Association internationale pour la recherche en didactique du français

Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e en classe de français : où en sommes-nous en 2025 ?

Recueil des résumés des communications au 16e colloque de l'AIRDF

Sous la direction de
Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Vincent Capt et Solenn Petrucci



16e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français
1er-3 juillet 2025
Fribourg (Suisse) – HEP|PH FR

© AIRDF – Section suisse, novembre 2026
Pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e en classe de français : où en sommes-nous en 2025 ?
Recueil des résumés des communications au 16e colloque de l'AIRDF
Sous la direction de Virginie Conti, Véronique Marmy Cusin, Vincent Capt et Solenn Petrucci

Conception et mise en page : Virginie Conti et Nathalie Nazzari
Mise aux normes des listes bibliographiques : Virginie Conti et Isabelle Deschenaux
Photo de couverture : Université de Fribourg
Édition : AIRDF – Section suisse, https://www.airdf.org/
Diffusion : FOLIA (Fribourg Open Library and Archive), https://folia.unifr.ch/

Ce recueil est publié sous licence Creative Commons Attribution 4.0 international (CC BY 4.0):
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Le comité éditorial remercie encore les institutions ayant financé le colloque :

Swiss Academy of Humanities and Social Sciences
SSRE SGBF
Fonds national suisse
HEP PH FR

Table des matières

Introduction **10**
Présentation du recueil 10
Remerciements 11
Texte de l'appel à communication 12
Résumés des communications dans les symposiums **18**
SYMPOSIUM 1 | Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer 19
Présentation du symposium
Glaís Sales Cordeiro *19*
Analyse des interactions enseignant·e-élèves lors de la reconstruction du système récit-personnages
Linda Béji *21*
Enseigner la compréhension en lecture au secondaire avec le tableau système récit-personnages, un outil novateur
Solenn Petrucci *23*
Le potentiel conceptuel du système récit-personnages pour travailler la compréhension en lecture et le genre textuel conte d'horreur sous le prisme des interactions enseignante-élèves
Simone Duarte Medeiros et Márcia Andréa Almeida de Oliveira *25*
Apports du système récit-personnages et du circuit minimal d'activités pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture en allemand comme langue additionnelle à l'école première
Josiete Schneider Queroz et Glaís Sales Cordeiro *27*
Enseigner l'anglais comme langue additionnelle à partir d'albums de jeunesse en maternelle : réflexions à partir d'une recherche d'ingénierie didactique en collaboration impliquant des enseignant·es stagiaires et des chercheuses formatrices
Juliana Reichert Assunção Tonelli et Glaís Sales Cordeiro *29*
SYMPOSIUM 2 | Réflexions autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois 31
Présentation du symposium
Catherine Gosselin-Lavoie et Rachel Berthiaume *31*
La conscience lexicale et la conscience morphologique contribuent-elles au développement de la compréhension en lecture ?
Rachel Berthiaume, Daniel Daigle et Agnès Costerg *33*
La lecture littéraire comme levier pour le développement de la littératie historique au primaire
Alexandre Lanoix et Isabelle Montésinos-Gelet *35*
Le développement des habiletés narratives à l'éducation préscolaire à partir de l'utilisation d'albums plurilingues
Catherine Gosselin-Lavoie *37*
En vue de la compréhension en lecture au secondaire québécois : l'apport de l'enseignement-apprentissage de la poésie décoloniale sur Instagram
Amélie Lemieux *39*
Examiner l'effet du genre de texte, du type de question et du processus ciblé sur la compréhension en lecture d'élèves du primaire
Catherine Turcotte *40*
SYMPOSIUM 3 | Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : l'engagement des apprenants au cœur des enjeux 42
Présentation du symposium
Bouchra Benhadi, Fatima Zahra Lotfi et Manal Raoui *42*
Réinventer l'enseignement du français au primaire : autonomie pédagogique et adaptation aux besoins des élèves
Fatima Zahra Lotfi *44*
Pour des situations d'apprentissage engageantes en classe de français
Manal Raoui *46*
Méthodes innovantes et engagement des apprenants
Bouchra Benhadi *48*

SYMPOSIUM 4 | Enseignement de la littérature et sujets sensibles : quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ? 50

Présentation du symposium
Kathy Similowski et Cendrine Waszak *50*

La littérature pour parler des violences sexuelles, mais avec quelle didactique ?
Cendrine Waszak et Kathy Similowski *51*

Former à la littérature de témoignage par l'expérience sensible
Olivia Lewi *52*

Approches sensibles de la Question Socialement Vive du harcèlement scolaire, en français au secondaire
Geneviève Di Rosa *54*

De nouveaux savoirs et gestes professionnels à l'école primaire pour articuler lecture littéraire d'albums de jeunesse et « éducations à » en contexte d'anthropocène
Catherine Huchet *56*

Lecture littéraire et éducation *au* politique à l'école primaire. Des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société
Annette Schmehl-Postaï *58*

SYMPOSIUM 5 | Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif *LirMondes* 60

Présentation du symposium
Véronique Miguel Addisu, Mehmet-Ali Akinci, Aurelie Doelrasad, Violaine Béduneau, Sladjana Djordjevic, Malgorzata Jaskula-Lemercier, Nathalie Thamin, Frédéric Geslin, Alice Motzo-Guerinot, Catherine Mas et Guillaume Ledemé..... 60

« Oser les langues à l'école » : un documentaire ethnographique à visée (in)formative pour les enseignants et les familles
Véronique Miguel Addisu, Nathalie Thamin, Frédéric Geslin, Guillaume Ledemé et Catherine Mas..... 62

Indices d'appropriation langagière en classe multilingue : méthodes, théories, éthique
Sladjana Djordjevic, Mehmet-Ali Akinci et Violaine Béduneau..... 64

Enseigner en français avec une approche plurielle : gestes professionnels en interaction
Malgorzata Jaskula-Lemercier et Frédéric Geslin *66*

Les ATSEM dans la classe et dans l'École : vers des pratiques professionnelles favorisant le développement langagier des élèves
Aurélie Doelrasad et Alice Motzo Guérinot *67*

Enjeux et défis d'une recherche collaborative à l'école maternelle : (trans)formation des acteurs ?
Nathalie Thamin, Véronique Miguel Addisu, Sladjana Djordjevic, Malgorzata Jaskula-Lemercier, Aurelie Doelrasad, Frédéric Geslin, Guillaume Ledemé, Catherine Mas *69*

SYMPOSIUM 6 | Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?..... 71

Présentation du symposium
Élodie Oger, Aphrodite Maravelaki, Salima El Karouni, Leila Derrouich, Cécile Hayez, Maxime Alais, Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin *71*

Le plurilinguisme des élèves allophones comme ressource didactique pour l'appropriation du lexique de spécialité
Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin *73*

Au-delà du plurilinguisme des enfants et de la langue de scolarisation : pour une reconnaissance de la pluralité de l'école
Maxime Alais..... *75*

Changements et résistances de l'enseignement de la langue en formation initiale des enseignants en Belgique francophone
Aphrodite Maravelaki et Cécile Hayez..... *77*

L'apport de l'approche systémique pour appréhender la relation « activité de l'apprenant » et « pratiques enseignantes ». Retour sur la recherche « Faire-passerelle »
Élodie Oger..... *79*

Des pratiques enseignantes au développement des compétences pluriculturelles et interculturelles : repenser les curriculums de formation en français à partir des performances et des perspectives des apprenants
Leila Derrouich *81*

Réflexion autour de l'absence de référentiel à relier aux évaluations des compétences en français des futurs enseignants
Salima El Karouni *83*

SYMPOSIUM 7 | L'enseignement de la littérature au risque du malentendu. Une approche socio-didactique 85
Présentation du symposium
Aldo Gennaï, Marie-Sylvie Claude, Claire Colard-Thomas et Yoann Daumet *85*
Se malentendre : une cause de différenciation sociale des apprentissages littéraires
Marie-Sylvie Claude et Aldo Gennaï *87*
La mémoire disciplinaire en français : quels malentendus ?
Claire Colard-Thomas *89*
Malentendus socio-didactiques et enjeux éthiques de la littérature
Yoann Daumet *91*
SYMPOSIUM 8 | Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats 93
Présentation du symposium
Christophe Ronveaux *93*
Des enseignant·es éditeurs et éditrices d'« images de texte ». L'énonciation éditoriale au service des instruments de l'enseignement de la lecture
Christophe Ronveaux, Diane Boër, Olivia Graf et Linda Béji *94*
Appropriation de l'information et prise en compte du destinataire comme dimensions de l'écriture numérique multimodale d'adolescents du Québec
Eve Gladu, Nathalie Lacelle et Érick Falardeau *96*
Former à une littératie médiatique critique : pertinence énonciative, évidentialité et énonciation éditoriale chez les adolescent·es
Julia Bihl et Pierre Fastrez *98*
Appréhender le « copier/coller » comme une modalité de l'épistémologie sociale
Catherine Delarue-Breton, Eric Delamotte, Ghislain Chasme et Jonas Didisse *100*
SYMPOSIUM 9 | Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ? 102
Présentation du symposium
Érick Falardeau et Marie-Andrée Lord *102*
Les rétroactions entre pairs pour améliorer l'écriture de textes argumentatifs
Xavier Serra, Marie-Andrée Lord, Érick Falardeau et Stéphanie St-Onge *104*
Favoriser une réflexivité autonome des lecteurs par l'enseignement explicite de la lecture littéraire
Céline Foliot et Magali Brunel *106*
La mémoire didactique et les rétroactions qui la favorisent
Nikita Marique *108*
Apprendre à rédiger un argumentaire cohérent en contexte universitaire : quelles rétroactions écrites et orales sur quels contenus ?
Kim Samson *110*
Les rétroactions visant à développer les compétences métalinguistiques et métacognitives des élèves dans une séance d'apprentissage de l'orthographe lexicale
Marielle Wyns, Laureen Delvallée, Laurence Famelart et Marie Dumont *111*
Les rétroactions dans l'enseignement et l'évaluation de la production de l'oral : revue systématique de littérature
Roxane Gagnon et Charlotte Lebreton *112*
Rétroactions des enseignant·es en lien avec le vocabulaire en production écrite : comment mieux soutenir les élèves pour améliorer la dimension lexicale de leurs écrits ?
Aya Bouebdelli et Dominic Anctil *114*
Donner du sens au feedback par une évaluation continue pour apprendre à débattre
Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez *116*
Les rétroactions entre pairs et avec l'enseignant·e pour amener les élèves du secondaire à interpréter des œuvres littéraires iconotextuelles
Séverine De Croix *118*
Résumés des communications indépendantes 120
COMPRÉHENSION 121
L'activité des élèves au prisme des genres d'activités scolaires : les enjeux de la compréhension d'un texte littéraire
Sandrine Aeby Daghé *122*
Pratiques orales de lecture et compréhension des élèves : une évidence ?
Kellan Boubert *124*

Des tâches d'écriture pour enseigner la compréhension de l'article encyclopédique numérique participatif : l'exemple du sommaire interactif
Vincent Capt et Thérèse Thévenaz *126*

Enseigner la compréhension de textes plurisémiotiques : médiations matérielles multimodales et indices d'apprentissage
Clémence Pont et Claire Taisson *128*

Enseigner et évaluer la compréhension en lecture par le rappel du récit
Joanie Viau *130*

ÉCRITURE, RÉCRITURE, ÉCRITURE RÉFLEXIVE 132

Cher Journal… L'écriture réflexive, levier et témoin des apprentissages scolaires
Caroline Cantillo, Carole Geerinck et Caroline Scheepers *133*

Discours et pratiques de professeurs de français publiants à propos d'écriture
Marie-Astrid Clair *135*

Entre révision et réécriture : quelle place pour le geste de correction des copies ?
Arnaud Moysan *137*

Écrire en binôme en classe de première primaire. Quelles traces de l'activité métalinguistique et métarédactionnelle ?
Véronique Paolacci, Eduardo Calil et Florence Mauroux *139*

Les pratiques langagières écrites personnelles et professionnelles des enseignants : des pratiques déclarées hétérogènes à l'école et au collège ?
Kathy Similowski, Christelle Angot, Pauline Campos, Marie Gabriel, Pascale Hubert, Valérie Lecomte et Dominique Ulma *140*

FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE 142

Stratégies de révision grammaticale et rapport à la révision des élèves sur papier vs à l'écran : résultats d'une recherche descriptive en classes du secondaire
Rosianne Arseneau, Marie-Hélène Giguère, Marion Deslandes Martineau et Yannick Skelling-Desmeules *143*

Représentations et pratiques d'enseignement du français au secondaire : le cas de la région du Saguenay au Québec
Florent Biao *145*

La conceptualisation en grammaire, entre intentions et pratiques : une problématisation à partir de l'exemple du groupe nominal
Ecaterina Bulea Bronckart *147*

Enquête sur la ponctuation auprès de personnes enseignantes du 2e cycle du secondaire au Québec : résultats d'une phase préliminaire d'une recherche-développement en enseignement de la ponctuation
Antoine Dumaine, Priscilla Boyer et Marie-Claude Boivin *149*

La grammaire comme objet de formation : ce qu'en disent les formateurs d'enseignants de français aux CRMEF
Maria Ghalem *151*

Quand faire est au-delà du dire : la multimodalité pour penser la pratique enseignante
Nicolas Gregov *152*

Soutenir la démarche métaorthographique de l'élève en orthographe lexicale : élaboration d'un outil méthodologique d'entretien métagraphique en 4e primaire au Québec
Florence Mauroux et Pascale Nootens *153*

Deux méthodologies d'analyse de l'activité langagière au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire
Matthieu Merhan et Sandy Stoudmann *155*

La planification de situations problèmes orthographiques en tenant compte des justifications métalinguistiques des élèves : résultats d'une recherche-développement
Josianne Parent *157*

L'élaboration d'un outil d'autoformation soutenant la planification de l'enseignement du lexique au primaire pour favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves
Caroline Proulx *159*

Accompagner la conception de séances d'étude de la langue : obstacles et leviers en formation initiale
Annette Schmehl-Postaï *161*

Comment la littérature de jeunesse peut-elle soutenir la motivation en grammaire ? Incidence d'une séquence didactique mise en œuvre auprès d'élèves de 4e primaire (environ 10 ans) en Saskatchewan francophone
Joël Thibeault et Claude Quevillon Lacasse *163*

Les problèmes orthographiques en élémentaire : étude de l'activité de l'élève au cours du processus de résolution par l'observation et l'analyse des registres sémiotiques et des conduites cognitives mobilisés
Bérangère Touchaleaume *164*

Utiliser la métalangue grammaticale lors des échanges langagiers à visée réflexive en deuxième primaire (CE1) : une mission impossible ?
Sandrine Wattelet-Millet *166*

FORMATION ET ÉCRITURE EN FORMATION 168

Pratiques de l'écriture et formation : quelle articulation ?
Fatma Ben Barka Messaoudi et Kathy Similowski *169*

De la lecture de textes de spécialité à sa verbalisation orale en formation d'enseignants : analyse de pratiques déclarées d'étudiants du *Master 2 en didactique du français*
Mohammed Bouchekourte *171*

Former aux écrits professionnels à l'OFPPT : quels discours pour quelles pratiques de formation ?
Nouhaila Moughi *173*

La synthèse de textes, une passerelle précoce entre pratiques expertes et étudiantes en première année de licence à l'université
Florence Vanderpoorten *175*

GESTES, DISCOURS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES 177

Médiation et co-construction des compétences en *Français sur objectifs spécifiques* : une approche socioculturelle de l'enseignement
Ibtissame Asbab *178*

Enseignement de la lecture au primaire : ce que font et ce que souhaitent les personnes étudiantes à la formation initiale
Rachel DeRoy-Ringuette *180*

Comment les élèves influencent-ils les choix didactiques des enseignants en français ? Contribution à l'analyse des liens entre conscience disciplinaire et pratiques enseignantes en Nouvelle-Calédonie
Aurélie Doelrasad *182*

La préparation à l'écriture au cycle primaire : analyse croisée de pratiques enseignantes en français et en arabe au Maroc
Yassamine Fertahi *184*

Verbalisations et réflexions sur le travail d'enseignement : une expérience avec des étudiants en formation initiale
Eliane Lousada *186*

L'évaluation en stage : un levier pour transformer les représentations des futurs enseignants et leurs pratiques évaluatives
Fatima-Zahra Louzi et Samira Bahoum *188*

Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la coconstruction des discours et des apprentissages dans différentes disciplines
Véronique Magniant *190*

Discours des enseignant·es sur leurs pratiques efficientes dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde en collège en France
Julie Prévost *192*

Co-construction de la réflexivité des enseignants de maternelle multilingue : analyse des discussions lors de réunions de travail
Laure Sauvage *194*

JEUNES ÉLÈVES 196

L'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé : quels apprentissages chez les enfants et quelles pistes pour l'enseignement ?
Dominic Anctil, Caroline Proulx et Aya Bouebdelli *197*

Des pratiques langagières réflexives à l'expertise enseignante à l'école maternelle
Emmanuelle Canut, Caroline Masson et Magali Husianycia *199*

Le projet LIAM : des pratiques distinctes pour contrer la glissade de l'été
Nathalie Chapleau *201*

Français et articulation disciplinaire à l'école : quelles modalités dans les pratiques des enseignants, pour quels effets dans les activités des élèves ?
Muriel Coret, Gilles Tabourdeau et Stéphanie Volteau *203*

Le rapport à l'écrit : analyse des perceptions des élèves à l'entrée dans l'écrit
Marie Dumont, Laurence Famelart, Laureen Delvalée et Marielle Wyns *205*

Repenser l'enseignement des phonèmes multigraphémiques au primaire à partir de nouvelles données empiriques sur les performances des élèves
Mélanie Dutemple, Guillaume Loignon, André C. Moreau, Myriam Fontaine et Brigitte Stanké *207*

Pratiques enseignantes et activité des jeunes élèves : écritures approchées et explications métagraphiques au préscolaire
Céline Guerrouache *209*

Apprendre des scripteurs novices. Apprendre aux scripteurs novices. De quelques conditions pour faire de l'entrée en écriture un temps d'apprentissage pour les élèves, les enseignants et les chercheurs
Bernadette Kervyn *211*

Pratiques d'enseignement au cycle 1 : à la recherche d'un dispositif favorisant un travail interprétatif du texte poétique avec de jeunes élèves
Kelly Moura *213*

Quelle(s) pratique(s) du texte libre à l'école maternelle ?
Dalila Moussi et Maïté Eugène *215*

Quels outils méthodologiques pour appréhender la pratique enseignante en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle pour le développement du langage ?
Raymond Nolin, Christian Dumais, Karine Desrochers, Hélène Castany-Owhadi et Yves Soulé *217*

Quels sont les « signes » qui montrent à l'enseignant·e que les élèves des premiers degrés de la scolarité entrent dans une posture métalinguistique ?
Céline Pauchard et Carole Wuichet *219*

Représentations des activités langagières d'élèves de maternelle dans les écrits créatifs et professionnels de professeurs des écoles débutants
Chloé Poujade et Claudine Garcia Debanc *221*

Les pratiques langagières des enseignantes : étude au sein d'un dispositif d'aide à l'apprentissage du langage pour des enfants d'école maternelle
Capucine Saulpic *223*

Variations des médiations matérielles multimodales de l'enseignant·e comme indices d'apprentissage des élèves de 5-8 ans aux prises avec l'écrit : concordance de trois recherches
Claire Taisson *225*

Que disent les élèves lorsqu'ils parlent lors d'une activité artistique à l'école maternelle ?
Stéphanie Volteau *227*

LECTURE ET LECTURE-ÉCRITURE 229

Enseigner la lecture en didactique du français langue d'enseignement auprès d'élèves autistes avec déficience intellectuelle : repenser les pratiques par une recherche collaborative
Rebeca Aldama Tessier et France Dubé *230*

Écrire un résumé incitatif pour finir la lecture
Carole-Anne Deschoux et Martine Wirthner *232*

Activités langagières de l'élève sur sa copie corrigée : nouvelle posture de lecture
Christiane Morinet *234*

Le « dossier de lecture » en Communauté flamande de Belgique, ou comment les pratiques des enseignant·es prennent en compte l'activité subjective de lecture des apprenant·es
Pierre Outers *236*

Outils et supports pour faire entrer les élèves dans la littératie : les écrits « ordinaires »
Paula Ristea et Youri Roger *238*

