comme objet à lire et à partir duquel on peut faire lire et écrire les élèves, l'intérêt pour le musée s'inscrit dans un projet politique plus large visant le développement artistique. Il se construit au sein d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture. Ce dernier s'est concrétisé à travers des plans successifs d'actions culturelles développées depuis les années 1990 : classe patrimoine ; classe à pratiques artistiques et culturelles (classe à PAC) ; atelier de pratiques artistiques, etc. À cela s'ajoutent les dispositifs de rencontre avec les œuvres d'art : *Des élèves à l'œuvre* (créé en 1989) ; *Espace Rencontre Œuvre d'Art* (EROA) (créé en 1996) ; *Permis de muser/ée* (créé en 2008). Ces actions favorisent l'émergence de projets interdisciplinaires intégrant la discipline « français » et donnent lieu, entre autres, à des visites aux musées d'art.

La multiplication des projets proposés par les institutions scolaire et muséale (j'y reviendrai) et les enjeux portés par le parcours d'éducation artistique et culturelle (MEN, 2013) devraient contribuer à ce que chaque élève fasse l'expérience au moins d'une visite au musée durant sa scolarité, voire de plusieurs visites, la visite unique ne permettant pas aux élèves les plus éloignés de ces pratiques culturelles de se construire les codes néces-

saires à l'« appréciation » de l'art (Bourdieu et Darbel, 1969). L'étude de ces visites permet alors de mieux comprendre comment l'élève peut se construire comme visiteur, le visiteur permettant de saisir l'élève qu'il est aussi.

1.4. Visiter le musée : la formation d'un sujet didactique

Les tentatives de renouvellement des expériences de visite au musée interpellent non seulement les enseignants de français, mais aussi les didacticiens de cette discipline scolaire. Je voudrais dans le cadre de cette section montrer, à travers quelques projets, la façon dont l'expérience de visite scolaire se renouvelle. Les élèves peuvent être mis dans la posture de médiateurs ou dans celle de « visiteurs émancipés » (Roussel-Gillet, 2017) transgressant les codes culturels des musées en faisant de nouvelles expériences de visites.

De nombreux projets portent sur la formation des élèves à la médiation muséale. C'est le cas du projet « Médiateurs d'un jour au Louvre-Lens » (Dias-Chiaruttini, 2018), mais aussi de « Une œuvre, une classe » (Canopé, s. d.). Pendant toute une année avec leur enseignant (de français ou d'autres disciplines) et des guides⁶, les élèves préparent une médiation qu'ils présentent à l'occasion de la *Nuit européenne des musées*. De son côté, l'ICOM (Conseil international des musées), en partenariat avec Le Musée pour tous, a créé un festival, le Festival musées (em)portables (Museumexperts, s. d.), dans lequel les enseignants du secondaire et en particulier ceux de français s'impliquent fortement. Celui-ci récompense des productions audiovisuelles mettant en scène le rapport au musée des publics dits « éloignés » de la culture. Dans la région Hauts-de-France, un partenariat a été conçu entre les étudiants du master muséographie-expographie et des groupes de collégiens et de lycéens (Roussel-Gillet, 2017). Les élèves réalisent des films de trois minutes qui parodient, jouent et surjouent des rencontres avec des tableaux. Ils se réapproprient l'espace muséal en transgressant les interdits culturels du lieu. Ainsi, ils dansent

⁶ Dans cet écrit, j'emploie le terme *guide* pour désigner les guides conférenciers et les animateurs ou médiateurs sans les différencier. Il va de soi que ces statuts influent sur la médiation.

avec une œuvre, ils en miment une autre, ils mettent en scène des émotions et mobilisent leur culture des jeux vidéos, des réseaux sociaux, etc., pour expérimenter une visite singulière.

Que se passe-t-il dans ces actions ? Comment l'élève devient-il un visiteur ? Quel visiteur devient-il ? Quelle représentation du monde convoque-t-il pour investir ces projets ? Quelle représentation du musée construit-il à travers ces projets ? Quel élève, quel visiteur est-il ? Outre le fait que ces projets permettent d'étudier le sujet didactique, ils m'intéressent aussi dans la mesure où ils sont mis en œuvre tantôt par les partenaires du musée (ICOM), tantôt par des partenaires de l'école (Canopé). De fait, ils créent des déséquilibres qu'il est intéressant d'analyser : comment l'école entre-t-elle dans ces projets ? Comment le musée s'investit-il dans ces projets ? Quels sont les bougés que cela implique ? Qu'est-ce qui s'élabore ou ne s'élabore pas ? Par ailleurs, ces projets soulèvent des questions méthodologiques que C. Cohen-Azria et moi-même (2014) avons déjà pointées concernant le bornage de la visite : quand commence-t-elle et quand se termine-t-elle ? D'où viennent les contenus ? Comment les sujets sont-ils construits au croisement des institutions ?

L'apport des résultats de ces recherches répond autant à des attentes de l'institution scolaire, notamment en ce qu'ils peuvent révéler ce qui pourrait être attendu de la formation des enseignants, qu'à celles de l'institution muséale. C'est ce que je me propose d'aborder à présent.

2. Expertise et influence des didacticiens du français pour les musées ?

L'intérêt majeur exprimé par les partenaires avec lesquels C. Cohen-Azria, C. Souplet et moi-même travaillons – mais cela me semble valable pour les autres recherches sur lesquelles je reviendrai – porte essentiellement sur quatre attentes :

- Être un relai entre l'école et le musée ;
- Participer à la conception des expositions ;

- Éclairer/analyser les situations de visite ;
- Contribuer à la formation.

2.1. Favoriser la relation école-musée

Si le domaine de recherche des didactiques est une nébuleuse pour les partenaires des musées, ceux-ci considèrent cependant les didacticiens comme des experts de l'univers scolaire et potentiellement à l'interface d'une institution avec laquelle les relations ne sont pas évidentes.