LECTURE-LITTÉRATURE 240

Effets d'une recherche collaborative sur les pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire
Virginie Actis et Blandine Longhi *241*

L'objet d'enseignement dans le(s) discours des enseignant·e·s ? La place de l'intention didactique et de l'archi-élève
Linda Béji et Christophe Ronveaux *243*

Partir des résultats et des représentations des élèves pour modifier savoirs théoriques et didactiques : un cercle vertueux ? Un exemple de renouvellement de la lecture du théâtre
Corinne Frassetti Pecques *245*

L'action conjointe dans les discussions sur les vocables en littérature à l'école
Stéphanie Genre *247*

Expérimenter la subjectivité du lecteur-scripteur, à titre personnel et professionnel, dans un laboratoire de français
Véronique Larrivé et Bénédicte Duvin-Parmentier *248*

Notes de « lecture méthodique » : ce que révèlent ces brouillons de lecture de l'enseignement de la littérature au secondaire
Hamdi Ouzzin *250*

Enseigner les référents culturels à l'école primaire par la littérature : questionnements et retour sur des pratiques
Emilie Schindelholz Aeschbacher ... *252*

L'expérience littéraire dans les jeux vidéos : étude de cas multiples de la réception d'adolescent·e·s joueur·euse·s
Amélie Vallières ... *254*

ORAL ... 256

La coévaluation formative selon deux modalités : comparaison des effets sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves québécois du secondaire
Karine Desrochers, Christian Dumais et Rachel Berthiaume ... *257*

Quand des difficultés de communication entre élèves favorisent un ajustement de pratiques chez des enseignantes au regard de l'oral pragmatique : résultats d'une recherche collaborative
Christian Dumais, Emmanuelle Soucy et Camille Robitaille ... *259*

Slam et éloquence au lycée au prisme de la théorie historico-culturelle de l'activité (THCA)
Elodie Géas ... *261*

Former à l'exposé oral à l'université : quelles conceptions chez des formateurs d'enseignants du secondaire au Maroc ?
Abdenbi Kerrita ... *263*

L'oral réflexif entre pairs, une conceptualisation bonifiée par la recherche collaborative
Geneviève Messier, Mélanie Dumouchel et Kathleen Sénéchal ... *265*

L'enseignement du français oral au cycle I de l'enseignement primaire : quels objets enseignés et quelles tâches proposées pour des élèves allophones ?
Aurélie Roux-Mermoud ... *267*

Pourquoi l'enseignement de l'oral tarde-t-il à se faire une place dans les classes de primaire au Québec ? Point de vue de conseillers pédagogiques
Emmanuelle Soucy et Claudine Sauvageau ... *269*

OUTILS ET NUMÉRIQUE ... 271

Les fabulathèques, nouveaux espaces de formation à l'enseignement de la littérature ?
Nathalie Bertrand et Ana Dias-Chiaruttini ... *272*

Accompagner le travail des enseignants en s'appuyant sur les besoins des élèves : la littératie publicitaire sur les réseaux sociaux comme objet d'enseignement
Magali Brunel et Fanny Fiore ... *274*

IA et enseignement du français. De l'intérêt des nouveaux outils numériques pour les professeurs des écoles en formation initiale
Céline Corteel et Eleni Valma ... *276*

Une autoformation numérique en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation : comment former aux gestes didactiques de manière asynchrone ?
Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau et Claude Quevillon Lacasse ... *278*

Pratiques orthopédagogiques intégrant le numérique en lecture et en écriture : analyse comparative selon les années d'expérience et l'ordre d'enseignement
Marie-Eve Gonthier ... *280*

L'intelligence artificielle générative comme outil (im)pertinent pour l'enseignement de la lecture analytique au secondaire
Elsa Nguyen ... *282*

Annexe : programme du colloque ... 284

Introduction

Présentation du recueil

Du 1er au 3 juillet 2025 s'est tenu à Fribourg (Suisse) le 16e colloque international de l'AIRDF. Pour valoriser les résultats de ce colloque dont les échanges ont été riches et motivants, le comité d'organisation, en accord avec le CA international de l'AIRDF, a choisi de préparer trois publications :

1) Un dossier consacré dans le numéro 76 de *La Lettre de l'AIRDF* : après une introduction qui présente de façon générale les enjeux de la thématique, ce dossier présente en particulier la conférence inaugurale de Patrice Gourdet, les tables rondes plénières, ainsi que la thématique de chaque symposium. Le numéro a paru en septembre 2026 et peut être consulté et téléchargé depuis la page dédiée à *La Lettre* sur le site de l'AIRDF.
2) Un ouvrage scientifique avec une sélection de communications : cet ouvrage est en préparation au moment où ce recueil est publié ; il devrait paraitre à l'automne 2027 aux éditions Alphil-Presses universitaires suisses, dans la collection Transmission des savoirs.
3) Le présent recueil, qui vise à fournir un résumé de *chacune des communications* présentées au colloque, hors plénières.

Ce recueil rend ainsi compte de 45 communications réparties dans les neuf symposiums tenus au colloque, et de 79 communications individuelles que nous avons classées ici dans dix sous-thématiques.

L'argumentaire de l'appel à communication est aussi rappelé, ci-dessous : il présente de façon détaillée la thématique du colloque et les axes de questionnement envisagés, le tout assorti d'une bibliographie fournie.

Enfin, le programme général du colloque, tel qu'il a été diffusé en juin 2025, est joint en annexe.[1]

Le présent recueil, publié sur la plateforme FOLIA, serveur de dépôt de l'Université de Fribourg géré par la Bibliothèque cantonale et universitaire de Fribourg, doit ainsi permettre de garder une trace du colloque dans sa globalité, de façon pérenne.

Du côté formel, précisons que, pour cette publication, le choix de l'orthographe utilisée (traditionnelle ou rectifiée/1990) et de l'emploi ou non d'une forme (ou une autre) d'écriture inclusive a été laissé à chaque auteur ou autrice. Chaque résumé suit donc ses propres règles sur ces aspects : si une homogénéité doit être respectée au sein d'un même texte, elle ne nous a pas semblé nécessaire au sein du recueil dans son entier.

Enfin, ce recueil est uniquement prévu pour une lecture sur écran et ne sera pas publié sur papier. Le déplacement à travers le document peut se faire depuis la table des matières initiale ou grâce au volet de navigation en marge du texte.

Bonne lecture !

Le comité éditorial
Virginie Conti – Véronique Marmy Cusin – Vincent Capt – Solenn Petrucci,
le 5 novembre 2026

[1] À noter que certains titres de communications ont été modifiés pour cette publication et diffèrent donc ici du programme de 2025.

Remerciements

Nous remercions bien sûr, tout d'abord, les auteurs et autrices des résumés qui constituent ce recueil.

Pour leur disponibilité malgré des délais parfois fort courts et leur efficacité, nous remercions sincèrement Isabelle Deschenaux (correction des listes de références bibliographiques) et Nathalie Nazzari (mise en page), de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de la CIIP.

Enfin, concernant le colloque lui-même, en amont, nous tenons à remercier encore une fois les institutions ayant participé à son financement (voir 2e page de couverture) ainsi que les personnes ayant rendu possible son organisation et sa tenue : d'une part Marion Gartenmeister et Jutta Schork de la HEP-Fribourg pour leur efficacité et leur disponibilité lors de la préparation et pendant tout le déroulement de l'évènement, et de l'autre les membres du CA AIRDF ayant participé à l'évaluation des résumés soumis et à l'animation des séances plénières.

Comité d'organisation du colloque

Vincent Capt, membre du CA AIRDF, section suisse
Virginie Conti, membre du CA AIRDF, section suisse
Marion Gartenmeister, coordinatrice de la recherche et développement à la HEP-FR (Suisse)
Véronique Marmy Cusin, vice-présidente du CA AIRDF, présidente de la section suisse
Solenn Petrucci, membre du CA AIRDF, section suisse
Jutta Schork, collaboratrice scientifique à la HEP-FR (Suisse)

Comité scientifique du colloque

Rosianne Arseneau, Université du Québec à Montréal (Québec)
Florent Biao, Université du Québec à Chicoutimi (Québec)
Morgane Beaumanoir-Secq, Université Paris Cité (France)
Mohammed Bouchekourte, Université Mohammed V de Rabat (Maroc)
Vincent Capt, Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Virginie Conti, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de la CIIP (Suisse)
Séverine De Croix, Université Catholique de Louvain (Belgique)
Nathalie Denizot, Inspé de Paris (France)
Anass El Gousairi, Université Mohammed V de Rabat (Maroc)
Marie-Hélène Giguère, Université du Québec à Montréal (Québec)
Bernadette Kervyn, INSPE Académie de Bordeaux – Université de Bordeaux (France)
Amélie Lemieux, Université de Montréal (Québec)
Solveig Lepoire-Duc, Université C. Bernard Lyon 1 – Inspé 5 (France)
Véronique Marmy Cusin, Université de Fribourg (Suisse)
Florence Mauroux, Université Toulouse Jean Jaurès (France)
Solenn Petrucci, Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Anne Sardier, Université Clermont Auvergne – INSPE (France)
Caroline Scheepers, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles (Belgique)
Kathy Similowski, CY Cergy Paris (France)
Rachid Souidi, Université Ibn Tofail – École Supérieure de l'Éducation et de la Formation (Maroc)
David Vrydaghs, Université de Namur (Belgique)

Texte de l'appel à communication

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET ACTIVITÉ DES APPRENANT·ES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : OÙ EN SOMMES-NOUS EN 2025 ?

À la fin des années 1990, l'association *Didactique du français, langue maternelle* (DFLM) organisait à Montpellier des journées d'étude à propos de deux pôles essentiels du triangle didactique : « Pratiques enseignantes / activité des élèves dans la classe de français » (Bucheton et al., 1997). Après 30 années de recherches en didactique du français, où en sommes-nous ? La thématique du colloque 2025 de l'AIRDF met donc le focus sur les acteur·trices essentiel·les de l'enseignement-apprentissage du français – l'enseignant·e et les apprenant·es – et leurs interrelations au profit de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs en jeu.

Concernant les deux concepts clés du titre du colloque, la pratique enseignante peut être définie comme l'agir professionnel de l'enseignant·e, comportant à la fois des dimensions collectives et individuelles, génériques et singulières, sociales et subjectives ou encore socio-historiques et contextuelles-situées ; cet agir, situé et lié à un contexte sociohistorique, est motivé par des déterminants d'origine collective et individuelle, des finalités validées collectivement et des intentions intériorisées, de même qu'il fait appel à des ressources collectives et des capacités individuelles (Bronckart, 2005). Pour plusieurs auteur·es (par exemple, Altet, 2002 ; Clot et al., 2000 ; Goigoux, 2007), l'agir inclut les choix et prises de décision avant, pendant ou après l'action tout comme les actes « empêchés ». Plusieurs dossiers et recherches de notre association ont eu à cœur de comprendre et d'accompagner le travail enseignant, dans différents sous-champs de la discipline, que ce soit dans une perspective interventionniste, en proposant des dispositifs d'ingénierie didactique ou de nouvelles ressources didactiques répondant à des besoins du terrain (voir par exemple *La Lettre de l'AIRDF 62* portant sur les recherches innovantes et dirigé par Dolz et Lacelle, 2017) ou avec la finalité plus générale de décrire et d'expliquer le travail ordinaire enseignant, en s'intéressant par exemple à ses outils (Plane & Schneuwly, 2002), à ses gestes (Bucheton & Dezutter, 2008 ; Schneuwly & Dolz, 2009), à ses logiques d'action (Goigoux, 2006), à la transposition interne des objets enseignés (par exemple Canelas-Trevisi, 2009, Schneuwly & Dolz, 2009, Thévenaz-Christen, 2014) ou encore aux modèles disciplinaires en actes des enseignant·es (Garcia-Debanc & Lordat, 2007).

Depuis quelques années, des recherches participatives s'appuient sur la collaboration entre chercheur·es et enseignant·es, à la fois pour développer des outils didactiques innovants et mettre au jour des savoirs et des pratiques enseignantes (Kervyn & Goigoux, 2021 ; Roy, 2021). Ces recherches permettent de coconstruire des ressources didactiques et/ou visent leur appropriation par les participant·es pour qu'ils·elles développent leurs pratiques, également par des coformations lors de rencontres collectives (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020) ou lors de rétroactions individuelles (Giguère et al., 2018).

De nombreuses recherches appréhendent les pratiques enseignantes dans leur solidarité avec l'activité des apprenant·es. Sont ainsi envisagées l'action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) ou la diversité des régulations proposées par l'enseignant·e (Mottier Lopez, 2012 ; Tobola Couchepin, 2017). Bucheton et Soulé (2009) montrent des liens entre les gestes et postures enseignants d'étayage et les postures des apprenant·es. Les réflexions sur l'archi-élève (notamment Ronveaux, 2014) enrichissent les travaux en intégrant le point de vue de l'enseignant·e sur l'élève « commun » de sa classe pour piloter son enseignement. Récemment, un volet de la recherche « Gary » (Brunel et al., 2024) montre par exemple dans quelles mesures les enseignant·es adaptent leur pratique à leur classe selon le degré scolaire et les difficultés des apprenant·es. La production de ressources didactiques vise à outiller les formateur·trices ou les enseignant·es au vu des besoins constatés chez les élèves ou les étudiant·es par rapport aux objets et contenus disciplinaires à apprendre.

Quant à l'activité de l'apprenant·e, rappelons en premier lieu que le temps de l'enseignement n'est jamais le temps de l'apprentissage et que son activité ne se limite pas à l'exécution des tâches scolaires, mais qu'il s'agit bien d'une activité de transposition interne et d'élaboration des savoirs par l'apprenant·e (Gauvin & Boivin, 2012). Plusieurs colloques et écrits de l'AIRDF se sont intéressés à l'activité de l'apprenant·e dans ou en marge des dispositifs didactiques. En 2001, le colloque de l'AIRDF organisé en Suisse a cherché à mieux comprendre cette activité par le prisme des tâches scolaires et de leurs entours (Dolz et al., 2001), par exemple en mettant au jour les écarts entre les apprenant·es et l'enseignant·e dans la perception des finalités des tâches scolaires ou en pointant la « réappropriation active » par les apprenant·es des savoirs et outils construits, pour passer « de l'interpsychologique vers l'intrapsychologique » (Brossard, 2001, p. 8, en s'appuyant sur Vygotski, 1997/1934). Le livre coordonné par Daunay et Dufays (2014) s'est intéressé au point de vue des apprenant·es et regroupe des textes selon trois axes d'analyse : les retours explicites et verbalisés des apprenant·es à propos de leur activité scolaire, les manières dont ils·elles réalisent certaines tâches scolaires, nommées « points de vue actualisés », et leurs rapports à certains apprentissages. Dans le dossier de *La Lettre 66* (coordonné par Marmy Cusin et Denizot, 2019), plusieurs auteur·es ont examiné les traces des apprentissages avec trois axes d'analyse : les décalages entre tâches prescrites, tâches attendues, tâches redéfinies et tâches effectives, les traces des apports, apprentissages et obstacles des apprenant·es visibles dans les interactions didactiques ainsi que leurs discours à propos de leurs activités scolaires et des obstacles vécus. Y sont d'ailleurs prolongés des travaux fondateurs sur l'activité effective des apprenant·es (Fabre-Cols, 1990), parfois extrascolaire (Penloup, 1999) ou le rapport au savoir de ceux·celles-ci (Barré-De Miniac, 2000).

Pourquoi s'intéresser aux relations entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e, que ce soit en 1997 (Bucheton et al., 1997), en 2008 (Garcia-Debanc & Dufays, 2008) ou aujourd'hui ? Pour les initiateur·trices du colloque de l'époque, comme pour les pionnières et pionniers en didactique du français, c'est d'abord un projet politique (Garcia-Debanc et al., 2008), avec l'objectif de lutter contre l'échec scolaire en lien avec une école davantage démocratique, et la volonté d'amener les élèves, en particulier les élèves en difficulté, à comprendre que le langage ne sert pas seulement à communiquer, mais qu'il est aussi un objet de savoir, à propos duquel on peut apprendre et construire des connaissances (Jaubert et al., 2012).

Par ailleurs, depuis longtemps, des disciplines contributoires comme la sociologie sous-tendent de nombreux travaux, par exemple ceux du laboratoire Escol qui ont eu une large influence en didactique du français. Ces travaux se sont notamment attachés à élucider le processus de coconstruction des inégalités scolaires. Autrement dit, à leur insu, enseignant·es et apprenant·es renforcent les inégalités qui préexistent par ailleurs, par le truchement notamment de malentendus sur le sens des tâches d'apprentissage, du choix des supports ou de rapports aux savoirs divergents entre la socialisation familiale et scolaire (Bautier & Rochex, 1998 ; Bautier & Rayou, 2013 ; Bonnéry, 2007, 2015 ; Charlot et al., 1992 ; Rayou, 2019 ; Rochex & Crinon, 2011). En outre, la sociolinguistique conduit à une lecture compréhensive et descriptive des écrits produits par les apprenant·es : il s'agit ainsi de cerner le mode très spécifique selon lequel le scripteur s'est emparé de la tâche proposée, de l'école à l'université, et ce dans des genres discursifs multiples (Bautier, 1995 ; Bucheton, 2014 ; Bucheton & Bautier, 1997 ; Scheepers, 2021). L'attention est donc portée sur l'activité effective du scripteur.

Mettre au jour les liens entre activité enseignante et apprenante répond également à une visée praxéologique dans la mesure où il s'agit de chercher à identifier les pratiques les plus efficaces pour faire progresser les élèves, dans les différents domaines du français. En France par exemple, la recherche « Lire et écrire au CP » (Goigoux, 2016) a montré que certaines pratiques enseignantes favorisent davantage l'apprentissage du lire-écrire. Plusieurs auteur·es (par exemple Bautier & Goigoux, 2004 ; Jaubert et al., 2012) thématisent notamment l'importance des interactions langagières pour aider l'apprenant·e à entrer dans une posture de secondarisation face aux activités scolaires et définissent ce cadre où s'élaborent et circulent les savoirs par le terme de « communautés discursives disciplinaires scolaires », montrant ainsi la spécificité de ces pratiques langagières selon la

discipline (Jaubert et al., ibid.). Ces interactions, souvent métalangagières, sont le fruit de démarches d'enseignement systématiques voire explicites, visant la construction chez l'apprenant·e d'« un accès plus conscient et plus volontaire aux processus psychiques en jeu » (Schneuwly, 1996, p. 20). À ce propos, il serait nécessaire de développer davantage de recherches pour montrer l'impact de ce type d'interaction sur les apprentissages scolaires, comme Gourdet, Elalouf et collaborateur·trices ont réussi à le faire (Gourdet et al., 2015 ; Elalouf et al., 2017), tout en soulignant que ce type d'interaction nécessite le développement de l'expertise professionnelle enseignante (Chabanne, 2004) et une « formation solide dans le domaine des analyses et usages du langage » (Vinel & Bautier, 2020, p. 566).

Des métaanalyses ont également confirmé l'importance des liens entre les pratiques enseignantes et les résultats des apprenant·es. En effectuant une synthèse de plus de 800 métaanalyses portant sur plus de 50'000 recherches expérimentales en éducation, Hattie (Hattie, 2012 ; Hattie & Yates, 2014) a pu quantifier l'effet de multiples facteurs sur les apprentissages des élèves. Il a notamment confirmé que l'enseignement direct contribue à la réussite des élèves, ce que des travaux plus anciens comme ceux de Rosenshine (1986) avaient déjà mis en évidence. Les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent qu'une grande partie de la variance des résultats des élèves peut être expliquée par le niveau de la classe, et tout particulièrement par ce que font les enseignant·es dans leur classe (Muijs et al., 2014 ; Reynolds et al., 2011) ; on observe ainsi que la reproductibilité des effets des dispositifs d'une classe à une autre n'est pas automatique vu l'importance du contexte.

Du côté de la formation, la prise en compte du rôle majeur que les pratiques peuvent avoir nécessite de développer des recherches sur la formation initiale et continue relative à la discipline français ou aux compétences langagières (par exemple Dolz & Gagnon, 2018 à propos de la formation à la production écrite). Par rapport à cet objet, à en croire Galand et Janosz (2021), l'étude, particulièrement complexe, de l'effet des dispositifs d'accompagnement des formateurs ou des enseignants n'en est qu'à ses débuts.

Sur le plan théorique et méthodologique, il s'agit d'identifier et de poursuivre le développement d'outils afin d'observer la façon dont formateur·trices, enseignant·es et apprenant·es fonctionnent au quotidien aux prises avec les savoirs dans les différents champs de la didactique du français et de la formation dans ce domaine. Quels outils méthodologiques ont fait leurs preuves en didactique du français pour analyser les pratiques des formateur·trices, des enseignant·es et des apprenant·es ? Comment décrire les postures et gestes efficients, c'est-à-dire ceux qui servent la réflexivité des apprenant·es et leurs apprentissages (Bucheton, 2021) ? Quelles méthodes et dispositifs mettre en place pour permettre aux apprenant·es, en particulier les plus fragiles, de développer leurs savoirs et savoir-faire, leurs représentations et rapport à, ainsi que leurs compétences à l'oral comme à l'écrit ? Le questionnement est aussi lié aux interactions langagières en classe et en formation, favorisant l'activité (méta)langagière des apprenant·es, mais aussi aux écrits (intermédiaires) pour penser, apprendre, élaborer et construire leur pensée (Chabanne & Bucheton, 2002).

Axes

Les axes et quelques questions de recherche non exhaustives qui pourraient être explorées dans le cadre du colloque

Des pratiques enseignantes ou de formation à l'activité de l'apprenant·e

Quels types de liens peut-on établir entre les pratiques enseignantes ou de formation et l'activité de l'apprenant·e dans différents domaines du français ? Quelles relations envisager entre expertise professionnelle et développement des apprentissages ? Quels discours enseignant ou de formation au service de l'apprentissage des apprenant·es ?

De l'activité de l'apprenant·e aux pratiques enseignantes ou de formation

En quoi les observations et performances d'apprenant·es peuvent orienter les pratiques enseignantes ou de formation ? Dans quelle mesure la connaissance des performances des apprenant·es peut influencer les réflexions sur les curriculums dans les différents champs du français ou de la formation ? Quelles prises en compte des points de vue et rapport aux savoirs des apprenant·es dans les réflexions des enseignant·es et formateur·trices ? Comment intégrer les procédures effectivement mobilisées par les apprenant·es dans l'enseignement des compétences langagières ? Et comment saisir, méthodologiquement, ces procédures pour questionner les manières d'enseigner et de former dans différents contextes ?

Des outils méthodologiques pour appréhender les relations entre enseignement et apprentissage
Quel cadrage méthodologique pour quelles observations des relations entre enseignement et apprentissage ? Quels outils méthodologiques pour appréhender la pratique enseignante ou l'activité de l'apprenant·e et leurs relations ? En quoi des dispositifs de recherche davantage participatifs peuvent-ils permettre de mieux appréhender ces relations et les besoins du terrain scolaire ?

L'appréhension des relations entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant·e en formation
En quoi et comment la formation appréhende-t-elle l'activité du couple enseignant·e et apprenant·e en didactique du français ? Quels sont les enjeux en formation à tenir compte à la fois de l'activité de l'apprenant·e et de la pratique enseignante en didactique du français ?

Les différents axes du colloque peuvent aussi être envisagés dans une perspective historique ou davantage institutionnelle.

Axe Varias

Le colloque laissera aussi une place à des sessions de *varias* rassemblant des interventions hors thème.

Références citées

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138,* 85-93.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. L'Harmattan.

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. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Presses Universitaires de France.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycées : démocratisation ou massification ?.* Armand Colin.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques.* La Dispute.

Bonnéry, S. (Éd.). (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires.* La Dispute.

Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action.* Université de Genève.

Brossard, M. (2001). Des maîtres, des élèves et des tâches. Dans J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8e Colloque international de la DFLM* [CD-Rom]. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (AIRDF).

Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V. & Fontanieu, V. (2024). Croisement des résultats : quelles relations entre les résultats des élèves et les pratiques des enseignants ?. Dans M. Brunel, J.-L. Dufays, J. Emery-Bruneau & S. Florey (Éds.), *La progression en lecture au fil de la scolarité : une étude internationale* (pp. 233-266). Presses universitaires de Rennes.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Éditions sociales françaises.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe*. Éditions sociales françaises.

Bucheton, D. & Bautier, É. (Éds.). (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée.* CRDP de l'Académie de Versailles.

Bucheton, D., Chabanne, J.-C. & Simon, J.-P. (1997). Hors d'œuvre : une présentation générale [Introduction au Numéro spécial *Actes des journées d'étude de Montpellier*]. *La lettre de la DFLM, 21*, 3-6.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français.* De Boeck Université.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique, 3*, 29-48.

Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe : le sens des objets et des manipulations*. Peter Lang.

Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ?. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134). Presses Universitaires de France.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* Presses Universitaires de France.

Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes : perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *2*(1). https://doi.org/10.4000/pistes.3833

Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves.* De Boeck Université.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.

Dolz, J. & Lacelle, N. (Éds.). (2017). La recherche sur l'innovation en didactique du français. *La lettre de l'AIRDF, 62*.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Wirthner, M. (Éds.). (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français : actes du 8e Colloque international de la DFLM* [CD-Rom]. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (AIRDF).

Dolz, J. & Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif *séquence didactique* pour enseigner les genres oraux : bilan des recherches et perspectives. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, *73*, 21-34.

Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C. & Gourdet, P. (2017). Le rôle du maitre dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères :recherches en didactique du français langue maternelle, 55*, 183-204.

Fabre-Cols, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Librairie de l'Université.

Galand, B. & Janosz, M. (Éds.). (2021). *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche?.* Presses universitaires de Louvain.

Garcia-Debanc, C. & Dufays, J.-L. (2008). Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves : introduction. *La lettre de l'AIRDF, 43*, 3-6.

Garcia-Debanc, C., Leclaire-Halté, A. & Rispail, M. (2008). Quelques phases d'un engagement. *La lettre de l'AIRDF, 42,* 21-22.

Garcia-Debanc, C. & Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & C. Sorin (Éds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Presses de l'Université Laval.

Gauvin, I. & Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *5*(3), 10-24.

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. & Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheuses dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé & C. Turcotte (Éds.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (pp. 37-66). ISTE.

Goigoux, R. (2006). Ressources et contraintes de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Éds.), *Analyses des objets enseignés* (pp. 67-91). De Boeck Université.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, *3*(1), 47-70.

Goigoux, R. (Éd.). (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation. https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf

Gourdet, P., Gomilla, C., Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Péret, C. & Avezard-Roger, C. (2015). De la grammaire au CP pour lire et écrire ? : description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 52*, 39-58.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J. & Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch* [En ligne]*, 2012*(3). https://www.forumlecture.ch/lffl/2012/3/476

Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques, *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *63*, 185-210.

Marmy Cusin, V. & Denizot, N. (Éds.). (2019). Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques. *La lettre de l'AIRDF, 66*.

Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art–teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 231-256.

Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Éditions sociales françaises.

Plane, S. & Schneuwly, B. (Éds.). (2000). Les outils d'enseignement du français. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 22*.

Rayou, P. (Éd.). (2019). *L'origine sociale des élèves*. Retz.

Reynolds, D., Chapman, C., Kelly, A., Muijs, D. & Sammons, P. (2011). Educational effectiveness: The development of the discipline, the critiques, the defence, and the present debate. *Effective Education*, *3*(2), 109-127.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités sociales*. Presses universitaires de Rennes.

Ronveaux, C. (2014). L'archi-élève lecteur en progression entre tâche, activité et performance de lecture. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (Éds.), *Didactique du français : du côté des élèves : comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (pp. 123-138). De Boeck.

Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, *43*(7), 60-69.

Roy, P. (Éd.). (2021). *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance : quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ? : actes du colloque international francophone sur les recherches participatives, 28-29 novembre 2019, Fribourg*. HEP FR. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869

Scheepers, C. (Éd.). (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Schneuwly, B. (1996). Le métalangage n'existe pas ? Et alors ? [Notes sur la table ronde n° 1 du colloque de Lyon « Les métalangages dans la classe de français vus par d'autres sciences humaines »]. *La lettre de la DFLM, 18*, 19-21.

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

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

Thévenaz-Christen, T. (Éd.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.

Tobola Couchepin, C. (2017) *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.

Vinel, É. & Bautier, É. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 42*(3), 557-568.

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

Résumés des communications dans les symposiums

SYMPOSIUM 1 |
Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer

Présentation du symposium

Glaís Sales Cordeiro

Université de Genève (Suisse), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation

Les interrelations entre les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves sont au cœur des préoccupations des didacticien·nes du français. Les travaux en didactique du français sont d'abord passés par des démarches d'ingénierie didactique, soit « applicationnistes » soit très ancrées dans la profession enseignante, puis par des recherches visant à examiner les pratiques d'enseignement des objets langagiers en classe et/ou leurs effets sur les apprentissages des élèves (Bronckart & Schneuwly, 1991). Aujourd'hui, ces travaux cherchent à mieux articuler « théorie » et « pratique ». Certains de ces travaux, surtout les plus récents, engagent une collaboration étroite entre enseignant·es et chercheur·es. Néanmoins, ils soulèvent parfois la question de la légitimité (Goigoux, 2017 ; Petrucci, 2021), pour les enseignant·es et chercheur·es, des outils conceptuels et didactiques élaborés.

Ce symposium a réuni cinq communications concernant des contextes d'enseignement et d'apprentissage divers, qui se rejoignent toutefois dans leur référentiel théorico-didactique pour l'approche de la compréhension en lecture de textes à dominante narrative. Ce référentiel est issu d'une Recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo) (Aeby Daghé & Cordeiro, 2025) conduite par le *Réseau Maison des Petits* (RMdP) à Genève portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture d'albums de jeunesse avec des élèves de 4-8 ans.

Dans une démarche de décontextualisation, qui sépare les outils produits par le RMdP – le « système récit-personnages » et le « circuit minimal d'activités » – de leur contexte initial d'élaboration pour les mettre à l'épreuve dans d'autres contextes et à partir d'autres questionnements, le but du symposium a été, dans un mouvement réflexif subséquent de recontextualisation dans le cadre de la didactique du français, de faire ressortir, en les justifiant, les éléments qui pourraient légitimer ces outils. Avec cette démarche, le symposium a visé à contribuer aux réflexions du colloque sur les repères méthodologiques pour appréhender les relations entre enseignement et apprentissage.

Les communications de Linda Béji et de Solenn Petrucci ont concerné l'enseignement de la compréhension en lecture en français langue de scolarisation. La première a porté sur des données récoltées dans une classe du primaire au canton de Genève avec des élèves de 4-5 ans et la deuxième au secondaire en France avec des élèves de 14-15 ans. La communication de Simone Duarte Medeiros et Andréa Márcia Almeida de Oliveira a concerné l'enseignement du portugais du Brésil comme langue de scolarisation à des élèves en fin du primaire (12-14 ans). Les communications de Josiete Cristina Schneider Queroz et de Juliana Reichert Assunção Tonelli se sont intéressées à l'enseignement d'une langue additionnelle, respectivement l'allemand et l'anglais, au début de la scolarité (élèves de 4-6 ans) au Brésil, également.

Les cinq communications ont mis en évidence les apports de l'outillage développé par le RMdP. Tout d'abord, celui du système récit-personnages comme outil conceptuel organisateur d'un enseignement de la compréhension en lecture de textes à dominante narrative. Sur la base des spécificités des différents contextes d'enseignement-apprentissage et des niveaux de scolarité où il a été éprouvé, le système récit-personnages est apparu comme un révélateur du processus de mise en intrigue, constitutif du récit. Du point de vue didactique, l'intérêt particulier d'une des activités du circuit minimal d'activités, celle du « tableau système récit-personnages », a été souligné par son rôle médiateur et le dialogue didactique qu'elle instaure en classe entre l'enseignant·e et les élèves, contribuant considérablement au développement des capacités de compréhension en lecture de ces derniers.

Le mouvement de décontextualisation-recontextualisation des deux outils produits originellement dans le cadre de la didactique du français, opéré à l'intérieur et au-delà de ses frontières, s'est révélé ainsi comme une démarche fructueuse pour le processus de légitimation de ces outils, invitant à de nouvelles réflexions méthodologiques sur les manières d'étudier les rapports entre le travail de l'enseignant·e, les outils d'enseignement et les apprentissages des élèves d'objets langagiers.

Références citées

Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (2025). La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 29*, 37-52. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:185182

Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche, 13*, 8-26.

Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique, 11*(3), 135-142. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2808

Petrucci, S. (2021). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignantes et transformation des pratiques* [Thèse de doctorat]. Université de Genève. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:153942

Mots clés

didactique du français, enseignement-apprentissage des langues, recherches collaboratives, légitimité, outils méthodologiques

Analyse des interactions enseignant·e-élèves lors de la reconstruction du système récit-personnages

Communication présentée dans le cadre du symposium *Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer*

Linda Béji

Université de Genève (Suisse), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation

Cette contribution a concerné la compréhension de textes narratifs à intrigues, en mettant particulièrement l'accent sur le « système récit-personnages » (SRP) (Cordeiro, 2014) dans lequel les personnages façonnent le récit à travers les relations tissées entre leurs sentiments, intentions et actions (Reuter, 1988). En classe, la reconstruction de ce système par les élèves, sous la guidance de l'enseignant·e, requiert un scénario langagier didactique, c'est-à-dire des interactions didactiques complexes visant l'enseignement/apprentissage d'un savoir donné (Jaubert & Rebière, 2019). Ce processus suit un parcours temporel et interroge les objets de la discipline. La médiation de l'enseignant·e joue un rôle déterminant dans la manière dont les élèves justifient leurs réponses et développent leur compréhension (Cordeiro, 2014). Dans ce contexte spécifique, nous nous sommes intéressées aux interactions entre l'enseignant·e et les élèves en lien avec la reconstruction du SRP afin d'observer dans quelle mesure celles-ci influençaient la compréhension et l'appropriation des savoirs par les élèves. Notre objectif a été d'identifier les récurrences significatives des questions et/ou des réponses liées à chaque élément du SRP.

Pour ce faire, nous nous sommes basée sur l'enseignement de la compréhension en lecture de l'album de jeunesse *Le lapin noir* à travers une activité de (re)construction du SRP de l'album dans une classe de première primaire (élèves de 4 ans) à Genève. Notre démarche méthodologique a reposé sur une double analyse. Elle a porté, d'une part, sur les types de questions posées par l'enseignant·e et les réponses apportées par les élèves. Elle a examiné, d'autre part, les médiations de l'enseignant·e en lien avec les types de justifications formulées par les élèves en réponse aux questions.

Les résultats ont révélé que l'enseignant·e a utilisé trois types de questions. Les questions commençant par « est-ce que » servaient à explorer l'intention des personnages, l'enseignant·e interrogeant la certitude des réponses et poussant les élèves à affirmer leur choix interprétatif. Les questions débutant par « qu'est-ce qui » étaient employées pour examiner les actions des personnages. Ce type de question a suggéré qu'une réponse précise devait être extraite du texte et/ou des images et orientait implicitement les élèves vers la recherche d'indices pour repérer les éléments clés du récit. Les questions formulées avec « comment » portaient sur les sentiments des personnages, encourageant les élèves à réfléchir et à formuler des hypothèses sur leur état d'esprit à un moment clé de l'histoire.

La diversité des réponses des élèves reflète la richesse des interprétations. Nous avons constaté que l'enseignant·e : poursuivait la reconstruction du SRP si la justification avancée provenait du texte, de l'image ou du récit comme un tout ; questionnait l'élève s'il proposait une représentation cohérente avec le récit ; reformulait sa question si les deux premiers cas ne s'appliquaient pas.

Ces résultats ont montré que les interactions entre l'enseignant·e et les élèves en lien avec la reconstruction du SRP contribuent à la compréhension et à l'appropriation de ses composantes par les élèves.

Références citées

Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 50*, 157-176. https://doi.org/10.4000/reperes.794

Jaubert, M. & Rebière, M. (2019). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. *Raisons éducatives, 23*, 153-176. https://doi.org/10.3917/raised.023.0153

Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques : théorie, pratiques, pédagogie, 60*, 3-22.

Mots clés

système récit-personnages, interactions enseignant·e-élèves, justifications des élèves, médiation enseignante

Enseigner la compréhension en lecture au secondaire avec le tableau système récit-personnages, un outil novateur

Communication présentée dans le cadre du symposium *Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer*

Solenn Petrucci

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), UER de français

Notre communication a porté sur l'enseignement de la compréhension en lecture au secondaire au moyen d'un outil didactique novateur : le tableau système récit-personnages (TSRP). Nos questions de recherche étaient les suivantes : Quels sont les bénéfices de l'utilisation du TSRP pour l'enseignant·e et pour l'élève ? Quelles sont les conditions qui en font un outil légitime pour enseigner la compréhension en lecture de genres de textes à dominante narrative et de textes de théâtre au secondaire ?

Fréquemment évaluée, la compréhension est peu enseignée. L'activité phare pratiquée dans les classes est souvent le questionnaire constitué de questions littérales, alors que le simple repérage d'informations ne suffit pas aux élèves pour (re)construire les significations d'un texte, qui comporte toujours une part d'implicite.

Nous basant sur les principes de la démarche de *Recherche d'ingénierie didactique en collaboration* (RIDCo) développée par Aeby Daghé et Cordeiro (2025) et Petrucci (2021), nous avons collaboré avec trois enseignantes du secondaire en France pour l'expérimentation du TSRP avec des textes de genres variés (nouvelles et pièce de théâtre), afin de tenter de répondre aux difficultés de lecture que les élèves peuvent rencontrer et qui sont rappelées régulièrement par les enquêtes internationales comme PISA (Soussi et al., 2007 ; OCDE, 2025). L'objectif était d'amener les élèves, par le biais du tableau, à s'approprier le « système récit-personnages » (Aeby Daghé et al., 2019) constitutif de la mise en intrigue. Il s'agissait de saisir les relations dynamiques entre les actions, les intentions et les sentiments des personnages et, par conséquent, d'accéder à une compréhension plus fine des textes lus.

Les données analysées sont issues des entretiens semi-directifs menés avec chaque enseignante après la mise en œuvre en classe de l'outil et des traces récoltées auprès des élèves. Notre but a été de mettre en lumière les bénéfices de l'utilisation du TSRP et les conditions qui en font un outil prometteur pour enseigner la compréhension en lecture de genres de textes à dominante narrative au secondaire. Sur la base de la collaboration menée avec les enseignantes, nous avons identifié, du côté de l'enseignant·e, les obstacles à déjouer, les conditions optimales de mise en œuvre, les genres de textes à favoriser. Du côté des élèves, nous avons analysé l'impact que l'outil pouvait avoir sur la compréhension des implicites et les résistances qui pouvaient perdurer. Il favorise le développement de stratégies de lecteur autonome, notamment par l'incitation à la relecture et l'intégration progressive des colonnes du tableau comme stratégie de lecture. Les résultats de cette double analyse nous ont permis aussi d'apprécier la portée de la modalité de collaboration mise en place.

Références citées

Aeby Daghé, S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La lettre de l'AIRDF, 66*, 26-32.

Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (2025). La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 29*, 7-22.

OCDE. (2025). *Résultats du PISA 2022 : vol. I : apprentissage et équité dans l'éducation.* Éditions OCDE. https://doi.org/10.1787/165f1d07-fr

Petrucci, S. (2021). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle : collaboration avec des enseignantes et transformation des pratiques* [Thèse de doctorat]. Université de Genève. https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:153942

Soussi, A., Broi, A.-M. & Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *35*(1), 31-51.

Mots clés

didactique du français, enseignement secondaire, compréhension en lecture, système récit-personnages, recherche collaborative

Le potentiel conceptuel du système récit-personnages pour travailler la compréhension en lecture et le genre textuel conte d'horreur sous le prisme des interactions enseignante-élèves

Communication présentée dans le cadre du symposium *Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer*

Simone Duarte Medeiros[1] et Márcia Andréa Almeida de Oliveira[2]

[1] Université Fédérale du Pará (Brésil), École d'application
[2] Université du Pará (Brésil), Institut de Lettres et Communication

La maitrise de la compréhension en lecture est essentielle dans la vie scolaire et notamment pour une participation sociale active et citoyenne. Pourtant, à la fin du primaire, plusieurs élèves peinent encore à comprendre les textes qu'ils lisent.