Ainsi, l'un des rôles des chercheurs attendus par les partenaires est de faciliter la rencontre entre ces deux mondes d'activités différentes. Sur ce point, la relation que nous construisons avec les membres de Proscitec⁷ est éclairante. Le projet de cette association est de faire de l'école un partenaire de leurs musées et inversement : ils organisent pour cela des journées d'étude pour amener les personnels de ces institutions à se rencontrer et soutiennent tous les projets qui se développent. Malgré cet enthousiasme de la part des responsables de l'association, les chargés de relation avec les publics scolaires rencontrés considèrent plutôt l'école comme un espace figé et verbalisent assez souvent une image sensiblement dévalorisée des enseignants. Ils pointent ce qu'ils ne sont pas, plutôt que ceux qu'ils sont, selon eux, ce qui laisse la place à tous les clichés. Toujours est-il que dans un certain nombre de cas, les enseignants sont peu envisagés comme des partenaires avec lesquels ils pourraient élaborer des visites (hormis les enseignants détachés au musée). Les enseignants ne sont pas perçus par ces partenaires comme pouvant s'impliquer pendant la visite. D'ailleurs, eux-mêmes ne considèrent pas ainsi leur rôle en général. Ils sont les acteurs d'avant et d'après la visite. Pendant celle-ci, ils sont garants de l'ordre. Assez rarement⁸ les guides ou les animateurs en attendent davantage, tout en regrettant la posture de retrait des enseignants. Dans une telle situation, l'école comme le musée se privent d'un précieux espace d'échanges sur

⁷ Voir leur site : <http://proscitec.hypotheses.org/>.

⁸ Il faut toutefois nuancer cela, parce que des projets se développent pour associer une classe au musée, et parce que certains enseignants devenant familiers des musées développent des partenariats fort intéressants avec les guides.

les élèves et leur activité, sur ce qui se passe en classe et ce qui se passe au musée. Les didacticiens peuvent alors être sollicités.

L'échange peut porter sur les questionnaires et les livrets proposés par les musées. Ils sont conçus pour être plus ludiques que les activités scolaires. Certains services éducatifs font l'effort de réfléchir à la façon d'impliquer les élèves à travers la conception des livrets. Cependant, peu d'entre eux pensent l'élève comme un acteur pouvant décider de ce qu'il regarde au musée. Le sujet élève est sous contrôle et guidé. Ce que l'on attend de lui, ce n'est pas qu'il soit passif, mais qu'il accepte d'effectuer un parcours pensé pour lui dont la réception a été écrite avant sa venue ; en somme, qu'il devienne acteur d'un scénario écrit sans lui. Pour rendre ce parcours attractif, des jeux peuvent être conçus : devinettes, chasses au trésor, etc. Or, lorsque ces documents sont confrontés aux activités réelles menées en classe (notamment aux questionnaires de lecture), les dichotomies apparaissent plus fantasmées que réelles. Pour que ces échanges se construisent et que l'apport de la didactique du français puisse, sinon influencer des pratiques existantes, les éclairer autrement, il faut du temps, du respect et de la confiance. Les premières rencontres peuvent parfois être déroutantes tant les convictions d'être différents de l'école sont immenses.

2.2. Participer à la conception des expositions

Dans le cadre du partenariat avec le Petit forum des sciences, les attentes sont différentes. Nous participons, C. Cohen-Azria et moi-même, avec d'autres collègues au comité scientifique des expositions de cet espace. Plus récemment en 2017, nous avons contribué à la rénovation de cet espace (consacré aux enfants de 2 à 7 ans) en participant à l'élaboration du projet scientifique et culturel de ce lieu d'exposition. Les chefs de projets comptent sur notre expertise de l'univers scolaire (plus que disciplinaire, mais l'âge du public le justifie) et sur notre connaissance de l'élève, voire sur nos connaissances du développement de l'enfant. Nous sommes sollicitées dans la phase de réalisation collective de l'avant-projet sommaire (APS) muséographique et contribuons ensuite au programme définitif (APD). Les décisions définitives sont toutefois prises hors de notre présence. Cela est très important : nous avons un statut de concepteur-consultant et

d'évaluateur des premières visites, mais nous ne formulons que des propositions qui sont ensuite discutées en fonction des contraintes de l'institution. Cela permet de ne pas anticiper les contraintes et d'être une force de propositions constante. D'exposition en exposition, nous voyons comment ces propositions peuvent faire bouger les lignes directrices⁹.

Il me semble que cette attente est également visée par le projet « Musécole », dirigé par J.-C. Chabanne, qui « associe des enseignants, des conseillers pédagogiques, des formateurs, des médiateurs du service des publics, des chercheurs, pour réfléchir aux problèmes pratiques et théoriques posés par l'accueil, dans un musée ou un lieu d'exposition, des publics scolaires (en particulier l'école maternelle), et pour répondre aux besoins des enseignants en matière de préparation, de mise en œuvre et de prolongement de ces visites » (Institut français de l'éducation, s. d.).

Il en est de même dans son dernier projet de recherche, intitulé « AlféA : Art(s), langage(s), formation, éducation, apprentissage(s) », impliquant des institutions muséales, des entreprises spécialisées dans le numérique scolaire et muséographique, et la recherche. Il s'agit de concevoir une ressource numérique pour faire le lien entre la classe, le musée et la famille. Ces projets ont une visée pragmatique, ils répondent à des besoins exprimés par la société civile, par le musée et par l'école (Chabanne, 2017).

L'expertise attendue me paraît être plutôt celle d'un chercheur connaissant l'école et les élèves que celle d'un didacticien du français. Toutefois, d'un projet à l'autre, sur un temps long, la spécificité de notre travail se construit. De là à dire que nos partenaires reconnaissent ce qu'est la didactique du français comme champ de recherche et de référence à leur activité me semble illusoire. C'est un chercheur et l'expertise qui lui est reconnue qui sont recherchés. Somme toute, la discipline de recherche ne se construit pas non plus comme une référence aux visites muséales. La rencontre se

⁹ Ces bougés concernent : la place de la littérature de jeunesse dans les expositions ; le regard sur le parent accompagnateur qui peut ne pas être disponible pour tout ce qui lui est demandé ; l'importance de l'expression des émotions ; l'importance de la manipulation ; la réécriture des consignes plus courtes, plus accessibles à tout public ; la proposition des thématiques, etc.

fait aux frontières de la discipline et des musées, mais elle crée un nouvel espace qui, lui, est fait d'influences et de transformations des deux : nous intégrons des questions des partenaires, ils se nourrissent de nos éclairages.

2.3. Éclairer/analyser les situations de visite

Une autre attente des partenaires muséaux porte sur certains résultats de nos recherches : l'analyse des situations de visites (Dias-Chiaruttini, 2015). Ces résultats les intéressent à double titre. D'une part, ils éclairent les pratiques et les gestes de médiation (et rejoignent l'enjeu précédent) ; d'autre part, ils révèlent la façon dont les élèves sont construits comme sujets visiteurs (ou pas).

Si le discours des médiateurs sur la visite scolaire dénote leur volonté de se démarquer de l'école, leurs propos pendant la visite construisent des sujets élèves et reproduisent le schéma de la communication scolaire (Dias-Chiaruttini, 2015) : « G : *Ici/si l'on veut parler + si l'on veut dire des choses / on lève le doigt ++ je veux que tout le monde soit en tailleur les fesses par terre.* »

Par ailleurs, la question des contenus est incontournable. Qui apporte les contenus ? À quelle institution se réfèrent-ils ? Là encore l'idée que ce qui se passe au musée est très différent de l'école peut être revue. Par exemple, la séquence suivante éclaire la façon dont le guide convoque les savoirs de l'école pour amener des élèves de 3 ans à « lire » *Peinture* de Joan Miró (1933) :

G : *est-ce vous avez appris les formes à l'école ?*

Es : *nan*

G : *nan / personne n'a appris les formes ? si je vous montre les formes ? si je vous montre cette forme-là ?*

Es : *un carré*

G : *ah un carré ++ vous voyez bien que vous les connaissez + un carré un peu bicornu ++ et ça ?*

E : *un fauteuil*

E : *un rond (en faisant le geste)*

G : un rond + il y en a qui trouvent que ça ressemble à un fauteuil ça ? ou un haricot ? ou une chaussette ?

Les références à l'école, à ce qui s'y apprend sont fréquentes dans les situations que nous avons observées. L'analyse de ce discours éclaire la transmutation des contenus d'une sphère à l'autre lors des visites scolaires. Elle éclaire aussi la construction du sujet didactique dans sa double appartenance institutionnelle. Dans l'extrait précédent, le guide s'adresse à des sujets élèves pour les amener à devenir des spectateurs et par la suite des visiteurs.

Ce dernier point intéresse tout particulièrement les institutions muséales, pour qui le principal enjeu des visites scolaires est de familiariser le jeune public et de le fidéliser. Cet enjeu-là n'est pas partagé par l'école. Les enseignants vont au musée pour des raisons pédagogiques.

Par les éclairages qu'il apporte, le didacticien peut alors se retrouver à l'intersection du partenariat entre l'école et le musée. Il ne relève ni de l'une ni de l'autre de ces institutions, mais chacune constitue un espace d'investigation. Cela lui permet de tenir un propos distancié, construit par des acquis de la recherche sur ces lieux, qui peuvent contribuer à la rencontre et aux questionnements des uns et des autres.

Toutefois, peser sur ce partenariat n'est pas un objectif de recherche en soi ni une visée de la didactique du français. C'est une utilisation des travaux menés, qui peut devenir la finalité de certaines recherches impliquant les didacticiens du français. Les résultats évoqués ci-dessus ont été construits dans le cadre du programme « Chercheurs Citoyens » financé par la région Hauts-de-France. La recherche avait pour finalité de produire un film qui puisse servir autant à la formation des enseignants qu'à celle des guides de musées de la région. Ce film se distingue des publications réalisées, il est une réécriture des résultats pensés/transformés pour la formation.

2.4. Contribuer à la formation en muséologie

L'une des visées de la didactique du français est de concourir à la formation des enseignants. Promouvoir le changement, accompagner les pratiques enseignantes est au fondement même de la discipline de recherche

qui demeure pragmatique. Toutefois, les partenariats évoqués ci-haut et certaines recherches menées au sein du CIREL ou à l'ENS de Lyon par J.-C. Chabanne contribuent aux formations destinées aux médiateurs, aux muséographes, etc.

C'est à ce titre que C. Cohen-Azria (en didactique des sciences) et moi-même intervenons depuis plusieurs années dans la formation du master muséographie-expographie de l'université d'Artois. L'objet de nos interventions concerne la visite pour enfants dans des musées différents. C'est l'expertise sur un public qui était initialement attendue. Le contenu de ces cours concerne en grande partie nos concepts et ce qu'ils éclairent de la visite pour enfants. C'est cependant un lieu de diffusion de nos recherches qui répond à une attente réelle de la part des étudiants en muséographie.

Contribuer à une formation commune des guides et des enseignants ou à celle des muséographes me paraît être une reconnaissance de nos travaux et de nos disciplines de recherche si peu connues et reconnues. Toutefois, ce déplacement nous amène à repenser les formes de diffusion de nos travaux. Il pose en creux la question de la transformation des résultats de recherche en contenus de formation destinés à des partenaires différents.

Si cet intérêt à l'égard des didacticiens en général et de ceux du français en particulier, peut en soi être perçu comme valorisant, il pose de nombreuses questions. La relation école-musée est-elle un objet de recherche en didactique du français ou un objet de recherche de certains didacticiens du français ? Est-elle le signe d'une réorientation conceptuelle de certains travaux ? À l'intersection de quels champs de recherche se situent alors ces derniers ?