À partir de la conception et la mise en place en classe d'un dispositif didactique articulant la compréhension en lecture à la maitrise des composantes essentielles du genre textuel conte d'horreur, l'étude de Master professionnel en Lettres d'une des auteures de cette communication a visé à analyser les effets d'un tel dispositif sur les apprentissages des élèves. L'étude fait référence aux outils conceptuels « genre textuel » (Schneuwly et Dolz, 2004) et « système récit-personnages » (Cordeiro, 2015) ainsi qu'à l'outil didactique « circuit minimal d'activités » (Cordeiro et Liaudet, 2021).

Il s'agit d'une recherche-action qualitative-interprétative et quantitative impliquant une analyse comparative de trois classes de 8e année du primaire (élèves de 12-14 ans) d'une école d'application de l'Université fédérale du Pará (Brésil), à savoir une classe expérimentale et deux classes témoins. Le recueil de données a compris : la passation de quatre tests de lecture élaborés sur la base des compétences prévues dans les documents officiels curriculaires et d'évaluation brésiliens (BNCC et Saeb) ; la passation d'un questionnaire socioéconomique ; la mise en place d'un circuit minimal d'activités dans la classe expérimentale. Des analyses statistiques, qualitatives et interprétatives de ces données ont été réalisées.

L'analyse des tests de lecture a indiqué que le taux de réussite des élèves de la classe expérimentale a augmenté de manière continue au long de l'enseignement prodigué contrairement à celui des classes témoins, qui a présenté peu de variations entre le premier et le quatrième test. D'un point de vue qualitatif, le travail effectué avec la classe expérimentale a permis d'aborder les dimensions essentielles du genre conte d'horreur (contenu thématique, structure compositionnelle et style), bien que de manière incidente. Toutefois, lorsque la (re)construction du système récit-personnages des contes était associée à une approche plus explicite de ces dimensions, une amélioration significative des capacités des élèves a été observée, notamment en ce qui concerne la compréhension des relations dynamiques entre les intentions, actions et sentiments des personnages et l'inférence d'informations implicites dans les textes. Cette amélioration dépendait néanmoins de la médiation enseignante et de la qualité des interactions entre l'enseignante et les élèves, ce qui plaide pour de nouvelles recherches portant sur les relations entre les pratiques enseignantes et l'activité des apprenant·es.

Références citées

Cordeiro, G. S. (2015). Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. *Eutomia, 15*(1), 447-467. https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1658

Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2021). Ensinar e aprender a compreender livros infanto-juvenis na educação básica. *Educação em Foco, 26*(3), 1-14. https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36383

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

Mots clés

compréhension en lecture, circuit minimal d'activités, système récit-personnages, genre textuel, conte d'horreur

Apports du système récit-personnages et du circuit minimal d'activités pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture en allemand comme langue additionnelle à l'école première

Communication présentée dans le cadre du symposium *Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer*

Josiete Schneider Queroz[1] et Glaís Sales Cordeiro[2]

[1] Collège Pastor Dohms (Brésil)
[2] Université de Genève (Suisse), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation

Au Brésil, l'absence d'instructions officielles concernant l'enseignement d'une langue additionnelle à des jeunes élèves fréquentant l'école enfantine soulève diverses questions chez les enseignant·es, en particulier, à propos du travail sur la compréhension d'albums de jeunesse dans cette langue (Schlatter et Garcez, 2012). La présente communication a visé à contribuer à cette réflexion à partir de la discussion d'une partie des données issues d'un projet de Recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo) (cf. Aeby Daghé & Cordeiro, 2025) comptant avec la participation de deux enseignantes et une chercheuse en didactique des langues.

La recherche a porté sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture de l'album de jeunesse *Le lapin noir* (*Schwarzhase*) en allemand comme langue additionnelle. Elle s'est appuyée, d'une part, sur le référentiel théorico-didactique développé par le *Réseau Maison des Petits* à Genève sur l'enseignement de la compréhension d'albums de jeunesse (https://www.unige.ch/maisondespetits/) et, d'autre part, sur les travaux d'une des auteures de cette communication (Queroz, 2021) portant sur les outils de médiation enseignante dans une séquence didactique sur la compréhension des contes d'animaux à l'école enfantine.

Les données de l'étude ont été récoltées dans quatre classes de maternelle (élèves de 4-5 ans), deux classes témoins et deux classes expérimentales, d'une école privée bilingue de la région sud du Brésil où l'immigration allemande a été importante. Le dispositif didactique « circuit minimal d'activités » (CMA), organisé à partir d'un outil conceptuel, le « système récit-personnages » (SRP) (Aeby Daghé et al., 2019), a été mis en place dans les classes expérimentales. Toutes les données (classes contrôle et expérimentales) ont été filmées et transcrites et les traces d'activités des élèves récoltées.

L'analyse préliminaire de l'évaluation initiale et finale des capacités de compréhension de l'album de 12 élèves (trois par classe), de niveau linguistique initial, intermédiaire et avancé en allemand, a révélé une meilleure compréhension de l'album chez ceux et celles des classes expérimentales. Lors de l'évaluation finale, les actions et les intentions des personnages ont été identifiées et comprises par la majorité des élèves. En ce qui concerne les sentiments de ces personnages, les élèves ont été capables de les pointer en utilisant un lexique issu d'autres albums lus précédemment ou présent dans les moments quotidiens de « réunion » où les élèves s'expriment sur leurs propres sentiments. Une augmentation considérable de l'usage de l'allemand dans les réponses du groupe expérimental a aussi été observée. La principale difficulté constatée dans les deux groupes était liée à la compréhension du fait que le personnage *Schwarzhase* étant l'ombre de *Hase* (*Petit lapin*), ne pouvait pas avoir des intentions.

Ces résultats partiels semblent ainsi pointer les possibles apports d'une démarche d'enseignement de la compréhension d'albums de jeunesse en allemand comme langue additionnelle qui prend le système récit-personnages comme un objet d'apprentissage dans les petites classes en contexte scolaire bilingue. Ils demandent à être complétés avec l'analyse d'autres sources de données provenant de la recherche, entre autres, les formes de médiation des enseignantes dans le dialogue didactique avec les élèves ayant lieu lors des activités menées dans les classes. Des échanges entre les enseignantes participantes concernant les résultats des élèves, le dispositif et ses possibles développements contribueraient également à la légitimation de ce dernier dans le contexte de l'enseignement bilingue précoce.

Références citées

Aeby Daghé, S., Blanc, A.-C., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La lettre de l'AIRDF*, *66*(1), 26-32. https://doi.org/10.3406/airdf.2019.2304

Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (2025). La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 29*, 7-22. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:185182

Queroz, J. S. (2021). *O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na educação infantil* [Thèse de doctorat]. Université Fédérale du Rio Grande do Sul.

Schlatter, M. & Garcez, P. (2012). *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Edelbra.

Mots clés

enseignement de l'allemand langue additionnelle, albums de jeunesse, système récit-personnages, circuit minimal d'activités, école bilingue

Enseigner l'anglais comme langue additionnelle à partir d'albums de jeunesse en maternelle : réflexions à partir d'une recherche d'ingénierie didactique en collaboration impliquant des enseignant·es stagiaires et des chercheuses formatrices

Communication présentée dans le cadre du symposium *Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues : décontextualiser et recontextualiser des outils conceptuels et didactiques pour les mettre à l'épreuve et les légitimer*

Juliana Reichert Assunção Tonelli[1] et Glaís Sales Cordeiro[2]

[1] Université de l'état de Londrina (Brésil), Centre de Lettres et des sciences humaines, Département de lettres étrangères modernes
[2] Université de Genève (Suisse), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation

Au Brésil, l'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle (LA) à l'école maternelle (4-6 ans) (Tonelli, 2005) suscite plusieurs questionnements chez les enseignant·es stagiaires. Entre autres, la manière d'articuler langue de scolarisation (LS) et LA pour favoriser les apprentissages des élèves liés à la compréhension d'albums de jeunesse, au lexique et aux structures syntaxiques en LA.

Dans cette communication, nous avons analysé une partie des données issues d'une Recherche d'ingénierie didactique en collaboration (RIDCo) (cf. Aeby Daghé & Cordeiro, 2025). L'étude s'est appuyée sur un référentiel épistémologique socio-historique qui prend le langage, la formation et l'éducation comme des éléments essentiels pour le développement humain (Bronckart, 2008). Elle s'est référée aussi à des travaux sur la compréhension en lecture d'albums de jeunesse à partir du « système récit-personnages » (SRP) (Aeby Daghé & Cordeiro, 2025). Notre but a été d'examiner le processus de collaboration instauré par la recherche, ainsi que l'activité réflexive qui en découlait sur des objets d'enseignement, de formation et d'intérêt commun à partir du regard spécifique des participant·es, constitué de trois stagiaires, leur formatrice universitaire, chercheuse en didactique de l'anglais, et une chercheuse en didactique des langues.

Les données ont été récoltées dans une classe contrôle et deux classes expérimentales de maternelle (élèves de 5-6 ans) d'une école publique. Les élèves apprennent la langue anglaise dans des leçons de 45 minutes une fois par semaine (activités de lecture interactive d'albums, jeux, chansons). Dans les classes expérimentales, à la place des activités habituelles, un album a été lu par les stagiaires et la construction du « tableau système récit-personnages » (TSRP), une activité phare du dispositif didactique « circuit minimal d'activités » (CMA) (*Réseau Maison des Petits*, 2025), a été réalisée avec les élèves. Les capacités de compréhension de ces dernier·es ont été évaluées par des questions concernant le SRP après la lecture de l'album et postérieurement à la réalisation du TSRP.

Les deux stagiaires ont suivi une formation d'un total de 5h avec les chercheuses sur les objectifs et la mise en œuvre du TSRP en classe ainsi que sur le dispositif d'évaluation à mener avec les élèves. Un entretien semi-directif a été réalisé avec chaque stagiaire dans le but d'apprécier, sur la base de l'expérience réalisée en stage, la validité didactique de l'activité avec le TSRP, initialement conçue pour la compréhension en lecture en LS, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais comme LA à des jeunes élèves. Les données ont été filmées et transcrites.

Pour ce symposium, nous avons réalisé une analyse croisée des interventions des stagiaires lors des moments d'évaluation et des propos ressortant de l'entretien afin de les mettre en lien avec les réponses de deux élèves avec un niveau intermédiaire en anglais selon les stagiaires. Nos résultats montrent une certaine corrélation entre les indices de progression des capacités de compréhension

des élèves et les conceptions des stagiaires à propos de l'enseignement-apprentissage de l'anglais comme LA dans les petites classes. Ceci a été notamment visible dans la manière de poser les questions d'évaluation et de les relancer ou non suivant les réponses des élèves. Des conceptions sédimentées sur le poids des connaissances lexicales et syntaxiques en LA, la place de la langue de scolarisation dans l'apprentissage d'une LA ou encore le besoin d'autres ressources pour faciliter la compréhension de l'album ont pris le pas sur une réflexion concernant les possibilités d'exploration des outils conceptuel (SRP) et didactique (TSRP) proposés ainsi que leurs apports aux apprentissages des élèves.

Ces constats indiquent qu'une RIDCo nécessite, surtout dans le cadre de la formation initiale, une temporalité plus ou moins longue en ce qui concerne les réélaborations et éventuelles transformations des conceptions des stagiaires, tout comme celles des formateur·trices. Ils nous encouragent ainsi à poursuivre nos réflexions, la RIDCO étant une voie prometteuse pour appréhender les relations entre formation de l'enseignant·e, enseignement et apprentissage, également dans ce domaine.

Par rapport aux objectifs du symposium, les résultats de nos analyses constituent une forme de légitimation d'une approche d'enseignement impliquant la pleine participation d'enseignant·es et de chercheur·es dans un contexte d'enseignement différent de celui d'origine.

Références citées

Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (2025). La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent. *Formation et pratiques d'enseignement en question, 29,* 37-52. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:185182

Bronckart, J.-P. (2008). Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD. *Educação em Revista*, *47*, 273-288. https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100015

Réseau Maison des Petits. (2025, 15 décembre). L'album au cœur de l'enseignement du français. https://www.unige.ch/maisondespetits/francais/enseignement-apprentissage-de-la-lecture-dalbums

Tonelli, J. R. A. (2005). *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Londrina. https://repositorio.uel.br/handle/123456789/10314

Mots clés

enseignement de l'anglais langue additionnelle, albums de jeunesse, système récit-personnages, recherche collaborative, validité didactique

SYMPOSIUM 2 |
Réflexions autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois

Présentation du symposium

Catherine Gosselin-Lavoie et Rachel Berthiaume

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

Le développement des compétences en lecture constitue le fondement de la réussite en français et dans les autres matières scolaires, ainsi que de la pleine participation à la vie citoyenne (Blanc, 2009 ; Labrecque et al., 2012). De nombreux modèles de compréhension de lecture ont été proposés pour décrire la complexité de son développement qui prend place sur une longue période et qui requiert la mobilisation et la coordination de différents processus cognitifs et linguistiques relevant à la fois de l'oral et de l'écrit (procédures de reconnaissance de mots, génération d'inférences, gestion de la compréhension, connaissances préalables sur le sujet du texte, etc.) (Daigle & Berthiaume, 2021 ; Écalle & Magnan, 2010 ; Elleman et al., 2019).

Au Québec, malgré plusieurs actions ministérielles pour soutenir le développement des compétences en lecture, un certain nombre d'élèves est considéré en difficulté d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2010 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2016). Ces constats nous amènent à questionner les pratiques de classe et les modalités concernant l'enseignement des compétences en lecture, plus particulièrement en ce qui a trait à la compréhension, dans un contexte où la composition des classes est de plus en plus hétérogène (Armand, 2021). Ce constat trouve écho en France, avec la recherche longitudinale menée par l'équipe de Goigoux (2016) auprès d'enseignants de CP, d'après laquelle les habiletés de compréhension sont peu travaillées lors des premières années de scolarisation des élèves. Concernant les pratiques de classe, les environnements proposant une variation dans les types de textes proposés et un usage important et diversifié de l'album de littérature jeunesse contribuent au développement de la compétence en lecture, dont la compréhension (Goigoux, 2016). En effet, le contact des élèves avec des œuvres de qualité permet le développement des compétences langagières et augmente leur motivation à s'engager dans des activités de littératie (Dupin de Saint-André et al., 2015).

C'est dans cette perspective que s'est inscrit ce symposium, qui visait à provoquer une réflexion autour de différentes approches didactiques du développement de la compréhension de lecture au moyen de l'utilisation de la littérature auprès de profils d'élèves variés. Les cinq conférences qui le composaient ont été orientées autour de trois axes (préscolaire, primaire, secondaire). L'utilisation d'activités ludiques de conscience morphologique et lexicale dans une optique d'éveil à l'écrit et le recours aux approches plurilingues à l'éducation préscolaire ont été traités dans la perspective du développement de la compréhension de lecture. La variation des situations de compréhension en lecture au primaire et l'évaluation de celle-ci ont été abordées sous le prisme de l'effet du genre de texte. Puis la notion de la lecture littéraire comme levier pour le développement de la littératie historique a permis d'aborder la compréhension de lecture sous un angle interdisciplinaire. Enfin, la compréhension en lecture au secondaire au moyen de l'exploration d'œuvres littéraires décoloniales a été traitée. Un bilan permettant de faire le point sur la pertinence de ces approches d'un point de vue scientifique et professionnel a contribué à nourrir la réflexion des chercheurs et des intervenants quant à leur impact

sur les pratiques enseignantes et évaluatives destinées aux milieux scolaires et à cerner différentes perspectives et postures épistémologiques, menant ainsi à des échanges enrichissants pour le domaine de la didactique du français.

Références citées

Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet & J.-L. Ratel (Éds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec : théorie et pratique* (pp. 232-244). Fides Éducation.

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.

Daigle, D. & Berthiaume, R. (2021*). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves – 5 à 12 ans*. Chenelière Éducation.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, *61*(1), 22-31. https://doi.org/10.7202/1029001ar

Écalle, J. & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *2*(1), 1-44. https://doi.org/10.1080/19345740802539200

Goigoux, R. (Éd.). (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation. https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf

Labrecque, M., Chuy, M., Brochu, P. & Houme, K. (2012). *PIRLS 2011 – Le contexte au Canada : résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Conseil des ministres de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire : rapport final – table de pilotage du renouveau pédagogique*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Évaluation du programme : plan d'action pour l'amélioration du français*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2016). *Des conditions pour mieux réussir ! : plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.

Mots clés

compréhension en lecture, littérature, littérature jeunesse, milieux scolaires québécois, préscolaire, primaire et secondaire

La conscience lexicale et la conscience morphologique contribuent-elles au développement de la compréhension en lecture ?

Communication présentée dans le cadre du symposium *Réflexions autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois*

Rachel Berthiaume[1], Daniel Daigle[1] et Agnès Costerg[2]

[1] Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique
[2] Université de Sherbrooke (Canada), Faculté d'éducation

Le bilan des travaux scientifiques des dernières années met en lumière l'importance des apprentissages effectués au préscolaire pour le développement ultérieur de la lecture (Briquet-Duhazé, 2012 ; Prévost & Morin, 2015 ; Schmitt et al., 2011). C'est dans cette optique que les acteurs ministériels et scolaires poursuivent leurs démarches afin de se concerter pour agir de manière précoce, faciliter l'entrée à la maternelle des enfants (MÉES, 2017) et réduire le nombre de ceux qui débutent l'école en présentant certaines vulnérabilités (MÉES, 2019). Malgré ces efforts, la plus récente « Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle » (Ducharme et al., 2023) indique que la proportion d'enfants de maternelle 5 ans dits vulnérables sur le plan du développement cognitif et langagier est encore plus élevée en 2022 qu'en 2017. Or, le domaine du développement cognitif et langagier contribue fortement à prédire le rendement scolaire en 1re année (Lemelin & Boivin, 2007). Il est donc nécessaire de prioriser le développement de la littératie chez les élèves, y compris les plus vulnérables, en leur fournissant, dès la maternelle, des activités riches et appropriées autour des connaissances préalables à la lecture.

De nombreuses recherches soulèvent le caractère essentiel des apprentissages préscolaires liés à la conscience phonologique, soit la connaissance consciente que les mots du langage oral sont composés d'unités plus petites (rime, syllabe, phonème), et à la connaissance des lettres, soit l'habileté à désigner le nom et le son des lettres de l'alphabet, sur le développement ultérieur de la lecture (Briquet-Duhazé, 2012 ; Ecalle & Magnan, 2010). Enfin, un nombre croissant de recherches explorent les liens entre le développement des connaissances lexicales et celui de la conscience morphologique dans l'apprentissage de la lecture (Carlisle & Goodwin, 2014 ; Colé et al., 2004 ; Foulin, 2007).

Ces deux types de connaissances étaient au cœur de notre recherche longitudinale, qui visait à créer et expérimenter des conditions axées sur les connaissances préalables aux premiers apprentissages en lecture, en particulier les connaissances lexicales et la conscience morphologique, en contexte de maternelle 5 ans, et à vérifier les effets obtenus sur le développement des premiers apprentissages des élèves en lecture en 1re année. Trois conditions expérimentales s'étalant sur huit semaines ont été mises en place par les enseignantes participantes, arrimées à des albums jeunesse correspondant aux intérêts des élèves et comportant un contenu langagier suffisamment accessible et riche pour permettre la création d'activités les accompagnant.

Les résultats indiquent que les élèves de notre étude n'avaient pas tous le même niveau de préparation à leur entrée à la maternelle. Par la suite, en 1re année, les élèves ont vraisemblablement vécu un phénomène d'apprentissage qui les a conduits à confronter leurs connaissances orales à de nouvelles connaissances en vue d'aborder l'écrit qui les aurait amenés à vivre un effet de surgénéralisation de leurs connaissances. Dans la mesure où nos résultats montrent que les élèves qui ont participé à notre étude ont progressé, dans l'ensemble, sur le plan du développement des connaissances préalables à la lecture, la sensibilité qu'ils ont ainsi développée envers les constituants sublexicaux des mots leur permettra de développer des habiletés de lecture, mais à plus long terme que ce que nous avons

observé. Compte tenu de son caractère longitudinal, nos conclusions nous amènent à dégager un certain nombre de constats qui contribuent à mieux comprendre comment se déploient les premiers apprentissages en lecture et, parallèlement, à identifier des indicateurs de vulnérabilité sur ce plan.