3. Vers une nouvelle configuration des champs de la recherche en didactique et muséologie ?

Le didacticien du français qui oriente ces travaux vers la visite scolaire au musée marginalise un tant soit peu son questionnement au sein de la didactique du français. Les travaux existent, mais sont peu nombreux, et l'objet de recherche peut sembler ne pas répondre aux attentes qui

s'expriment vivement dans la société, tels l'apprentissage de la lecture, la maîtrise de l'orthographe, la réussite scolaire des élèves, la formation des enseignants, etc. De mon point de vue, ce qui se passe au musée et ce qui entoure ou constitue la visite scolaire au musée visent à des degrés différents tous ces enjeux, mais en déplaçant un tant soit peu les cadres habituels de l'expérience scolaire.

En s'intéressant au musée, le didacticien du français intègre ou constitue bien souvent un groupe de chercheurs pluridisciplinaire. Les travaux menés se font au croisement des didactiques, comme c'est le cas pour ceux menés au sein du laboratoire CIREL. Ils sont pluricatégoriels et associent des chercheurs d'autres disciplines que didactiques, comme les travaux que mène J.-C. Chabanne. Le tout est de savoir si le didacticien du français ne s'isole pas au sein de sa discipline de recherche, si ses travaux s'y inscrivent toujours et de quelle façon ils le font. Le déplacement opéré est-il source de déplacement des questions didactiques ou de création d'un nouvel espace de recherche et de travail ? Pour dire cela autrement : le didacticien du français qui travaille sur le musée, le fait-il en didactique du français ? (Quels effets dans ce cas sur la discipline de recherche ?) Le fait-il en didactique comparée ? (De quel comparatisme s'agit-il ?) Le fait-il dans un nouvel espace pluridisciplinaire de recherche ? (Lequel ?)

La question me semble légitime et il convient de réfléchir à ce que peut être ce nouvel espace de recherches qui favoriserait une définition de l'ensemble des travaux sur les visites scolaires au musée et les divers éclairages qui peuvent en être faits, dont les éclairages didactiques. C'est, je pense, au sein de ce dialogue que la spécificité des apports de la didactique du français à la visite muséale peut être construite et devenir perceptible. C'est aussi ce dialogue qui peut éclairer les limites de la didactique du français et par là même les contours du travail du didacticien ou le déplacement qu'il opère.

Le modèle québécois est de ce point de vue euristique sans pour autant constituer un exemple. L'existence d'une didactique muséale et d'un laboratoire dédié à ces questions (le groupe de recherche sur l'éducation et le musée – GREM) configure autrement les recherches sur le

musée et l'éducation muséale. Ces chercheurs, sous la direction d'Anik Meunier, conçoivent la muséologie et l'éducation muséale comme deux champs multidisciplinaires qu'ils articulent. Ceci les amène à concevoir un programme de recherche original :

On comprend alors qu'il importe de regrouper des chercheurs de formation et d'expériences différentes pour tenir compte de tous les éléments et de toutes les relations qui s'exercent en éducation muséale. Il ne s'agit pas seulement d'additionner des compétences plus ou moins disparates, mais de les intégrer dans un tout, ce qui a pour effet de multiplier les compétences et de conduire à des résultats de recherche inédits et ouverts à des problématiques non usuelles qui sortent des sentiers battus et proposent un renouvellement d'approches uniquement disciplinaires. (GREM, s. d.)

C'est dans cette perspective que C. Souplet, C. Cohen-Azria et moi-même avons conçu une journée d'étude le 7 juin 2017 au LaM¹⁰ : une première rencontre entre chercheurs pour croiser nos regards sur « Les discours et les situations de visites au musée ». Une première rencontre de chercheurs et de praticiens en présence d'enseignants, de guides et de médiateurs. Une première rencontre théorique et pragmatique.

Conclusion

La didactique du français influence-t-elle les musées et les pratiques de visites scolaires ? Ce n'est pas en ces termes que la relation se construit entre ce champ de recherche et celui des musées. L'intérêt de la didactique du français à l'égard du musée est trop récent, les recherches sont trop peu nombreuses et souvent elles s'inscrivent dans des formes de dialogues avec d'autres didactiques ou d'autres champs de recherche. Ce sont d'autres chercheurs qui se sont emparés des questions muséales et qui sont légitimement les référents des professionnels du musée. En France, ces chercheurs appartiennent à la 71^e section CNU, celle des sciences de l'information et de la communication, selon le découpage institutionnel des champs de la recherche universitaire.

¹⁰ Voir les actes filmés de la journée en ligne : <https://live3.univ-lille3.fr/video-etudes/visites-aux-musees-situations-et-discours.html>

La réflexion proposée dans le cadre de cet écrit montre néanmoins que le discours et les éclairages « nouveaux » que certains chercheurs – en didactique du français – apportent sont recherchés par des acteurs du musée. C'est un nouveau chantier épistémologique, méthodologique et pragmatique qui s'offre aux didacticiens. À eux de savoir s'ils s'y engagent ou pas...

Références

- BERGEZ, D. (2004). *Littérature et peinture*. Paris, France : Armand Colin.
- BOURDIEU, P. & DARBEL, A. (1969). *L'amour de l'art : les musées et leur public*. Paris, France : Minuit.
- CANOPÉ. (s. d.). La classe, l'œuvre ! Valoriser les projets éducatifs artistiques et culturels. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/la-classe-loeuvre/les-projets.html?tx_solr%5Bfilter%20%5D%5B0%5D=discipline%253Afran%25C3%25A7ais
- CHABANNE, J.-C. (2017, juin). *Concevoir une ressource numérique pour faire le lien entre la classe, le musée et la famille. Problématiques techniques, didactiques et théoriques pour les recherches en Éducation artistique et culturelle*. Communication présentée à la journée d'étude « Visites aux musées, situations et discours », LaM, Villeneuve d'Ascq, France. Repéré à <https://live3.univ-lille3.fr/video-etudes/les-discours-sur-et-pendant-les-visites.html>
- CHABANNE, J.-C. & DUFAYS, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.
- CLAUDE, M.-S. (2016). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Éducation & didactique*, 10(1), 67-76.
- COHEN, C. & GIRAULT, Y. (1999). Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli. *Aster*, 29, 9-26.
- COHEN-AZRIA, C. (2013). Relire ses écrits en muséologie, y déceler les « bougés » du chercheur. Dans Y. Girault & M. Van Praët (dir.), *20 ans d'enseignement de la muséologie au Museum national d'Histoire naturelle*. (p. 31-40). Dijon, France : OCIM.

- COHEN-AZRIA, C. & HASSAN, H. (2013). Contribution à l'étude de la conscience disciplinaire d'élèves de cycle 3 en français et en sciences. Dans C. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter & Y. Reuter (dir.), *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire* (p. 155-168). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- COHEN-AZRIA, C. & DIAS-CHIARUTTINI, A. (2014), Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan. (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques.* (p. 109-119). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches*, 57, 23-39.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015). Lecture d'une l'œuvre d'art au musée d'art et en classe de français : approche didactique. *Spirale*, 56, 19-32.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. (2018). La relation littérature-peinture à l'école et au musée : repenser l'activité de réception ? Dans J.-C. Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts* (p. 86-104). Namur, France : Presses universitaires de Namur.
- GIRAULT, Y. & GUICHARD, F. (1995). Problématique et enjeux du partenariat école-musée à la Grande Galerie de l'évolution. *Publics et musées*, 7, 69-94.
- GREM. (s. d.). Axes de recherche. Repéré à <https://grem.uqam.ca/?cat=26>
- GUICHARD, J. & MARTINAND, J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. (s. d.). LéA Musécole, Faculté d'éducation Montpellier, Montpellier. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/lea/espace-collaboratif/documents-anciens-lea/musecole-faculte-deduction-montpellier/ancienne-fiche>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (MEN). (2013). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle* (circulaire interministérielle n° 2013-073 du 9 mai 2013). Paris, France.
- MUSEUMEXPERTS. (s. d.). Le règlement du festival musées (em)portables. Repéré à http://www.museumexperts.com/musees_em_portables/reglement

- REUTER, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation & didactique*, 1(2), 55-71.
- ROUSSEL-GILLET, I. (2017, juin). *Pour des visiteurs émancipés ? Analyse de films réalisés au musée par des lycéens*. Communication présentée à la journée d'étude « Visites aux musées, situations et discours », LaM, Villeneuve-d'Ascq, France. Repéré à <https://live3.univ-lille3.fr/video-etudes/comment-les-situations-de-visites-sont-elles-pensees-et-interrogees-selon-des-ancrages-scientifiques.html>
- SOUPLET, C., COHEN-AZRIA, C. & DIAS-CHIARUTTINI, A. (2016, juillet). *La visite au musée : objet de recherches, objet de chercheurs*. Communication présentée au Congrès de l'AREF « À quelles questions cherchons-nous réponse ? », Université de Mons, Belgique.

Liste des auteurs

Directeurs de l'ouvrage

Ophélie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal

Érick FALARDEAU, Université Laval

Priscilla BOYER, Université du Québec à Trois-Rivières

Isabelle GAUVIN, Université du Québec à Montréal

Contributeurs

Valérie BÉLANGER, Université du Québec à Montréal

Nicole BIAGIOLI, Laboratoire CTCL (EA6307), Université Côte d'azur

Karine BONNAL, ESPE Toulouse

Catherine CARLO, Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR, UMR 5191

Martine CHAMPAGNE-VERGEZ, Université de Bordeaux, Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D, EA 7441)

Didier COLIN, Université Paris-Est Créteil Laboratoire CÉDITEC - EA 3119

Lalina COULANGE, Université de Bordeaux, Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D, EA 7441)

Anouk DARME, Université de Genève

Ana DIAS-CHIARUTTINI, Université Nice-Côte d'Azur – LINE

Marthe FRADET-HANNOYER, Docteure en sciences de l'éducation depuis novembre 2019 au sein du laboratoire EMA, Université de Cergy-Pontoise et PRCE de lettres au sein de l'INSPE de l'académie de Versailles

Jean-Benoît GABRIEL, Université de Namur, Cedocef/IRDENA

Nathalie GILLAIN, Université de Namur, Cedocef/IRDENA

Patrice GOURDET, Université de Cergy Pontoise – ESPE – Laboratoire ÉMA

Martine JAUBERT, Université de Bordeaux, Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D, EA 7441)

Marlène LEBRUN, HEP BeJuNe

Amélie LECONTE, Laboratoire Parole et langage (UMR 73096), Université Aix-Marseille

Solveig LEPOIRE-DUC, Université Claude Bernard Lyon 1, ESPE – Laboratoire ICAR, ENS Lyon

Yann LHOSTE, Université de Bordeaux, Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D, EA 7441)

Brigitte LOUICHON, Université de Montpellier, LIRDEF

Véronique MARMY CUSIN, Haute école pédagogique de Fribourg.