Références citées

Briquet-Duhazé, S. (2012). Étude de l'efficacité d'un protocole de remédiation en lecture par des enseignants de cycle 3. *Questions vives* [En ligne], *8*(18). https://doi.org/10.4000/questionsvives.1156

Carlisle, J. F. & Goodwin, A. P. (2013). Morphemes matter: How morphological knowledge contributes to reading and writing. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & G. P. Wallach (Éds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (2e éd.) (pp. 265-282). The Guilford Press.

Colé, P., Royer, C., Leuwers, C. & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du C.P. au CE2. *L'année psychologique*, *104*(4), 701-750.

Ducharme, A., Paquette, J. & Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf

Écalle, J. & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, *52*(4), 431-444.

Lemelin, J.-P. & Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, *4*(2).

MÉES/Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

MÉES/Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec.

Prévost, N. & Morin, M. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ?. *Le français aujourd'hui*, *190*, 35-50. https://doi.org/10.3917/lfa.190.0035

Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *95*(1), 26-43. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x

Mots clés

éducation préscolaire, vocabulaire, conscience morphologique, apprentissage de la lecture

La lecture littéraire comme levier pour le développement de la littératie historique au primaire

Communication présentée dans le cadre du symposium *Réflexion autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois*

Alexandre Lanoix et Isabelle Montésinos-Gelet

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

La pertinence d'utiliser la littérature pour soutenir les apprentissages des élèves a été démontrée de multiples façons depuis plusieurs années. À ce titre, Tauveron (2002) illustre bien comment la lecture littéraire doit engager le lecteur-élève dans la production de sens. Cette idée nous apparait centrale et transférable dans le domaine de l'histoire, notamment dans une perspective d'apprentissage par l'enquête.

La littératie historique est la capacité des élèves à interpréter des documents historiques et à communiquer une réflexion dans le domaine de l'histoire en employant le vocabulaire et les méthodes propres à ce domaine (Martel, 2018 ; Nokes, 2013). La place des sources historiques d'époque y est centrale. Tout comme les textes littéraires, ces documents ne font pas sens en eux-mêmes et l'élève lecteur doit s'engager dans leur lecture pour arriver à en tirer des apprentissages.

En plus de cette habitude interprétative transférable, la lecture littéraire implique un double mouvement de participation et de distanciation (Simard et al., 2010). Or, c'est l'analyse de l'œuvre à l'aide de critères qui permet la distanciation et qui développe chez les élèves un précieux recul critique. Par ailleurs, comme les œuvres littéraires de qualité comportent généralement de nombreux repères culturels, elles peuvent aussi être mises à profit dans une perspective historique pour alimenter les connaissances des élèves. Ainsi l'intérêt de la lecture littéraire pour soutenir la littératie historique repose sur plusieurs éléments.

La communication a proposé une réflexion appuyée par des observations en classe à propos du potentiel de la littérature jeunesse pour amorcer un questionnement en histoire, pour définir des concepts propres à l'histoire (Boulet, 2022) et pour développer des habiletés associées à la littératie historique (Lanoix & Montesinos-Gelet, 2023).

En s'appuyant sur des stratégies de lecture littéraire, les élèves sont amenés à aborder les documents historiques dans une perspective ouverte qui permet et invite au dialogue entre différentes perspectives. Les observations en classe montrent que les élèves exercent et développent leurs capacités à lire et à comprendre différents types de textes lorsque l'on combine des sources historiques à des œuvres littéraires.

Références citées

Boulet, M. (2022). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts du temps, de l'espace et de la société en univers social* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. http://hdl.handle.net/1866/27256

Lanoix, A. & Montesinos-Gelet, I. (2023). Un réseau interdisciplinaire pour aborder les mouvements migratoires au Québec au tournant du 20e siècle. *Le pollen*, *41*, 98-141.

Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire*. JFD Éditions.

Nokes, J. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.

Tauveron, C. (Éd.). (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?.* Hatier.

Mots clés

littératie historique, littérature, histoire, primaire

Le développement des habiletés narratives à l'éducation préscolaire à partir de l'utilisation d'albums plurilingues

Communication présentée dans le cadre du symposium *Réflexions autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois*

Catherine Gosselin-Lavoie

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

Au Québec, près de 200 langues maternelles sont déclarées dans les écoles, et cette diversité linguistique est présente dans les classes du préscolaire (maternelle 4 ans ; 5 ans). Il incombe ainsi aux personnes enseignantes d'adapter leurs pratiques pour soutenir, dans une perspective de développement global, le développement langagier de ces enfants. À cet égard, la mise en place d'approches inclusives prenant appui sur la diversité linguistique (approches plurilingues ; approches plurielles des langues et des cultures ; pédagogies de translanguaging, etc.) permet de soutenir le développement langagier des élèves en phase d'apprentissage de la langue de l'école et permet de sensibiliser l'ensemble des enfants à la diversité linguistique (Cummins, 2017 ; Candelier et al., 2013 ; García, 2018).

Dans le cadre d'un projet de recherche-action (Armand et al., 2021), en collaboration avec l'équipe de recherche, une quinzaine d'enseignantes et de conseillères pédagogiques ont coconstruit des situations de développement et d'apprentissage (SDA) autour de 7 albums jeunesse plurilingues (Gosselin-Lavoie et al., 2021). Celles-ci étaient centrées sur le développement du vocabulaire, des habiletés métaphonologiques, de l'émergence des conduites interprétatives et des habiletés narratives. Dans cette présentation, nous nous sommes attardés aux effets de ces SDA sur le développement des habiletés narratives – soit la capacité à comprendre, organiser et présenter une série d'évènements qui présentent une structure narrative (Licandro, 2016) – des enfants de six classes (N=113) qui ont pris part à l'intervention.

Un devis quasi expérimental avec prétest et posttest en présence d'un groupe contrôle nous a permis de documenter les effets de l'intervention sur la macrostructure (habiletés relevant du domaine cognitivolangagier en lien avec l'organisation générale et structure de la production) et la microstructure (habiletés relevant du domaine linguistique en lien avec la mobilisation du code grammatical et sémantique). Les productions narratives des enfants ont été recueillies au moyen de la production d'une histoire et d'une tâche de rappel de récit. Nos résultats témoignent de la contribution positive de l'intervention à l'évolution des habiletés des enfants et donc, de la pertinence de considérer le « déjà-là » des enfants – en l'occurrence, leurs ressources langagières – pour faire le pont entre le monde scolaire et le monde familial (Hélot, 2013).

Références citées

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G., Borri-Anadon, C., Charette, J., Magnan, M.-O. & Larivée, S. (2021). Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues. Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francpoise.armad_prescolaire-pluriethnique_rapport.pdf

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schroder-Sura, A. & Molinié, M. (2012). *Le CARAP : un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources.* Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. Dans O. García (Éd.), *Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language and education* (3e éd.) (pp. 103-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8

Curenton, S. M. & Lucas, T. D. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. Dans K. L. Pence (Éd.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 377-432). Plural Publishing.

García, O. (2018). Translanguaging, pedagogy and creativity. Dans E. Erfurt, A. Weirich, & E. Caporal-Ebersold (Éds.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières : hommage à Christine Hélot* (pp. 39-56). Peter Lang.

Gosselin-Lavoie, C., Maynard, C. & Armand, F. (2021). Les albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle revue synergies Canada*, *14*, 1-13.

Hélot, C. (2013). Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ?. Dans C. Hélot & M.-C. Rubio (Éds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 41-60). Érès.

Licandro, U. (2016). *Narrative skills of dual language learners: Acquisition and peer-assisted support in early childhood education and care.* Springer.

Mots clés

soutien au développement des habiletés narratives, albums plurilingues, milieux pluri-ethniques et plurilingues, éducation préscolaire

En vue de la compréhension en lecture au secondaire québécois : l'apport de l'enseignement-apprentissage de la poésie décoloniale sur Instagram

Communication présentée dans le cadre du symposium *Réflexions autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois*

Amélie Lemieux

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

La compréhension en lecture littéraire au secondaire québécois représente un enjeu fondamental dans le développement des compétences des élèves en lecture. Dans le cadre scolaire, elle ne se limite pas à la simple identification des éléments narratifs d'un texte, mais inclut une analyse plus approfondie de l'expérience de lecture qui, elle, est nourrie de la sphère esthétique et analytique (Dufays et al., 2015). À l'ère du numérique, l'expérience de lecture littéraire à l'école est aussi complémentaire aux activités littéraciques de la vie quotidienne des adolescents. Le développement de la compétence en lecture littéraire s'inscrit dans un contexte éducatif qui cherche à développer chez l'élève une pensée critique, une ouverture à la diversité des œuvres littéraires et une compréhension des enjeux culturels, sociaux et historiques véhiculés par les textes. Conjointement, les pratiques littéraciques des adolescents en dehors du contexte scolaire reflètent, d'une certaine façon, ce développement, surtout par le biais de leurs interactions avec les médias sociaux dont Instagram (Lemieux et al., 2022, 2024).

Dans le cadre du symposium, notre présentation se penchait sur les contours de la compréhension en lecture au secondaire au moyen de l'exploration d'œuvres littéraires décoloniales sur Instagram et de leur enseignement en salle de classe de français. L'objectif de cette recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada était de procurer aux élèves des expériences esthétiques authentiques qui reflètent les conditions dans lesquelles elles sont explorées en dehors de l'école. La séquence didactique, orchestrée à partir d'une démarche d'enseignement explicite, a été utilisée auprès d'élèves de quatrième secondaire (N=210). Les résultats pointent une meilleure compréhension des enjeux de justice sociale relative à la réception et à la production de courts poèmes décoloniaux sur Instagram.

Références citées

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd.). De Boeck Supérieur.

Lemieux, A., Barton, G., Lewkowich, D., White, B. & Ho, S. (2024). Teaching poetry using Instagram: An international, interdisciplinary study with adolescents mobilizing literacy and the arts. *Language and Literacy*, *26*(3), 52-74.

Lemieux, A., Barton, G., Lewkowich, D., White, B., Gauthier, M.-C. & Beauchamp, F. (2022). InstaPoésie : de l'espace de partage littéraire virtuel à la production de textes poétiques en classe du secondaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *16*, 1-20.

Mots clés

compréhension en lecture, littérature, corpus décolonial, secondaire, Québec

Examiner l'effet du genre de texte, du type de question et du processus ciblé sur la compréhension en lecture d'élèves du primaire

Communication présentée dans le cadre du symposium *Réflexion autour d'approches recourant à la littérature pour soutenir le développement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois*

Catherine Turcotte

Université du Québec à Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'Éducation, département d'éducation et formation spécialisées

Depuis quelques années, un consensus scientifique émerge à l'égard de la complexité de la compréhension en lecture et du besoin de cerner divers niveaux de compréhension lors de son enseignement et de son évaluation (Catts & Kamhi, 2017). Or, cette complexité ne se reflète pas nécessairement dans les instruments d'évaluation de la compréhension en lecture utilisés en classe ou même dans les travaux de recherche (Collins et al., 2020). De plus, les différents genres ou types de textes sollicitent des composantes de la compréhension qui peuvent leur être spécifiques (Kim & Petscher, 2021). À titre d'exemple, la compréhension du récit ne s'appuierait pas exactement sur les mêmes processus ou connaissances que la compréhension du texte informatif. La première serait davantage influencée par les habiletés de décodage, alors que la seconde le serait par les connaissances sur le monde (Best et al., 2008). Clemens et Fuchs (2021) soutiennent qu'il est alors nécessaire de développer des épreuves ayant une bonne validité théorique, tout en détenant le potentiel d'inspirer des interventions en classe.

Dans cette étude, deux épreuves de compréhension en lecture ont été créées à partir d'un modèle théorique (Kintsch & Rawson, 2005) et en suivant des étapes de conception précises (DeVellis, 2003). Elles ont été administrées au total auprès de 401 élèves de 8 ans. Certaines questions étaient semblables entre les deux épreuves, alors que d'autres étaient davantage spécifiques à chaque type de texte. De plus, des questions étaient ouvertes et d'autres, à choix multiples. Les données recueillies ont subi des analyses par items, factorielles et multiniveaux. Ceci a permis d'examiner les taux de réussite aux deux épreuves, de mieux déterminer leurs composantes et de les comparer afin de comprendre leur portée pour la communauté praticienne et scientifique.

Les résultats révèlent que les deux épreuves ont une structure factorielle semblable. Dans les deux épreuves, les questions ouvertes suscitant des inférences anaphoriques, causales et lexicales sont plus ardues. Les analyses multiniveaux indiquent la pertinence d'ajouter le type de texte comme variable au modèle puisque l'épreuve de compréhension du texte informatif s'avère plus ardue que celle utilisant le récit.

En somme, certains niveaux de compréhension sont moins accessibles pour les participants à cette étude et ceci a notamment été influencé par le type de question et le type de texte à lire et à comprendre. Cette étude souligne l'importance d'offrir une variété de situations de compréhension en lecture autant lors de l'enseignement que lors de l'évaluation.

Références citées

Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, *29*(2), 137-164.

Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(2), 73-76.

Clemens, N. H. & Fuchs, D. (2021). Commercially developed tests of reading comprehension: Gold standard or fool's gold?. *Reading Research Quarterly, 57*(2), 385-397.

Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R. & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, *33*(3), 605-634.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications.* SAGE Publications.

Kim, Y. S. & Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language. *Annals of Dyslexia, 71*(2), 218-237.

Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans M.J. Snowling & C. Hulme (Éds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook*. (pp. 209-226). Blackwell Publishing.

Mots clés

lecture, compréhension, texte informatif, récit, inférences, questions sur le texte, élève du primaire

SYMPOSIUM 3 | Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : l'engagement des apprenants au cœur des enjeux

Présentation du symposium

Bouchra Benhadi[1], Fatima Zahra Lotfi[2] et Manal Raoui[3]

[1] CRMEF – Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Casablanca (Maroc)
[2] ENS Casablanca (Maroc), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Éducation et Ingénierie de Formation Disciplinaire ou Transdisciplinaire (LMSEIFDT)
[3] Université de Montréal – UdeM (Canada)

Le système éducatif marocain connaît actuellement une transformation majeure visant à améliorer la qualité de l'enseignement. Ce symposium examine les approches innovantes centrées sur l'engagement des élèves, en réponse aux défis comme la maîtrise limitée des langues d'enseignement, notamment le français, et l'accès inégal aux ressources.

Le symposium s'est articulé autour de trois communications principales, toutes inscrites dans le champ de la didactique du français et en cohérence avec les axes de recherche du colloque de l'AiRDF.

La première communication, intitulée « Méthodes innovantes et engagement des apprenants en didactique du français », a exploré l'intégration des technologies numériques et de l'apprentissage par projet dans l'enseignement du français. L'étude a mis en évidence l'importance de ces approches pour renforcer l'autonomie et la collaboration des élèves. Des exemples concrets menés au Maroc ont illustré leur impact positif, notamment à travers des projets interdisciplinaires en français. Toutefois, les principaux défis relevés ont concerné la formation des enseignants ainsi que les inégalités d'accès aux ressources numériques entre les zones urbaines et rurales.

La deuxième communication, intitulée « Autonomie pédagogique et adaptation contextuelle en didactique du français », a analysé la manière dont les enseignants du primaire adaptaient leurs pratiques face à l'hétérogénéité des classes, en particulier dans l'enseignement du français. L'étude qualitative menée auprès de neuf enseignants a montré l'importance de l'autonomie pédagogique pour personnaliser les apprentissages et gérer des situations d'enseignement complexes. Les résultats ont souligné l'impact positif de l'adaptation des contenus sur la motivation et les performances des élèves en français.

La troisième communication, intitulée « Réflexion métacognitive et formation des enseignants de français », a présenté une recherche-action conduite au CRMEF de Casablanca auprès de 32 stagiaires enseignants. Celle-ci a démontré l'efficacité de la réflexion métacognitive dans la formation à la didactique du français. L'étude s'est focalisée sur la planification de situations d'apprentissage engageantes, notamment pour l'enseignement du français. Les résultats ont montré que les activités interactives et créatives favorisaient l'engagement cognitif des élèves, tout en révélant un manque d'intégration interdisciplinaire dans les pratiques d'enseignement du français.

Une méthodologie mixte a été adoptée, combinant des études de cas, des recherches-actions et des observations de terrain. Les objectifs principaux ont été d'identifier les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour favoriser l'engagement des apprenants en didactique du français, de formuler des recommandations concrètes en vue de leur généralisation dans l'enseignement du français au Maroc, et de contribuer à l'amélioration du système éducatif marocain en mettant l'accent sur la didactique du français.

Ce symposium a mis en évidence l'importance des méthodes actives et du numérique pour dynamiser l'engagement des élèves en français. Il a également souligné la nécessité de renforcer la formation des enseignants et de garantir un accès équitable aux ressources éducatives, en particulier pour l'enseignement du français. Une approche intégrée, associant pédagogies innovantes, outils numériques et soutien institutionnel, est apparue comme essentielle pour une transformation durable de l'éducation au Maroc, avec une attention particulière portée à la didactique du français.

Mots clés

didactique du français, engagement des apprenants, pratiques pédagogiques innovantes, système éducatif marocain

Réinventer l'enseignement du français au primaire : autonomie pédagogique et adaptation aux besoins des élèves

Communication présentée dans le cadre du symposium *Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : L'engagement des apprenants au cœur des enjeux*

Fatima Zahra Lotfi

ENS Casablanca (Maroc), Laboratoire Multidisciplinaire en Sciences de l'Éducation et Ingénierie de Formation Disciplinaire ou Transdisciplinaire (LMSEIFDT)

L'enseignement du français au primaire au Maroc a été présenté comme confronté à des défis liés à l'hétérogénéité des classes et à la maîtrise inégale du français par les élèves, pour lesquels cette langue constitue souvent une langue seconde. Il a été montré que les enseignants sont appelés à adapter leurs pratiques pédagogiques afin de répondre à cette diversité, dans un cadre institutionnel qui reconnaît et encourage l'autonomie pédagogique, tout en l'inscrivant dans le respect des orientations et des prescriptions officielles (Perrenoud, 1999).

La communication s'est articulée autour d'une réflexion portant sur les modalités concrètes de mobilisation de l'autonomie pédagogique par les enseignants de français au primaire, ainsi que sur les facteurs susceptibles d'en faciliter ou d'en limiter l'exercice dans les situations ordinaires d'enseignement. Pour répondre à cette problématique, une étude qualitative a été menée auprès de neuf enseignants de français au primaire à partir d'entretiens semi-dirigés. Ces entretiens ont permis d'analyser les pratiques d'adaptation mises en œuvre, les marges de manœuvre perçues par les enseignants et les contraintes rencontrées dans l'organisation quotidienne de leur travail pédagogique.

Les résultats ont montré que les enseignants interrogés recouraient fréquemment à des pratiques d'adaptation des manuels et des situations d'apprentissage afin de tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux des élèves. Ces adaptations consistaient principalement en la simplification de textes, la reformulation des consignes, l'ajustement des dialogues proposés, l'utilisation des TIC ou l'introduction d'activités différenciées visant à rendre les contenus plus accessibles et à maintenir l'engagement des apprenants. Ces pratiques ont été associées à des effets positifs sur la motivation des élèves, leur participation en classe et la qualité des apprentissages (Tardif, 1992).

L'analyse a permis de montrer que la fréquence de ces pratiques d'adaptation ne contredisait pas l'existence de certaines limites à l'exercice de l'autonomie pédagogique. En effet, les textes constitutifs et institutionnels encouragent explicitement l'autonomie pédagogique des enseignants, à condition qu'elle s'exerce dans le respect des orientations curriculaires et des prescriptions officielles. Les limites évoquées par les enseignants relèvent principalement de contraintes opérationnelles, en particulier la contrainte du temps, la densité des programmes, le rythme imposé par la progression curriculaire ainsi que les inégalités d'accès aux ressources pédagogiques et numériques. Ces contraintes peuvent restreindre la possibilité d'approfondir, de diversifier ou de systématiser certaines adaptations, sans pour autant remettre en cause le principe même de l'autonomie pédagogique reconnu par le cadre institutionnel.

À partir de ces constats, la communication a mis en évidence plusieurs enjeux. Elle a souligné l'importance de penser l'autonomie pédagogique non comme une liberté totale, mais comme une autonomie encadrée, nécessitant des conditions temporelles et organisationnelles favorables à son exercice effectif. Elle a également insisté sur la nécessité de mieux articuler les prescriptions curriculaires avec les réalités des classes, afin de permettre aux enseignants de déployer des pratiques d'adaptation de manière plus cohérente et plus durable.

En conclusion, la communication a montré que l'autonomie pédagogique constitue un levier essentiel pour répondre à la diversité des besoins des élèves en classe de français au primaire. Les pratiques d'adaptation observées témoignent d'un engagement professionnel réel de la part des enseignants et s'inscrivent dans un cadre institutionnel qui reconnaît et encourage cette autonomie. Toutefois, leur consolidation suppose une prise en compte plus explicite des contraintes de temps et d'organisation qui conditionnent, dans la pratique, l'exercice de cette autonomie (Viau, 2009).

Références citées

Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. ESF éditeur.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Mots clés

hétérogénéité des classes, maîtrise du français, autonomie pédagogique, personnalisation des pratiques

Pour des situations d'apprentissage engageantes en classe de français

Communication présentée dans le cadre du symposium *Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : l'engagement des apprenants au cœur des enjeux*

Manal Raoui

Université de Montréal – UdeM (Canada)

L'engagement des élèves en classe, lorsqu'ils ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, constitue un défi majeur, notamment dans les cours de français au Maroc, où les langues « maternelles » dominent (Ouarad, 2023). Les élèves, limités par une compréhension partielle, éprouvent des difficultés à interagir et à s'investir pleinement dans les activités d'apprentissage. Ce problème est amplifié par la difficulté des enseignants à concevoir des situations d'apprentissage engageantes cognitivement. Une question centrale émerge : comment accompagner les enseignants dans la création de cours susceptibles de capter l'intérêt des élèves tout en surmontant les obstacles linguistiques et pédagogiques ?

Pour examiner cette problématique, nous nous sommes appuyés sur le modèle de Cartier (2017), qui synthétisait la qualité d'une situation d'apprentissage à travers sa pertinence, sa complexité, son caractère motivant, sa récurrence, la qualité des textes sélectionnés et les domaines ciblés. En référence à ce cadre théorique, une étude de type recherche-action a été menée auprès de 32 stagiaires enseignants du CRMEF de Casablanca. Âgés de 23 à 30 ans, ces futurs enseignants, issus de disciplines diverses, se destinaient à l'enseignement du français au collège.

Cette étude avait pour objectif de soutenir leur réflexion métacognitive dans la conception de situations d'apprentissage engageantes, en poursuivant deux objectifs principaux : 1) décrire l'accompagnement apporté à la planification des situations d'apprentissage ; 2) évaluer la qualité des activités planifiées. La collecte des données s'est principalement appuyée sur les documents de travail des stagiaires, ainsi que sur des observations réalisées à l'aide d'une grille. L'analyse des données qualitatives recueillies a été effectuée à l'aide d'une grille d'évaluation de la qualité fondée sur les cadres d'analyse proposés par Cartier (2017).

Les résultats préliminaires ont montré que les stagiaires avaient conçu des activités interactives favorisant l'engagement cognitif des élèves, telles que la lecture d'albums de jeunesse et l'écriture créative. Ces activités ont contribué au renforcement des apprentissages linguistiques et culturels, tout en valorisant la créativité et l'expression personnelle. Toutefois, une limite majeure a été identifiée : le cloisonnement disciplinaire des activités proposées. Cette séparation a réduit la pertinence globale des apprentissages pour les élèves en limitant leur capacité à établir des liens entre les différentes disciplines. Cette faiblesse semblait découler d'une conception restrictive de la discipline, souvent perçue par les enseignants comme indépendante des autres domaines.

En conclusion, bien que les résultats aient confirmé l'efficacité de démarches engageantes telles que la lecture et l'écriture créative, l'étude a mis en évidence la nécessité de promouvoir une approche plus intégrative dans la formation des enseignants. Cela a conduit à envisager une amélioration du dispositif de formation en proposant à deux filières ou plus de concevoir conjointement une même situation d'apprentissage.

Références citées

Cartier, S. C. (2017). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.

Ouarad, M. (2023). Les langues maternelles des apprenants dans la classe de français au Maroc : enjeux et perspectives didactiques. *Revue marocaine des langues et des littératures*, *12*(1), 45-62.

Mots clés

apprentissage du français, obstacles linguistiques, CRMEF Casablanca, concepts culturels

Méthodes innovantes et engagement des apprenants

Communication présentée dans le cadre du symposium *Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : l'engagement des apprenants au cœur des enjeux*

Bouchra Benhadi

CRMEF – Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation, Casablanca (Maroc)

Inscrite dans le cadre de la Vision stratégique 2015-2030 au Maroc, qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), cette étude s'est intéressée à l'impact des approches pédagogiques innovantes sur l'apprentissage du français langue seconde (CSEFRS, 2015). Elle avait pour objectif d'analyser dans quelle mesure ces approches pouvaient contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques et au renforcement de l'engagement des apprenants.

Une démarche méthodologique mixte a été privilégiée, articulant analyses quantitatives et qualitatives. L'étude a concerné un échantillon de 200 élèves du cycle secondaire, dont les performances scolaires ont été examinées. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 15 enseignants afin de recueillir leurs perceptions et leurs expériences professionnelles. En complément, dix séances de classe intégrant l'apprentissage par projet ont été observées, et des productions écrites d'élèves ont été analysées pour apprécier l'évolution de leurs compétences linguistiques.

Les résultats obtenus ont mis en évidence une progression notable des compétences en français chez les élèves, se traduisant notamment par :

- une augmentation de 25 % du volume de production écrite ;
- une amélioration de la fluidité de l'expression orale, évaluée à partir d'outils standardisés ;
- un enrichissement du vocabulaire actif ;
- un renforcement de la confiance des élèves dans leur capacité à communiquer en français (Viau, 2009).

L'apprentissage par projet, et plus particulièrement la réalisation d'un journal scolaire bilingue, s'est révélé être un levier particulièrement efficace pour favoriser l'engagement des apprenants.

En dépit de ces résultats positifs, plusieurs obstacles ont été relevés, notamment :

- l'insuffisance de la formation des enseignants aux méthodes pédagogiques actives ;
- les inégalités d'accès aux ressources numériques, surtout dans les milieux ruraux.

Afin d'y remédier, un dispositif d'accompagnement professionnel adapté au contexte marocain a été proposé. Celui-ci intégrait des formations continues axées sur l'usage des outils numériques et les approches différenciées, un élargissement de l'accès aux ressources pédagogiques numériques pour garantir l'égalité des chances, ainsi qu'une plus grande souplesse des curriculums permettant une meilleure prise en compte des besoins des élèves.

Cette étude a souligné la nécessité de renouveler les pratiques pédagogiques en didactique du français au Maroc. Les méthodes actives et l'apprentissage par projet se sont imposés comme des leviers majeurs pour le développement des compétences linguistiques et le renforcement de l'engagement des élèves. Toutefois, leur mise en œuvre efficace a reposé sur une formation approfondie des enseignants et une accessibilité accrue aux ressources pédagogiques (Karsenti & Collin, 2013). Dans cette perspective, un soutien institutionnel renforcé est apparu indispensable pour accompagner durablement cette transformation du système éducatif.

Références citées

CSEFRS/Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). *« Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » : vision stratégique de la réforme 2015-2030*. CSEFRS.

Karsenti, T. & Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, *41*(1), 1-6. https://doi.org/10.7202/1015056ar

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Mots clés

didactique du français, apprentissage par projet, méthodes actives, compétences linguistiques, contexte marocain, engagement des apprenants

SYMPOSIUM 4 | Enseignement de la littérature et sujets sensibles : quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?

Présentation du symposium

Kathy Similowski[1] et Cendrine Waszak[2]

[1] Inspé de l'académie de Versailles, CY Université Paris Université (France), laboratoire École Mutations et Apprentissages
[2] Inspé de l'académie de Créteil (France), UPEC, CIRCEFT

La démultiplication des « éducations à » conduit à un recours fréquent à la littérature de jeunesse pour porter des sujets sensibles et tend à en faire, depuis le « tournant éthique » des années 2010, une discipline « transversale ». Ce statut assez nouveau est en rupture avec l'autotélisme porté depuis le XIX[e] siècle par différents courants esthétiques (Compagnon, 1998) qui ont contribué à construire la discipline scolaire. Il se conjugue aujourd'hui avec une réflexion didactique qui, tenant compte des recherches en esthétique de la réception, théorise la lecture littéraire, le sujet lecteur, et s'intéresse à l'expérience de lecture. Dans les modélisations de la lecture littéraire les plus récentes, la dimension formelle est associée à la dimension éthique pour construire le jugement esthétique (Gabathuler, 2016). À cette évolution s'ajoute l'intégration de nouveaux corpus scolaires autour de sujets socialement vifs, les enseignants se tournant vers la littérature pour traiter toutes sortes de thématiques (Lépine et al., 2021).

En abordant les corpus socialement vifs (CSV), ce symposium a interrogé à la fois des manières de scolariser la lecture d'œuvres littéraires traitant de sujets difficiles, mais également des manières littéraires de lire des ouvrages nouvellement perçus comme littéraires (comme les albums de jeunesse).

À la faveur des 25[e] Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, nous avons pu mener une réflexion sur les CSV. Ce symposium a eu pour objectif de poursuivre cette réflexion en interrogeant les pratiques professionnelles des enseignants : comment didactisent-ils la lecture des ouvrages relevant de ces corpus ? Quels objectifs se fixent-ils ? S'agit-il pour eux d'enseigner la littérature sans éviter les sujets sensibles ou de traiter un sujet sensible en s'appuyant sur la littérature ? Quels apprentissages peuvent se faire au cours de ces séquences ? Nous avons proposé également d'analyser des dispositifs de formation portant sur ces CSV.

Références citées

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie : littérature et sens commun*. Seuil.

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature : la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.

Lépine, M., Dezutter, O., Bélanger, A. & Laurence, S. (2021). Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : résultats d'une enquête nationale. *Tréma* [En ligne]*, 55*. https://doi.org/10.4000/trema.6483

Mots clés

didactique, littérature, écriture, enseignement, formation des enseignants, éducation morale

La littérature pour parler des violences sexuelles, mais avec quelle didactique ?

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseignement de la littérature et sujets sensibles : Quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?*

Cendrine Waszak[1] et Kathy Similowski[2]

[1] Inspé de l'académie de Créteil, UPEC (France), CIRCEFT
[2] Inspé de l'académie de Versailles, CY Cergy Paris Université (France), laboratoire École Mutations et Apprentissages

La littérature thématise avec sensibilité des sujets difficilement abordables dans des textes informatifs, si bien qu'elle est assez souvent présentée comme un recours en éducation morale et civique. En effet, elle met en scène de manière symbolique des situations qui pourraient être choquantes, permettant aux lecteurs à la fois d'éprouver de l'empathie pour les victimes, tout en restant à distance de traumatismes potentiels. La littérature permet ainsi au lecteur de mener une activité fictionnalisante (Langlade, 2007), en lui évitant de dépasser les limites de ce qu'il accepte de comprendre. Elle est ouverte à l'interprétation. Dès lors, rien ne garantit que dans ces activités d'immersion fictionnelle et d'interprétation, les lecteurs développeront une réflexion sur les sujets sensibles qu'un enseignant pourrait vouloir traiter. On ne peut « faire usage » des œuvres littéraires dans une visée morale et civique qu'en imposant une interprétation parfois contre les « droits du lecteur ». Nous émettons l'hypothèse que pour traiter de sujets sensibles avec des œuvres littéraires, il faut les aborder comme des œuvres littéraires, dans des pratiques d'enseignement qui relèvent de la didactique de la littérature plus que de l'EMC.

Notre recherche, commencée dans le cadre d'une réflexion sur la loi et la littérature (Similowski & Waszak, 2025), porte sur l'accueil de deux albums par les enseignants : *Petit Doux n'a pas peur* de M. Wabbes, et *Mô Namour* de Claude Ponti, cités dans le vadémécum : *Violences sexuelles intra-familiales : comprendre, prévenir, repérer et agir*. Deux séquences complètes accompagnent ces recommandations de lecture. Nous montrons d'abord en quoi les recommandations institutionnelles tendent à « exploiter » ces albums dans une visée d'éducation à la vie affective et relationnelle qui tend à en « délittérariser » la lecture. Puis nous analysons une séquence de littérature menée en CM2 sur l'album de Ponti qui s'appuie sur des écritures de la réception et des débats interprétatifs. Nous nous demandons dans quelle mesure l'enseignante, engageant les élèves dans une lecture littéraire, leur permet de développer leurs interprétations en leur évitant de dépasser les limites de ce qu'ils peuvent ou acceptent de comprendre. Nous montrons ainsi que la didactique de la littérature, en ouvrant à un apprentissage littéraire, offre des leviers utiles pour travailler des textes portant sur des sujets socialement vifs.

Références citées

Langlade, G. (2007). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, *20*, 45-65.

Similowski, K. & Waszak, C. (2025). Du texte de droit au texte littéraire : comment la littérature permet-elle de parler de l'indicible ?. Dans N. Rouvière & M. Mas (Éds.), *La famille et le droit dans les littératures de langue française*. *XIX^e^-XXI^e^ : de l'analyse critique à l'étude en classe* (pp. 183-196). Presses universitaires de Rennes.

Waszak, C. & Similowski, K. (2025). Violences sexuelles faites aux enfants : l'appropriation du texte littéraire peut-elle permettre l'appropriation de la loi ?. *Recherches & travaux* [En ligne], *107*. https://doi.org/10.4000/15bbz

Mots clés

didactique, littérature, lecture, écriture, éducation morale

Former à la littérature de témoignage par l'expérience sensible

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseignement de la littérature et sujets sensibles : Quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?*

Olivia Lewi

CYU (France), INSEI, laboratoire GRHAPES

L'expérimentation analysée dans cette contribution s'inscrit dans une réflexion plus générale sur les possibilités d'articulation des questions socialement vives avec une didactique du sensible en littérature. S'il est possible de postuler que la littérature permet d'interroger la façon dont les questions vives nous touchent, le risque demeure néanmoins qu'elle puisse n'être qu'un amplificateur de nos sensibilités sans nous permettre d'interroger véritablement ces questions sociétales.

Dans le cadre d'une séance consacrée à la construction d'un corpus multimodal autour de la littérature de témoignage (au sein d'un module de formation initiale à destination d'étudiants de Master MEEF lettres), nous avons proposé aux étudiants de passer par l'expérience d'une réception sensible et corporelle d'un extrait d'*Une connaissance inutile* de Charlotte Delbo afin d'envisager plus intimement les questions d'écriture touchant à l'expérience de violences extrêmes. Nous reprenons ici le triptyque d'activités scripturales déjà expérimentées avec ces mêmes étudiants (Di Rosa & Lewi, 2025 ; Actis, 2025), qui nous avait permis de verbaliser leurs premières appréhensions des textes fictionnels dans un module consacré à la didactique de la lecture et de l'écriture – texte fantôme (Brillant-Rannou, 2016), texte de lecteur et texte créatif – mais en l'enrichissant d'une dimension corporelle : d'une part d'une situation d'écoute du texte lu par une comédienne, puis par la proposition (facultative) de l'écriture d'un texte de lecteur en mouvement, en déambulation. Cela nous a permis de pouvoir comparer les différents textes de lecteur produits par l'ensemble des étudiants et d'analyser par le biais d'outils empruntés à la sémiotique du corps (Fontanille, 2011) ce que ces écrits de la réception (passer ou non par le corps) pouvaient nous dire de l'empreinte laissée par leur lecture et de verbaliser avec les étudiants ce qui a résonné en eux.

Dans un second temps, nous leur avons proposé de passer par une écriture créative afin que les étudiants non seulement perçoivent, vivent mais aussi pensent la spécificité du discours testimonial, dans sa dimension foncièrement dialogique et adressée (Lewi, 2024). En effet, s'autoriser à entrer dans un dialogue avec ce texte par le biais d'une écriture créative qui engage l'étudiant-lecteur, c'est redonner toute sa place au « tu », au « vous » ainsi qu'aux voix tues et disparues dont l'autrice se veut être la porte-parole. Il s'agit également d'aller à l'encontre de l'affirmation d'un « indicible », pierre d'achoppement d'un certain nombre de réflexions critiques sur les témoignages de violences extrêmes en désacralisant la voix unique du témoin, dont la parole serait la seule autorisée.

L'analyse critique de l'expérimentation a permis notamment de questionner les résultats qui mettent en avant des différences entre les étudiants en termes de distanciation didactique selon qu'ils aient expérimenté ou non le passage par le corps (qui, rappelons-le, était facultatif), comme si, peut-être paradoxalement, l'expérience corporelle favorisait la réflexivité.

Références citées

Actis, V. (2025). La mise en intrigue comme objet de formation. *Le français aujourd'hui*, *228*, 27-39.

Brillant-Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin & M. Brunel (Éds.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique* (pp. 87-109). Presses universitaires de Namur.

Di Rosa, G. & Lewi, O. (2025). Forger un espace commun du sensible à partir d'expériences de lecture. Dans P. Born & M. Jacques (Éds.), *Penser la formation des enseignants : singularités, dispositifs innovants et savoirs en interaction*. Éditions Universitaires de Dijon.

Fontanille, J. (2011). *Corps et sens*. Presses Universitaires de France.

Lewi, O. (2024). *Témoigner de la Shoah : des récits de vie au Mémorial*. Presses universitaires de Rennes.

Mots clés

approches sensibles, corps, formation, réflexivité, témoignage

Approches sensibles de la Question Socialement Vive du harcèlement scolaire, en français au secondaire

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseignement de la littérature et sujets sensibles : Quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?*

Geneviève Di Rosa

INSPE – Sorbonne (France), CELLF, Laboratoire Prascoll

Si, à propos des questions socialement vives, on préfère parfois le terme de « sensible », question sensible » ou « sujet sensible », voire l'adjectif « chaude », « question chaude », (Chauvigné & Fabre, 2021), le substitut adjectival n'a pas le même sens que dans les « approches sensibles » en didactique (Brillant-Rannou et al., 2023). La QSV désigne soit la complexité intrinsèque du sujet élu qui interpelle les systèmes d'éducation dans leur fonctionnement (Simonneaux, 2014), soit l'impact qu'il a sur les apprenants : impact émotionnel, perturbation des valeurs, émergence de controverses. Les approches sensibles renvoient aux pratiques enseignantes qui tendent à mobiliser les sensations, les affects et les émotions des apprenants, lecteurs/scripteurs de textes littéraires, afin de les inciter à une réflexivité articulant individu et collectif.

Notre intention était de solliciter une réflexion quant à l'intérêt et l'efficacité de la mise en œuvre de telles pratiques, dans la perspective d'une « éducation aux » questions vives, en cours de français au secondaire. Nous avons choisi de nous intéresser à l'appréhension de la QSV du harcèlement scolaire en didactique de la littérature. Nous avons vu que la réflexion épistémologique et problématisante était celle des corrélations possibles entre enseignement de la littérature et éducation morale. Intégrer l'enseignement du harcèlement scolaire à la didactique de la littérature, c'est prendre parti pour la reconnaissance d'une fonction morale des œuvres d'art. Nous avons proposé comme cas artistique (Passeron & Ravel, 2005), la nouvelle « Doumbo » d'Annie Saumont (2008/1995), récit analeptique d'un narrateur personnage ayant participé dans un espace semi urbain des années 1980 au harcèlement brutal du personnage éponyme d'origine africaine d'un pays en guerre anonymé et qui était mal intégré à l'école. L'originalité de la pensée par cas artistique est d'attirer l'attention sur la singularité, le problématique et de stimuler le sensible. En effet le cas n'a pas vocation à généralisation : au lieu d'en faire un levier de raisonnement inductif (du particulier au général), il rend perceptible le sensible grâce à l'expérience esthétique. Le cas, par son individualité, donne à penser de manière sensible. C'est une pensée authentique qui joue sur les frontières de l'intelligibilité et de la sensibilité. Il ne s'agit pas de « penser *que,* de concevoir *que* (attitude propositionnelle), mais de penser *en »,* c'est-à-dire en mobilisant ses capacités perceptives, imaginatives et émotionnelles (Darsel, 2013).