Anne MONNIER, Université de Genève

Jessica PENNEMAN, Université catholique de Louvain, Cripedis-Girsef

Jean-Pierre SAUTOT, Université Claude Bernard Lyon 1, SCEL – Laboratoire ICAR, ENS Lyon

Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève

Sylviane TINEMBART, Haute école pédagogique Vaud

Frédéric TORTERAT, Laboratoire LIRDEF (EA 3749), Université de Montpellier

Eléni VALMA, IFP Université Catholique de Lille – Laboratoire ÉMA

David VRYDAGHS, Université de Namur, Cedocf/IRDENA

Marielle WYNS, Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve

Table des matières

Introduction	3
Ophélie TREMBLAY, Érick FALARDEAU, Priscilla BOYER et Isabelle GAUVIN	3
1. Influences croisées des pratiques et des recherches	4
2. Influences croisées des institutions et des recherches	10
3. Influences sur la formation universitaire	12
4. Influences sur les autres disciplines de recherche	14
5. Influences sur d'autres lieux de scolarisation	18
Bibliographie	19

PREMIÈRE PARTIE Influences croisées des pratiques et des recherches

Un dispositif de recherche favorisant les liens entre production écrite et construction de savoirs sur la langue et les textes. Vers un réel partenariat entre chercheur et praticiens	
Véronique MARMY CUSIN	23
1. Un dispositif de recherche à la croisée des pratiques et de la recherche	23
2. Une séquence didactique entre textes et réflexion sur la langue	24
3. Quelques informations méthodologiques	27
4. Des dispositifs qui utilisent des textes d'élèves et d'auteurs pour favoriser les prises de conscience (première question de recherche)	28
5. L'évolution des discours des enseignants à propos de leur action (deuxième question de recherche)	31
5.1. <i>Discours de Claude AVANT le dispositif de recherche</i>	31

5.2. Discours de Claude APRÈS le dispositif de recherche	32
5.3. Discours de Camille AVANT le dispositif de recherche	33
5.4. Discours de Camille APRÈS le dispositif de recherche	34
5.5. Discours de Steph AVANT le dispositif de recherche	36
5.6. Discours de Steph APRÈS le dispositif de recherche	36
5.7. Discours de Dominique AVANT le dispositif de recherche	38
5.8. Discours de Dominique APRÈS le dispositif de recherche	38
Conclusion	39
Références	42
Annexes	44

Effets de l'outil didactique *Lirécrire pour apprendre* sur les pratiques pédagogiques de trois enseignants du secondaire

Jessica PENNEMAN	49
1. Problématique	49
2. Cadre théorique : analyse du processus d'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement	50
3. Enjeux, questions et méthodologie de recherche	53
4. Résultats : parcours d'appropriation de trois cas d'enseignants	56
4.1. Parcours d'appropriation de Laetitia	56
4.2. Parcours d'appropriation de Maria	58
4.3. Parcours d'appropriation de Gaspard	60
5. Analyse des résultats	62
Discussion et conclusion	64
Références	66
Annexe A	69

Développer des compétences professionnelles, pédagogiques et didactiques avec le Tremplin-lecture

Marlène LEBRUN	71
Introduction	71
1. Cadre de la recherche	72

2. Au centre du projet	73
3. Construction et analyse d'un dispositif qui favorise l'acculturation écrite des élèves	75
3.1. <i>Choix d'une œuvre littéraire</i>	76
3.2. <i>Organisation pédagogique</i>	77
3.3. <i>Illustration des ateliers proposés par groupes de compétences</i>	78
3.4. <i>Ce qu'ont appris les élèves ? Une question d'évaluation</i>	84
4. Une communauté d'apprentissage professionnelle au service de la réussite de tous les élèves et notamment de leur acculturation écrite	87
Conclusion	89
Références	90

Mise en œuvre *in situ* d'une ingénierie didactique sur les pratiques d'enseignement et sur les performances des élèves en orthographe grammaticale. Analyse des résultats, notamment des liens établis entre pratiques d'enseignement observées et performances des élèves

Karine BONNAL	93
1. Un cadre théorique en cinq points	93
1.1. <i>Baisse des performances des élèves français en orthographe grammaticale</i>	93
1.2. <i>Difficultés linguistiques</i>	94
1.3. <i>Difficultés psycholinguistiques</i>	94
1.4. <i>Propositions de recherches en didactique de l'orthographe grammaticale : principes et activités</i>	95
1.5. <i>Intérêt pour l'analyse de pratiques d'enseignement : caractère récent de cette orientation de recherche et manque de données empiriques</i>	96
2. Choix méthodologiques	97
2.1. <i>Proposition d'une ingénierie didactique</i>	97
2.1.1. <i>Principes de l'ingénierie</i>	97
2.1.2. <i>Dossier donné aux enseignants</i>	98
2.2. <i>À la croisée des pratiques observées et des performances des élèves</i>	101
2.2.1. <i>Des données issues d'une recherche doctorale</i>	101
2.2.2. <i>Choix des classes</i>	102

2.2.3. Données recueillies concernant les pratiques enseignantes	103
2.2.4. Données recueillies concernant les élèves	104
3. Résultats	105
3.1. <i>Appropriation de l'ingénierie didactique par les enseignants</i>	105
3.1.1. Phrase choisie	105
3.1.2. Mise en place des outils « mot signal » et « balles d'accord »	106
3.1.3. Place des procédures et manipulations syntaxiques	107
3.2. <i>Performances orthographiques des élèves des deux classes</i>	110
4. Discussion	112
4.1. <i>Sur l'appropriation de l'ingénierie didactique par les enseignants</i>	112
4.2. <i>Sur l'évaluation du dispositif grâce à la mise en relation des pratiques d'enseignement avec les résultats aux tests orthographiques</i>	115
Pour conclure	116
Références	117

Construire un classement d'erreurs au primaire. Effets d'un dispositif didactique sur les compétences orthographiques des élèves

Marielle WYNS	121
1. Introduction	121
2. Méthodologie	124
2.1. <i>L'émergence de la recherche collaborative</i>	124
2.2. <i>Le dispositif didactique au cœur de la recherche</i>	125
2.3. <i>La question de recherche et le recueil de données</i>	129
3. Résultats	131
3.1. <i>L'évolution générale des compétences en dictée</i>	131
3.2. <i>L'évolution des différents types d'erreurs</i>	135
4. Discussion	138
Références	140

Arbres syntaxiques et enseignement inductif au service de l'enseignement de la grammaire. Le cas de la notion « sujet de phrase » en première secondaire