Nous avons vu trois approches sensibles possibles pour didactiser une performance esthétique et éthique : la première focalise l'attention des lecteurs sur la tension narrative (Baroni), la deuxième s'attache aux effets kinésiques du texte (Bloch), la troisième se fonde sur la pragmatique du discours et sa mise en abyme fictionnelle. Il appert que l'appréhension éthique de la littérature ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la réception et cette dernière se pense de façon privilégiée en lien avec les approches sensibles. La littérature n'est pas un simple média facilitateur des QSV, mais le lieu même du combat sensible et réflexif, l'espace-temps d'une performance esthétique et éthique de mise au jour problématisante. En ce qui concerne la QSV du harcèlement scolaire, la mise au jour s'est avérée profondément linguistique. La poéticité des textes littéraires favorise la prise de conscience des enjeux liés aux pratiques langagières. Seule une pensée sensible peut conduire à la prise en compte de la puissance d'affectation des savoirs produits en lien avec le harcèlement scolaire.

Références citées

Baroni, R. (2007). *La Tension narrative (suspens, curiosité et surprise)*. Seuil.

Bloch, B. (2017). *Une lecture sensorielle*, *le récit poétique contemporain*. Presses universitaires de Rennes.

Brillant Rannou, N., Sauvaire, M. & Le Goff, F. (2024). *Expérience et partage du sensible dans l'enseignement de la littérature.* Les Presses de l'Écureuil.

Chauvigné, C. & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ?. *Carrefours de l'éducation, 52*(2), 15-31.

Darsel, S. (2013). Imagination narrative, émotion et éthique. Dans E. Boujou & A. Gefen (Éds.), *L'émotion, puissance de la littérature* (pp. 13-33). Presses universitaires de Bordeaux.

Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Saumont, A. (2008). Nouvelle « Doumbo ». Dans A. Saumont, *Aldo, mon ami : et autres nouvelles*, GF. (Publication originale dans A. Saumont, *Le lait est un liquide blanc*, Julliard, 1995.)

Simonneaux, L. & Simonneaux, J. (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions Socialement Vives liées à l'environnement et l'agronomie. *Revue francophone du développement durable*, *4*, 109-126.

Mots clés

QSV, harcèlement scolaire, approches sensibles, pensée par cas

De nouveaux savoirs et gestes professionnels à l'école primaire pour articuler lecture littéraire d'albums de jeunesse et « éducations à » en contexte d'anthropocène

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseignement de la littérature et sujets sensibles : Quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?*

Catherine Huchet

Nantes Université (France), INSPÉ de Nantes, CREN

En lien avec l'apprentissage par problématisation, nos propres travaux (Huchet & Schmehl-Postaï, 2023 ; Schmehl-Postaï & Huchet, 2025), adossés à la didactique du français et de la littérature de jeunesse, essaient de penser la lecture littéraire à l'école primaire, comme une expérience d'enquête sensible et esthétique, permettant de construire de « nouveaux rapports aux savoirs, au monde, à l'altérité » (Barthes, 2017). Si une lecture peut être qualifiée de « littéraire », c'est parce qu'elle consiste pour tout lecteur à actualiser le sens du texte à partir d'un ensemble de valeurs référentielles, éthiques et esthétiques, à la fois singulières et partagées par la communauté interprétative à laquelle il appartient. Le traitement des valeurs en classe de français semble donc non seulement inévitable – car « lire, c'est [toujours] évaluer » (Dufays, 2019) – mais aussi et avant tout souhaitable dans le cadre d'une éducation pluraliste au politique et à la citoyenneté en tant que ce traitement donne matière à une rencontre « individuante » qui permet à chaque élève de former sa sensibilité et son imaginaire. Toutefois, il ne s'agit pas de trouver dans les livres des solutions toutes trouvées à proposer aux élèves, mais des *exempla* qui invitent à la réflexion afin d'envisager plusieurs solutions et de choisir.

De leur côté, « les éducations à » (au développement durable, à la citoyenneté, etc.), parce qu'elles sont censées prendre en charge des enjeux globaux et mondialisés – tels que la transition écologique – et parce que, de ce fait, elles se positionnent dans le champ politique, tendent justement à participer une tendance (sur)normative adoptée actuellement par l'éducation à la citoyenneté (Barthes, *ibid*.). Peu distanciées des pratiques sociales, et, ce faisant, peu problématisées, elles s'opposent en réalité à la visée d'une éducation critique au politique.

Notre communication prend place dans un symposium consacré aux corpus sensibles en littérature pour faire suite aux échanges de la table ronde consacrée à cette thématique lors des 25e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Notre propos a cherché à clarifier d'un point de vue épistémologique le positionnement didactique des Questions Socialement Vives (QSV) quant à ces « éducations à » et leur prise en charge possible en classe de français, via la mise en œuvre d'écrits d'appropriation et de débats interprétatifs à partir de la lecture d'albums à même d'engager chaque sujet lecteur et citoyen en devenir. Il s'agira de mettre en évidence comment, à l'école primaire, le traitement des QSV invite les enseignant·es à s'inscrire dans une perspective interdisciplinaire, qui nécessite de nouveaux savoirs et gestes professionnels (Delplancke & Huchet, 2024) pour permettre aux élèves de commencer à saisir la complexité épistémologique, éthique et ontologique de ces questions, tout en construisant le sens des albums lus en termes de compréhension et d'interprétation.

Nos recherches montrent que la construction de ces nouveaux gestes et savoirs professionnels est complexe pour les enseignant·es débutant·es, tant dans leur choix d'une écofiction à destination de la jeunesse (Huchet, 2024 ; Bruguière et al., 2024), qui permettrait réellement de mettre au travail la « chaleur » de la QSV retenue, que du point de vue des savoirs en jeu à faire construire aux élèves à la

fois du point de vue scientifique et littéraire. Ainsi à l'incertitude épistémique des QSV s'ajoutent les incertitudes professionnelles inhérentes à l'enseignement de questions porteuses de valeurs qui touchent à l'échelle axiologique propre à chaque enseignant·e et à chaque élève (Rouvière, 2022).

Références citées

Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ?. *Éducations*, *17*. https://www.openscience.fr/Numero-1-327

Bruguière, C., Ghomman, M., Heraud, J.-L., Morin, O., Tremey, E. & Triquet, E. (2024). Manières d'habiter la Terre dans les albums de fiction écologique. *Cahiers Robinson*, *56*, 127-159.

Delplancke, M. & Huchet, C. (2024). Former de futurs professeurs des écoles polyvalents aux problèmes pernicieux de l'Anthropocène dans une visée interdisciplinaire articulant didactiques des sciences et de la littérature. *Questions vives*, *41*. https://doi.org/10.4000/14hra

Dufays, J.-L. (2019). Comment évalue-t-on les textes littéraires ?. *Recherches & travaux* [En ligne], *94*. https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1605

Huchet, C. (2024). Un catastrophisme sans moralisme dans un album de jeunesse : les gnomes de Gnou d'E. Carmi et U. Eco. Dans C. Chauvigné & M. Fabre (Éds.), *Anthropocène et éducation : repères pour un monde incertain* (pp. 215-231). PURH.

Huchet, C. & Schmehl-Postaï, A. (2023). Didactique de la littérature et problèmes pernicieux en Anthropocène : la question des valeurs et les valeurs en question. *Spirale : revue de recherches en éducation*, *72*, 59-76. https://doi.org/10.3917/spir.072.0059

Rouvière, N. (2022). Lire une œuvre et questionner ses valeurs. Dans M. Brunel & S. Hébert (Éds.), *Lire les œuvres littéraires au collège* (pp. 63-75). L'Harmattan.

Schmehl-Postaï, A. & Huchet, C. (2025). Lecture littéraire et éducation au politique à l'école : des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société. *Éducation & didactique*, *19*, 29-47.

Mots clés

QSV, littérature, didactique, formation des enseignants, valeurs

Lecture littéraire et éducation *au* politique à l'école primaire Des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseignement de la littérature et sujets sensibles : Quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?*

Annette Schmehl-Postaï

Nantes Université (France), INSPE, CREN

Le besoin d'une éducation pluraliste à une citoyenneté véritablement politique n'est jamais apparu aussi criant pour tenter de contrer les menaces de populisme ou de technocratie qui pèsent aujourd'hui sur « le projet démocratique » en raison d'une gestion des affaires publiques, inadéquate à répondre aux urgences sociales et environnementales de notre temps (Frega, 2020). Cependant, l'expression de ce besoin peine à se traduire dans des formes scolaires efficientes (Chauvigné et al., 2023), où l'apprentissage de la démocratie ne saurait se réduire à la transmission juxtaposée de savoirs et de techniques si spécialisés qu'ils en sont dévitalisés. Cette présentation, basée sur une expérimentation dans une classe de cycle 2 à partir de la lecture littéraire d'un album a dessiné des possibles didactiques pour une telle éducation (Barthes, 2022 ; Legardez et al., 2022).

Nous avons sélectionné des épisodes de débats qui illustrent un potentiel permettant de concevoir la lecture littéraire et son enseignement comme un « laboratoire » où les élèves (re)construisent des problèmes démocratiques. L'œuvre textuelle devient support pour faire jouer « la solidarité active entre le moi qui agit et son environnement » (Zask, 2022). Notre analyse qualitative s'attache à l'énonciation, à la modalisation, aux choix lexicaux, à la nature des arguments et à la gestion des dimensions épistémologique, axiologique et émotionnelle. Les gestes professionnels langagiers de l'enseignante qui guident discursivement la réflexion des élèves tout au long de la séquence ont fait l'objet d'une attention particulière dans une grande partie des épisodes analysés.

Nous avons montré, sur la base de l'analyse des débats interprétatifs menés tout au long des six séances de lecture de l'album, que les élèves découvrent peu à peu, grâce à l'identification aux personnages du récit, qu'ils sont dotés en tant qu'individus d'un pouvoir d'agir sur les conditions de leur propre vie, ce qui nous semble porteur dans le cadre d'une éducation au politique. La lecture problématisée de l'album dans cette classe parait donc avoir rendu possible une réflexion sur la vie en communauté (qui décide ? qui commande ? en quel nom ?, questions posées par les élèves eux-mêmes).

Accompagner l'élaboration et la mise en œuvre de cette séquence-enquête à visée politique nous a amenées à une nouvelle orientation exploratoire dans le cadre de nos recherches ancrées dans le travail de compréhension-interprétation-appréciation du texte littéraire. Nous constatons une réelle différence entre le traitement littéraire d'objets directement liés à l'éducation au politique et le traitement littéraire de questions socialement vives comme le changement climatique, le développement durable ou la pollution océanique qui constituent aujourd'hui une réalité vécue pour les élèves (voir Huchet & Schmehl-Postaï, 2023 ; Schmehl-Postaï, 2024 ; Schmehl-Postaï & Huchet, 2025). Les questions environnementales sont omniprésentes dans la vie des élèves même jeunes ; or, une thématique comme l'arbitraire du pouvoir n'est pas vécue consciemment au quotidien. Si les élèves sont exposés à la problématique dans des jeux de récréation (« c'est toujours lui qui commande », « elle fait sa chef »), il nous semble que l'objet n'est que très peu médiatisé et encore moins travaillé didactiquement. La particularité de la séquence a été d'aborder l'apprentissage du

politique à travers un questionnement lui-même politique. Cette mise en abyme a été rendue possible par différentes formes de débat où l'on parle « démocratiquement de démocratie » à partir d'une expérience sensible et littéraire partagée.

Références citées

Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ?. *Éducation et socialisation* [En ligne], *63*. https://doi.org/10.4000/edso.18744

Chauvigné, C., Fabre, M. & Garnier, A. (2023). L'éducation citoyenne : idéaux, modèles sous-jacents et réalités. *Recherches & éducations* [En ligne], *25*. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13521

Frega, R. (2020). *Le projet démocratique : une approche pragmatiste*. Éditions de la Sorbonne.

Huchet, C. & Schmehl-Postaï, A. (2023). Didactique de la littérature et problèmes pernicieux en Anthropocène : la question des valeurs et les valeurs en question. *Spirale : revue de recherches en éducation*, *72*, 59-76. https://doi.org/10.3917/spir.072.0059

Legardez, A., Cadet-Mieze, M. & Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation* [En ligne], *63*. https://doi.org/10.4000/edso.18473

Schmehl-Postaï, A. (2024). Lecture littéraire en classe pour préparer les élèves à un futur incertain. *Phronesis*, *13*(3), 144-162.

Schmehl-Postaï, A. & Huchet, C. (2025). Lecture littéraire et éducation au politique à l'école : des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société. *Éducation & didactique*, *19*, 29-47.

Zask, J. (2022). L'expérience comme méthode démocratique. Dans J. Dewey (Éd.), *Démocratie et éducation : suivi de* Expérience et Éducation (pp. 29-40). Armand Colin.

Mots clés

lecture littéraire, éducation au politique, émancipation, geste professionnel langagier didactique, éducation à la citoyenneté

SYMPOSIUM 5 | Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif *LirMondes*

Présentation du symposium

Véronique Miguel Addisu[1], Mehmet-Ali Akinci[1], Aurelie Doelrasad[1], Violaine Béduneau[1], Sladjana Djordjevic[2], Malgorzata Jaskula-Lemercier[3], Nathalie Thamin[4], Frédéric Geslin[5], Alice Motzo-Guerinot[5], Catherine Mas[5] et Guillaume Ledemé[5]

[1] Université de Rouen Normandie (France)
[2] Université de Haute-Alsace (France)
[3] Université de Lille (France)
[4] Université Marie et Louis Pasteur (France) Laboratoire CRIT
[5] Académie de Normandie (France)

Le terrain des inégalités langagières en maternelle et donc celui de l'inclusion « demeure peu investi par les recherches en didactique du français » (Aeby Daghé et al., 2024) alors même que les langues sont mobilisées de façon hétérogène par les enfants avec leurs parents et en classe, selon des modalités très labiles et encore peu connues par les chercheurs et les praticiens. Sachant que les besoins langagiers des enfants diffèrent selon leur âge et leur répertoire langagier, l'ambition de ce symposium était d'interroger l'enseignement/apprentissage en maternelle en adoptant une approche holistique (Moore & Sabatier, 2014) de la didactique du français en classe multilingue : « une réflexion et des outils didactiques qui ne dissocient plus [...] des savoirs diversement situés et les valeurs locales et familiales qui les sous-tendent » (Moore & Sabatier, 2014, p. 34). Ce choix s'est construit au fil d'une recherche collaborative menée avec deux écoles maternelles en REP+.

Le projet *Lire les langues et cultures du monde en maternelle* (désormais *LirMondes,* financement PIA3 100% IDT) vise à soutenir les enseignants quant à la prise en compte et à la sensibilisation des langues et cultures des familles pour les apprentissages en français de tous. Dans les communications de ce symposium, plusieurs domaines scientifiques contributoires ont été mobilisés à cette fin : l'acquisition du langage, le lien école/famille, le plurilinguisme, la part langagière dans la construction des inégalités scolaires, l'ajustement des gestes professionnels dans la classe, et la sociolinguistique.

La première communication a précisé dans quel contexte les travaux du symposium se situent et a porté sur un documentaire ethnographique réalisé avec les familles et les praticiens de la recherche *LirMondes* en problématisant la question de son évaluation en tant que produit de médiation scientifique entre le monde de la recherche et la société. La deuxième communication s'est intéressée aux compétences narratives de plus de 70 élèves de grande section scolarisés dans les deux écoles impliquées dans le projet ainsi que dans une autre école comparable (20h de corpus video environ). Les questions méthodologiques et éthiques de la tâche narrative proposée à chaque enfant ont été étudiées ainsi que quelques premières pistes d'analyse du corpus. Le but de ce volet de la recherche *LirMondes* est d'explorer les liens entre appropriation langagière des enfants et choix didactiques des enseignants en prenant appui sur un corpus écologique. Dans la troisième communication, la visée inclusive de l'ajustement des gestes professionnels a été analysée à partir de l'exemple de rituels quotidiens dans une classe de GS. Elle a été ensuite envisagée du point de vue de la formation initiée avec les ATSEM participant à la recherche (communication 4). Pour finir, une synthèse des travaux a mis en perspective une discussion d'ordre plus épistémologique et éthique quant à la (trans)formation

des acteurs d'une recherche collaborative. Nous avons ici évoqué plus spécifiquement la (trans)formation des chercheurs impliqués dans une recherche qui est aussi de l'ordre d'une démarche sociolinguistique critique (Boutet, 2017).

Références citées

Aeby Daghé, S., De Croix, S. & Boiron, V. (2024). Objets d'enseignement et sujets apprenants à l'école maternelle : la recherche en didactique du français au défi de la diversité. Appel à contribution, *Repères : recherches en didactique du français, 70*. https://journals.openedition.org/reperes/5585

Boutet, J. (2017). La pensée critique dans la sociolinguistique en France. *Langage et société*, *160-161*(2), 23-42. https://doi.org/10.3917/ls.160.0023

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues : de nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 17*(2), 32-65.

Mots clés

école maternelle, appropriation, lien école/familles, plurilinguisme, gestes professionnels, recherche collaborative

« Oser les langues à l'école » : un documentaire ethnographique à visée (in)formative pour les enseignants et les familles

Communication présentée dans le cadre du symposium *Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif LirMondes*

Véronique Miguel Addisu[1], Nathalie Thamin[2], Frédéric Geslin[3], Guillaume Ledemé[3] et Catherine Mas[3]

[1] Université de Rouen Normandie (France) INSPE Laboratoire DYLIS
[2] Université Marie et Louis Pasteur (France) Laboratoire CRIT
[3] Académie de Normandie (France)

Le projet collaboratif *Lire les langues et cultures du monde en maternelle* (*LirMondes*) initié en 2021, implique deux écoles maternelles pour la valorisation des langues et cultures familiales au service des apprentissages en français de tous les élèves (monolingues et plurilingues), avec une visée inclusive. La diversité langagière présente dans les écoles renvoie ici à la pluralité des langues (dimension linguistique) mais aussi à la variabilité des usages d'une ou de plusieurs langues en présence (dimension sociolinguistique). La collaboration explore deux besoins (non exhaustifs) pour favoriser l'engagement de tous les élèves (monolingues et plurilingues) : une alliance éducative renforcée avec les familles et des pratiques de classe incluant en tant que ressource didactique la diversité langagière et culturelle des classes.

Entremêlant apports théoriques et analyses de pratiques, la dimension formative de la recherche collaborative visait à donner aux enseignants des outils pour analyser les pratiques des élèves, mais aussi pour faire des choix didactiques contextualisés, adaptés à leur classe (Thamin, 2020). Au sortir des trois premières années du projet, des données didactiques et sociolinguistiques ont été analysées à des fins didactiques, le climat scolaire s'est amélioré et des ressources pédagogiques sont en cours d'élaboration. Cependant l'effet sur les élèves et les processus d'essaimage à d'autres écoles font encore l'objet de la recherche.

La transposition des ressources à d'autres écoles a été envisagée en prenant appui sur la conception d'un documentaire ethnographique réalisé par l'équipe (chercheurs et enseignants). Il est désormais possible de le découvrir sur le site (en cours de construction) : https://lirmondes.univ-rouen.fr/. Les membres du projet ont conçu la trame des entretiens et les ont menés devant la caméra. L'équipe audiovisuelle de l'université a collaboré activement à la réalisation.

Oser les langues à l'école est une ressource hybride, qui a l'ambition de s'adresser à la fois à des praticiens, des parents, des formateurs et des chercheurs. Les différentes capsules thématiques problématisent des exemples de pratiques de classe et de pratiques familiales réalisées entre 2021 et 2024. Cinq capsules vidéos d'une vingtaine de minutes s'appuient sur des moments de classe ainsi que des entretiens menés avec des enseignants, des ATSEM, et dix mamans d'élèves volontaires. Le film montre comment il est concrètement possible de mobiliser plusieurs langues pour favoriser l'acculturation à l'écrit et l'éveil aux langues pour tous les élèves. Il souligne aussi la pertinence d'une posture de médiation co-construite avec les parents et la plus-value du projet selon ces derniers. L'épisode 1 présente la dynamique du projet collaboratif et ses acteurs, l'épisode 2 évoque la posture de médiation des enseignants dans un protocole d'entretien mis en place avec les familles pour faciliter l'inclusion. L'épisode 3 montre la classe au quotidien. L'épisode 4 se concentre sur la réalisation de lectures plurilingues en classe avec les parents. Dans l'épisode 5 est souligné l'enjeu citoyen du projet pour un mieux vivre ensemble.

Tout au long du montage, plusieurs extraits ont été diffusés auprès de familles, d'enseignants, de professionnels et de chercheurs à titre expérimental afin d'adapter au mieux la mise en images et les explications données. Les retours ainsi faits nous ont convaincus de la pertinence de ce type de ressource mais aussi de l'intérêt de la soumettre à une expertise robuste et plurielle, impliquant un collectif de scientifiques et de formateurs spécialistes reconnus de ces questions n'ayant aucun conflit d'intérêt avec l'équipe de recherche (tel que nous l'entendons habituellement dans le monde académique).