Valérie BÉLANGER et Isabelle GAUVIN	143
1. Contexte	143
1.1. <i>Les représentations graphiques : outil grammatical sous-estimé ?</i>	144
1.2. <i>Déduction ou induction : quel procédé privilégier pour l'enseignement de la notion de sujet ?</i>	145
1.3. <i>Question de recherche</i>	146
2. Cadre conceptuel	147
2.1. <i>Les caractéristiques du sujet</i>	147
2.2. <i>La capacité à identifier le sujet</i>	148
2.3. <i>L'arbre syntaxique en soutien à l'identification du sujet</i>	148
2.4. <i>Notre proposition de séquence didactique</i>	151
3. Méthodologie	153
3.1. <i>Population et échantillon</i>	153
3.2. <i>Collecte de données</i>	154
3.3. <i>Instruments de mesure</i>	155
3.4. <i>Analyse des données</i>	155
3.4.1. <i>Traitement qualitatif</i>	155
3.4.2. <i>Traitement quantitatif</i>	156
4. Résultats	156
4.1. <i>Résultats selon l'identification du sujet aux deux tests</i>	157
4.1.1. <i>Résultats selon l'identification partielle du sujet aux deux tests</i>	158
4.1.2. <i>Résultats selon les identifications non réussies en présence d'un CP adjacent : un cas particulier</i>	159
4.2. <i>Résultats selon les scores des participants</i>	160
4.2.1. <i>Résultats selon le score global des participants</i>	161
4.2.2. <i>Résultats selon les scores par niveau</i>	162
5. Discussion	163
5.1. <i>Évolution du taux d'identification</i>	163
5.1.1. <i>Taux d'identifications réussies</i>	163
5.1.2. <i>Taux d'identifications partiellement réussies</i>	164

5.1.3. Taux d'identifications non réussies	165
5.2. <i>Évolution des scores obtenus pour les positions et réalisations du sujet</i>	166
5.2.1. Différence entre les groupes	166
5.3. <i>Limites</i>	168
Conclusion	169
Références	169
Annexes	174
 (Ne pas) Apprendre à exprimer le temps : quels obstacles à la transposition didactique ?	 181
Solveig LEPOIRE-DUC, Jean-Pierre SAUTOT, Eléni VALMA et Patrice GOURDET	181
1. Qu'est-ce que la temporalité ?	181
2. Enseigner la temporalité : quels constats ?	186
2.1. <i>Les programmes scolaires en vigueur</i>	186
2.2. <i>Les outils élaborés dans les classes : le cahier de règles</i>	188
2.3. <i>Les manuels scolaires</i>	190
3. Quelques propositions didactiques pour sortir de l'impasse	193
Conclusion	196
Références	197

DEUXIÈME PARTIE

Influences croisées des institutions et des recherches

Émergence de la didactique du français et rénovation de l'enseignement en Suisse romande (1970-1990)

Anouk DARME, Anne MONNIER, Bernard SCHNEUWLY et Sylviane TINEMBART	203
1. Mise en contexte	205
2. L'élaboration des moyens d'enseignement « rénovés » du français au primaire (lecture et grammaire)	206

2.1. <i>Un processus aux multiples étapes consensuelles</i>	208
2.2. <i>L'élaboration des livres de lecture : la recherche en arrière-fond, le chercheur comme garant</i>	209
2.3. <i>Le renouvellement de l'enseignement grammatical : de l'applicationnisme à l'émergence d'une posture didactique</i>	211
3. Les controverses autour des contenus d'enseignement du français au secondaire II	213
Conclusion	217
Références	218
 La littérature à l'école primaire française : un exemple de retombées des recherches vers l'institution	
Brigitte LOUICHON	223
1. La littérature à l'école primaire : de la recherche à l'institution	223
1.1. 2002	224
1.2. 2008	228
1.3. 2015	229
2. Les éléments d'une dynamique vertueuse	231
2.1. L'objet « littérature »	232
2.2. L'édition	232
2.3. Le lien entre programmes et politique	233
2.4. La demande sociale	233
2.5. Le rôle des inspecteurs généraux	234
2.6. Les concours	235
2.7. La visibilité des travaux	235
Pour terminer	236
Références	236
 La didacticité des discours sur l'enseignement des lettres	241
Jean-Benoît GABRIEL, Nathalie GILLAIN et David VRYDAGHS	241
1. Une analyse rhétorique du débat	243
1.1. <i>Qui parle ?</i>	243

1.2. <i>À qui ?</i>	247
1.3. <i>De quoi ?</i>	250
2. Discussion	254
Références	256

TROISIÈME PARTIE

Influences sur la formation universitaire

Place et rôle de la recherche dans la formation initiale des enseignants. L'exemple de la didactique de la lecture de textes littéraires

Marthe FRADET-HANNOYER	261
Introduction	261
1. Contexte	263
1.1. <i>Une formation en alternance</i>	263
1.2. <i>Un cadre didactique et ergonomique</i>	264
2. Analyse de l'activité en termes de tâches	266
2.1. <i>Tâche prescrite et émergence des premières conceptions</i>	267
2.1.1. Une tâche prescrite fondée sur la recherche en didactique	267
2.1.2. Une tâche prescrite fondée sur l'expérience lectorale des stagiaires	269
2.2. <i>Tâche redéfinie en amont de la séance</i>	271
2.3. <i>Tâche effective et redéfinition de la tâche dans le cours de séance</i>	273
2.4. <i>Tâche redéfinie en aval de la séance</i>	275
Conclusion	277
Références	278
Annexe A	281

L'« oral pour enseigner » dans les écrits professionnels en formation initiale des enseignants

283

Martine JAUBERT et Martine CHAMPAGNE-VERGEZ	283
1. Introduction	283

2. L'oral pour enseigner	284
2.1. <i>Langage pour enseigner et forme scolaire</i>	284
2.2. <i>Langage pour enseigner : un outil pour articuler au savoir « langage pour apprendre » et « langage à apprendre »</i>	285
2.3. <i>Langage pour enseigner : une tâche complexe et des obstacles connus</i>	287
3. Fiches de préparation et formation	288
3.1. <i>Un outil professionnel privilégié</i>	288
3.2. <i>Un outil qui intéresse l'analyse du travail</i>	288
3.3. <i>Un objet pour la formation des futurs enseignants</i>	289
4. Question de recherche	289
5. Méthodologie	290
5.1. <i>Contexte institutionnel</i>	290
5.2. <i>Corpus, construction et traitement des données</i>	291
6. Analyse des écrits professionnels	293
6.1. <i>Hétérogénéité de la place accordée au langage</i>	293
6.2. <i>Hétérogénéité et variabilité de la relation au savoir</i>	296
6.3. <i>Hétérogénéité des prises en charge énonciatives</i>	297
6.4. <i>L'obstacle de la dialectique savoir – langage dans les écrits professionnels</i>	298
En conclusion, quelques conséquences possibles pour la formation	300
Références	301
Annexe A	306
 Déclarations d'enseignants sur l'écriture : quelle place à la didactique ?	 311
Didier COLIN	311
1. Des enseignants interrogés cinq à dix ans après leur formation initiale professionnelle	312
2. Quelques constats	314
2.1. <i>Produire des phrases correctes</i>	314
2.2. <i>Transcrire fidèlement sa pensée</i>	316
2.3. <i>Maîtriser les mécanismes de la langue</i>	317
2.4. <i>Se motiver et se rassurer</i>	318

2.5. <i>S'exprimer et communiquer</i>	319
3. La domination du discours institutionnel	320
3.1. <i>Le discours des didacticiens</i>	321
3.2. <i>Le lien entre recherche et formation</i>	322
Conclusion	324
Références	326
Annexe A. Questionnaires à destination des enseignants	331

QUATRIÈME PARTIE

Influences sur les autres disciplines de recherche

Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour de la didactique du lexique

Nicole BIAGIOLI, Amélie LECONTE et Frédéric TORTERAT	335
Introduction	335
1. De la didactique du lexique à la politologie linguistique scolaire	337
1.1. <i>Le projet de recherche en didactique du lexique</i>	337
1.1.1. Pôle théorique : formation des enseignants et recherche collaborative	339
1.1.2. Pôle expérimental : volet élèves et volet enseignants	340
1.1.3. Pôle pratique : engagement et dépassement des prévisions	342
1.2. <i>Le tournant de la sérendipité</i>	343
2. Construction d'un espace commun de réflexion et de recherche	346
2. 1. <i>La politologie linguistique scolaire</i>	346
2.2. <i>Le projet interdisciplinaire</i>	348
2.2.1. Pôle théorique : une relecture différenciatrice du projet didactique	348
2.2.2. Le pôle expérientiel : analyse des représentations et des comportements des acteurs	351
2.2.3. Le pôle pratique : cadrage réciproque et bilan pour les chercheurs et pour les disciplines de recherche	354
Conclusion : didactique du lexique et recherche pluridisciplinaire	355
Références	357

Apports des recherches en didactique des langues aux recherches sur l'acquisition des langues : des obstacles aux perspectives

Catherine CARLO	361
1. Des difficultés au dialogue entre les deux types de recherches	362
2. L'exemple du bilinguisme/plurilinguisme	363
2.1. <i>La méthodologie de traitement des données : trouver une base commune</i>	363
2.2. <i>La question de la maturité des concepts</i>	364
3. Des thématiques à privilégier pour un dialogue entre les deux champs	366
3.1. <i>Le plurilinguisme des migrants en France</i>	366
3.1.1. Pourquoi se centrer sur ce public ?	366
3.1.2. Quelles questions cognitives ?	367
3.1.3. Des questions délaissées	369
3.2. <i>L'appropriation langagière des interactants silencieux dans les interactions de groupes</i>	371
3.3. <i>La comparaison des « supports en mémoire » sollicités dans le traitement de l'input en FLE et FLS</i>	371
Conclusion	372
Références	374

Secondarisation des discours, construction de problèmes et institutionnalisation : des tensions euristiques entre didactiques disciplinaires

Martine JAUBERT, Yann LHOSTE et Lalina COULANGE	377
1. Objet de la recherche	377
2. Cadre théorique	378
3. Éléments de cadrage méthodologique	380
3.1. <i>Principes méthodologiques</i>	380
3.2. <i>Types de données</i>	381
3.3. <i>Méthodologie et outils d'analyse</i>	382
3.4. <i>Construction du problème dans le cadre de la problématisation</i>	383

3.5. L'institutionnalisation des savoirs dans le cadre de la théorie des situations didactiques	384
4. Étude de cas en SVT : secondarisation et problématisation	385
4.1. Méthodologie	386
4.2. Résultats	387
4.2.1. Analyse en termes de problématisation	387
4.2.2. Analyse en termes de secondarisation	390
4.3. Conclusion	395
5. Étude de cas en mathématiques : secondarisation et institutionnalisation	395
5.1. Méthodologie	395
5.2. Résultats	396
5.3. Conclusion	398
Discussion et conclusion	399
Références	400

CINQUIÈME PARTIE

Influences sur d'autres lieux de scolarisation

Que peut la didactique du français dans la relation école-musée ?	407
Ana DIAS-CHIARUTTINI	407
1. Le musée : un lieu de recherches en didactique du français ?	407
1.1. Un intérêt très récent	407
1.2. Musée et discipline scolaire	409
1.3. De l'enseignement de l'image à l'éducation artistique et culturelle	412
1.4. Visiter le musée : la formation d'un sujet didactique	413
2. Expertise et influence des didacticiens du français pour les musées ?	414
2.1. Favoriser la relation école-musée	415
2.2. Participer à la conception des expositions	416
2.3. Éclairer/analyser les situations de visite	418

2.4. <i>Contribuer à la formation en muséologie</i>	419
3. Vers une nouvelle configuration des champs de la recherche en didactique et muséologie ?	420
Conclusion	422
Références	423
Liste des auteurs	427