Nous avons donc lancé à titre expérimental un processus d'expertise avec six collègues visant une labélisation du documentaire, en tant que produit de médiation scientifique. À notre connaissance, aucune démarche de ce type n'existe pour qualifier des ressources pédagogiques issues d'une collaboration chercheurs/praticiens, même si d'autres types de démarches ont déjà été utilisées pour définir, par exemple, la robustesse d'une ressource pédagogique en didactique du français (Kervyn & Goigoux, 2021).

Nous faisons l'hypothèse qu'une procédure de labélisation « qualité médiation scientifique » peut contribuer à une démarche de science ouverte avec et pour la société (SAPS), nécessaire pour éprouver la fiabilité de ce que seraient des « résultats » qualitatifs issus de recherches collaboratives qui transforment les pratiques au fil du projet sans pour autant se situer dans le paradigme des données probantes (Lima & Tual, 2022). La procédure en cours d'expérimentation s'appuie sur un principe de transparence et comprend trois temps : une phase d'expertise qui comprend un échange entre les experts et les chercheurs/réalisateurs, puis l'élaboration de ressources complémentaires et de modifications le cas échéant, et enfin l'élaboration d'une synthèse de l'expertise, téléchargeable en ligne sur le site *LirMondes* fin 2025.

Références citées

Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *63,* 185-210.

Lima, L. & Tual, M. (2022). De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ?. *Éducation & didactique*, *16*(1), 153-162.

Thamin, N. (2020). Co-construire des pratiques professionnelles en contexte de maternelle : formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme. *Recherches et applications*, *67*, 111-121.

Mots clés

formation, médiation scientifique, école maternelle, recherche collaborative, diversité langagière

Indices d'appropriation langagière en classe multilingue : méthodes, théories, éthique

Communication présentée dans le cadre du symposium *Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif LirMondes*

Sladjana Djordjevic[1], Mehmet-Ali Akinci[2] et Violaine Béduneau[2]

[1] Université de Haute-Alsace (France), Institut de recherche en langues et littératures européennes (ILLE, EA 4363)
[2] Université de Rouen Normandie (France), Laboratoire Dynamique du Langage in Situ (DYLIS UR 7474)

Les recherches en acquisition sur le développement langagier, quel que soit l'ancrage épistémologique, s'accordent sur le fait que de nombreux facteurs exercent une influence sur les capacités langagières des enfants. Il peut s'agir de facteurs endogènes, les « caractéristiques socio-psycho-démographiques de l'enfant » (Kern, 2025, p. 127), et de facteurs exogènes comme la fréquence d'exposition aux langues, la qualité d'exposition et des interactions, les pratiques sociolinguistiques des familles ou encore les pratiques didactiques. Lorsqu'il s'agit d'un dispositif ancré dans le quotidien des professionnels (Miguel-Addisu, 2023), des variables sociolinguistiques et didactiques doivent être intégrées dans les analyses avec une approche complexe et altéritaire.

La dimension linguistique des discours de type narratif fait intervenir deux niveaux d'organisation du discours : la structure des textes et les aspects lexico-syntaxiques. La mise en forme langagière du récit s'organise autour de superstructures narratives qui se complexifient avec l'âge des enfants (Fayol, 1983 ; Akinci, 2002 ; Delamotte & Akinci, 2012). Les résultats des études menées en acquisition sur le développement lexical ont montré l'influence du style des enfants, de la fréquence d'apparition des mots, de la catégorie des mots, de la syntaxe ainsi que des interrelations entre le lexique et la syntaxe (Bassano, 2010). L'étude des productions langagières d'élèves de grande section maternelle en contexte plurilingue s'inscrit dans une vision holistique et complexe de l'appropriation du français à l'école maternelle (Djordjevic, 2024). Elle se fonde sur une approche pluridisciplinaire, mettant en synergie des démarches et des données didactiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques.

Partant de ces éléments, et considérant l'âge des enfants, nous avons émis les hypothèses suivantes : i) des différences interindividuelles apparaitront pour les trois aspects analysés (macrostructure des récits, connectivité et richesse lexicale), ii) la macrostructure ne sera pas totalement maîtrisée, iii) la juxtaposition dominera leurs discours et iv) la richesse lexicale de leur récit sera conforme à la norme enfantine.

Pour mener les analyses, nous avons invité les enfants de grande section de maternelle à produire des discours (en français et dans leur L1, s'il en existe une) à partir de deux types de tâches : narration d'histoires, issues de supports connus et inconnus, et interactions semi-guidées. 75 élèves répartis sur 3 cohortes ont participé à cette étude. Deux cohortes, A et B, sont constituées d'élèves de grande section maternelle scolarisés dans deux écoles ayant participé au projet *LirMondes*. La 3^{e} cohorte est constituée d'enfants d'une école n'ayant pas participé au projet.

À ce stade de notre étude, les résultats préliminaires portent uniquement sur la narration à partir d'un seul support et relèvent d'une démarche quantitative sans considérer les interactions ni le para-non-co-verbal. Ces résultats révèlent une homogénéité entre les écoles mais des différences interindividuelles marquées et une maîtrise incomplète de la macrostructure. La juxtaposition prédomine dans les récits des enfants, mais la richesse lexicale est globalement conforme à la norme.

Peu d'enfants produisent des récits en L1, malgré une grande diversité linguistique (16 langues recensées). Ces premiers résultats quantitatifs seront complétés par des analyses qualitatives mais laissent entrevoir des effets liés aux pratiques didactiques, sans conclusions définitives à ce stade.

L'étude confirme l'importance d'intégrer variables sociolinguistiques et pratiques pédagogiques dans l'analyse de l'acquisition langagière. Enfin, elle ouvre la voie à une meilleure compréhension des effets de l'environnement scolaire sur le développement discursif et narratif des enfants en contexte plurilingue.

Références citées

Akinci, M. A. (2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. LINCOM EUROPA.

Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexique/grammaire. *Synergies France*, *6*, 27-39.

Delamotte, R. & Akinci, M. A. (Éds.). (2012). *Récits d'enfants : développement, genre, contexte.* Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Djordjevic, S. (2024). Les dynamiques de l'appropriation précoce des langues d'enfants bi/plurilingues en contexte scolaire. Dans K. Ben Abdallah & D. Li Pardo Léon-Henri (Éds.), *De l'appropriation langagière en contextes plurilingues et pluriculturels : quelles approches, quels outils et quels enjeux pour la didactique du FLE/FLS ?* (pp. 227-247). Peter Lang.

Fayol, M. (1983). Note de synthèse [L'acquisition du récit : un bilan des recherches]. *Revue française de pédagogie, 62*(1), 65-82.

Hickmann, M. (2000). Le développement de la compétence discursive. Dans M. Kail & M. Fayol (Éds.), *Le langage en développement, au-delà de 3 ans* (pp. 83-115). Presses Universitaires de France.

Kern, S. (2025). Comparaison du développement langagier des enfants monolingues et bilingues : une revue de la littérature des premières étapes en production et les sources de variation. Dans S. Tronc & V. Villa-Perez (Éds.), *Plurilinguismes et école maternelle : regards et pratiques de France et d'ailleurs* (pp. 115-137). Lambert-Lucas.

Miguel Addisu, V. (2023). Développement langagier en EAJE et inégalités sociales : l'exemple du programme Parler Bambin. Dans V. Miguel Addisu & I. Maillochon (Éds.), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche : situations langagières, postures professionnelles, formation* (pp. 61-80). L'Harmattan.

Mots clés

école maternelle, plurilinguisme, développement langagier, acquisition du récit, lexique

Enseigner en français avec une approche plurielle : gestes professionnels en interaction

Communication présentée dans le cadre du symposium *Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif LirMondes*

Malgorzata Jaskula-Lemercier[1] et Frédéric Geslin[2]

[1] Université de Lille (France), Laboratoire STL – Savoirs, Textes, Langage UMR CNRS 8163, INSPE de l'académie Hauts-de-France
[2] Académie de Normandie (France)

Dans cette communication, les pratiques ritualisées en classe de grande section de maternelle ont été analysées à travers la théorie du Multi-Agenda (Bucheton, 2021) pour distinguer plusieurs micro-gestes d'enseignant. Les rituels en maternelle demandent une préparation particulière comme toute autre séquence d'apprentissage (Briquet-Duhazé, 2015). Les exemples de rituels montrés avaient pour objectif de travailler, entre autres, la numération, la phonologie, l'alphabet, tout en s'appuyant sur la diversité langagière et culturelle de la classe. Le but étant non seulement d'acculturer les élèves à l'écrit ou de structurer leurs apprentissages en langue de scolarisation, mais surtout de leur permettre une véritable conquête de l'autonomie par rapport à l'utilisation de leurs langues (Dumas, 2009).

L'analyse a relevé que les gestes de pilotage, d'étayage et d'atmosphère mis en place par l'enseignant ont été renforcés par les gestes de tissage avec les langues-cultures premières des élèves (Jaskula, 2022), particulièrement fréquents dans sa pratique. Du point de vue plus holistique, il s'agit des gestes d'*empowerment* (Hélot, 2007 ; Jaskula, 2018) à double finalité, d'une part l'enseignant s'autorise à utiliser les langues en classe et d'autre part, il donne le pouvoir d'action aux élèves qui au fur et à mesure deviennent experts de leurs langues. Aussi, cette mobilisation collaborative des langues à des fins cognitives et métalinguistiques s'inscrit dans une didactique inclusive du français, langue commune de la classe (Miguel Addisu & Thamin, 2020).

In fine, l'impact des pratiques ritualisées rejoint d'autres résultats du projet *LirMondes* allant au-delà de la classe par le renforcement des relations avec les familles. La reconnaissance des langues-cultures présentes dans l'espace scolaire construit la communication basée sur la confiance et la curiosité envers l'Autre.

Références citées

Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *REE : recherches en éducation* [En ligne], *hors-série 8*.

Bucheton, D. (2021). *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent* (2e éd.). ESF Sciences Humaines.

Dumas, C. (2009). *Construire les rituels à la maternelle*. Retz.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.

Jaskula, M. (2018). Pratiques didactiques auprès des élèves allophones en France : quelques situations d'empowerment en classe de FLS. Dans M. Piotrowska-Skrzypek, M. Deckert & N. Maslowski (Éds.), *Formation et compétences plurilingues* (pp. 210-226). CKNJOiEE Uniwersytet Warszawski ; Werset.

Jaskula, M. (2022). *Éducation plurilingue et élèves nouvellement arrivés : pratiques enseignantes contextualisées en Europe* [Thèse de doctorat]. Université de Rouen Normandie.

Miguel-Addisu, V. & Thamin, N. (2020). Présentation : les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], *17*(2). https://doi.org/10.4000/rdlc.7276

Mots clés

gestes professionnels, maternelle, rituels, apprentissage du français, diversité langagière

Les ATSEM dans la classe et dans l'École : vers des pratiques professionnelles favorisant le développement langagier des élèves

Communication présentée dans le cadre du symposium *Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif LirMondes*

Aurélie Doelrasad[1] et Alice Motzo Guérinot[2]

[1] Université de Rouen Normandie (France), INSPE de Rouen
[2] Professeure des Écoles, directrice d'école maternelle

À l'école maternelle, Agents Territoriaux Spécialisés dans l'École Maternelle (ATSEM) et enseignants font partie de l'environnement linguistique influençant le processus d'acquisition du langage (Bloom et al., 1974). Pourtant, au niveau de la recherche en didactique du français, les gestes professionnels des enseignants (Bucheton & Soulé, 2009) ont été bien plus étudiés que ceux des ATSEM.

Les travaux portant sur les pratiques favorisant le développement langagier des jeunes enfants, notamment à travers les interactions langagières, permettent d'identifier des enjeux en termes de formation : Canut et al. (2013) montrent par exemple la nécessité de développer la « prise de conscience » des processus interactionnels chez les enseignants de maternelle. Cette posture professionnelle reste également à développer chez les ATSEM, dont l'identité professionnelle se trouve en tension entre le « care » des professionnelles de la petite enfance et l'assistance pédagogique en classe (Imbert, 2024).

Notre communication s'est intéressée au développement professionnel des ATSEM dans le cadre du projet *LirMondes*, que nous considérons comme un dispositif collaboratif de formation. En quoi ce projet leur permet de prendre conscience et de développer des pratiques professionnelles favorisant le développement langagier des élèves, et plus particulièrement pour l'inclusion des élèves plurilingues ?

Nous (une enseignante directrice d'école et une enseignante-chercheuse) menons des formations à destination des ATSEM qui ont pour objectif de développer leurs connaissances à propos du développement langagier des jeunes enfants. Il s'agit pour elles ainsi de développer une posture réflexive et de renforcer des pratiques qui le favorisent en contexte de diversité langagière et culturelle. Il s'agit aussi de s'appuyer sur leurs compétences spécifiques, en particulier quant aux liens entre l'école et la famille. Les données considérées ont été : des observations participantes des trois temps de formations mis en place et en 2024-2025, ainsi que des observations de pratiques professionnelles.

Deux axes d'analyse ont été explorés pour interroger les postures langagières (Canut & Masson, 2021) : les pratiques langagières des ATSEM en situation d'interaction avec les enfants ainsi que leur réflexivité à propos de leurs pratiques.

L'analyse des pratiques langagières s'est centrée sur la fonction du langage en situation d'interaction. Il est apparu que les ATSEM, sur les temps de midi et de sieste, ont des pratiques langagières similaires à celles des professionnelles de la petite enfance exerçant en crèche (Maillochon, 2023), avec des spécificités du contexte scolaire : le langage est ainsi orienté par la prise du repas et l'accompagnement à l'endormissement, ainsi que par le maintien de l'ordre scolaire. En ce qui concerne leur réflexivité, nous avons pu montrer que les formations et l'accompagnement mené dans le cadre du projet ont permis d'enclencher un mouvement de conscientisation des pratiques langagières, considérées comme des gestes professionnels.

Références citées

Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: When and why. *Cognitive Psychology, 6*, 380-420.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique, 3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, *68-69*. https://doi.org/10.4000/linx.1489

Canut, E. & Masson, C. (2021). De la conscientisation des postures langagières professionnelles à l'implémentation de pratiques et de dispositifs en milieux éducatif et clinique. *Tranel*, *74*, 1-14.

Imbert, A. (2024). Des ATSEM « maternelles » aux « animatrices » : transformation de l'identité professionnelle des travailleuses éducatives subordonnées de l'école maternelle. *Recherches en éducation* [En ligne]*, 54*. https://doi.org/10.4000/ree.12183

Maillochon, I. (2023). « Qu'est-ce que tu manges ce midi? » : le langage des professionnelles adressé aux enfants lors des repas. Dans V. Miguel Addisu & I. Maillochon, *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche : situations langagières, postures professionnelles, formation* (pp. 147-161). L'Harmattan.

Mots clés

gestes professionnels, ATSEM, posture langagière, formation, école maternelle

Enjeux et défis d'une recherche collaborative à l'école maternelle : (trans)formation des acteurs ?

Communication présentée dans le cadre du symposium *Une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels en classe multilingue à l'école maternelle : le projet collaboratif LirMondes*

Nathalie Thamin[1], Véronique Miguel Addisu[2], Sladjana Djordjevic[3], Malgorzata Jaskula-Lemercier[4], Aurelie Doelrasad[5], Frédéric Geslin[6], Guillaume Ledemé[6], Catherine Mas[6]

[1] Université Marie et Louis Pasteur (France) Laboratoire CRIT
[2] Université de Rouen Normandie (France) INSPE Laboratoire DYLIS
[3] Université de Haute-Alsace (France) – UHA ILLE (E4 4363)
[4] Université de Lille (France), Laboratoire STL – Savoirs, Textes, Langage UMR CNRS 8163
[5] Université de Rouen Normandie (France) Laboratoire DYLIS
[6] Académie de Normandie (France)

L'équipe *LirMondes* a proposé, pour conclure le symposium, une synthèse des éléments conceptualisants et méthodologiques qui participent au sein d'une recherche collaborative (RC) en éducation à la « (trans)formation » professionnelle des acteurs (Artois et al., 2022 ; Jaskula & Miguel Addisu, 2023). Dans la diversité des épistémologies des recherches en didactique du français (Sénéchal, 2020), *LirMondes* s'inscrit sur un temps long (2021-2027) dans un paradigme herméneutique inspiré de Ricoeur qui comprend plusieurs étapes (Miguel Addisu, 2023). Chaque participant découvre que l'objet *a priori* partagé est en fait soumis à une diversité d'interprétations (celles de l'autre, la sienne), ce qui ouvre à un temps de confrontation des interprétations. Les praticiens interprètent par l'agir, en prenant appui sur leur connaissance du contexte et leur expérience, les chercheurs interrogent le réel à partir de leurs catégorisations scientifiques. Ce faisant, ils construisent ensemble, par leur posture d'engagement, une « communauté de co-intéressement » (Behra & Macaire, 2021) qui influe sur leurs pratiques réciproques. Ces moments incarnés tissent une démarche de fabrique d'un commun (Pasteur & Volle, 2024) fondés à la fois sur une parole et un agir partagés. Qu'est-ce qui a fait l'objet de transformation pendant ces quatre années ? Pour quels effets dans les pratiques ?

À l'origine des transformations on trouve des malentendus, qui s'avèrent sources de difficultés mais aussi, finalement, sources de transformation. Un premier exemple concerne les praticiens : si pour eux l'agir est fondamental, il leur a fallu accepter de prendre davantage de temps pour garder trace de leurs pratiques à travers des notes, des enregistrements, des vidéos, etc. En effet, ce qui fait science nécessite de repérer et conserver des « traces » pour objectiver l'analyse comme garantie de la validité des pratiques pour en inférer du sens. Un second exemple concerne les chercheurs : si le silence et l'écriture sont au cœur de la démarche de recherche, il leur a fallu oser habiter aussi l'espace de l'école, un territoire qui leur est étranger : le rythme scolaire est celui des enfants et de leur enseignant. Le troisième exemple concerne l'ensemble des acteurs : tous ont dû faire face à la diversification et la multiplication des types de tâches, ainsi que des interlocuteurs (chercheurs/ATSEM/enseignants/ mairie/inspection académique), des espaces (écoles, INSPE, visio, circonscription…) et de la temporalité (scolaires avec élèves, pauses méridiennes, formations, colloques…).

Un des fruits aura été la production du documentaire ethnographique « Oser les langues à l'école », qui a fait l'objet de la première communication de ce symposium. Malgré des périodes de découragement (certains collègues, praticiens ou chercheurs, se sont désengagés au fil du temps, certaines tâches ont dû être abandonnées), le cap a été maintenu grâce à la conviction partagée de son utilité (sociale, éducative, politique) et au respect du travail collectif engagé, jusqu'à sa projection publique dans un cinéma organisée par la mairie des écoles engagées.

La transformation des gestes professionnels des praticiens s'est réalisée dans la classe et dans l'école, mais aussi avec les familles, par le développement d'une posture de médiation didactique et culturelle explicitement assumée. Les chercheures ont développé une posture sociodidactique plus politique qui remet explicitement en cause la « neutralité » supposée du chercheur et renforce l'exigence de rigueur. En resserrant les liens dans l'équipe, ces transformations ont aussi créé des malentendus avec d'autres acteurs de l'école ou du programme scientifique, qu'il a été cependant souvent possible de dépasser. Cela concerne les autorisations pour entrer dans les classes ou pour organiser les formations, mais aussi pour pouvoir venir tous ensemble à ce colloque : les quatre praticiens ont obtenu l'autorisation de leur hiérarchie et le programme PIA3 100% a financé leur participation. S'est développé au niveau collectif un positionnement discursif commun vis-à-vis des institutions (Éducation Nationale, mairie, Université) pour porter et faire valoir un parti-pris éthique commun (objectif d'inclusion, focale sur les intérêts du jeune enfant…).

Au final, l'expérience incarnée de la recherche collaborative a certes transformé des pratiques professionnelles, mais aussi une éthique de la relation à l'autre et une posture plus politique en termes d'équité et de justice sociale, tant pour les praticiens que pour les chercheurs.

Références citées

Artois, P., Moriau, J. & Wagener, M. (2022). Les usages de la recherche collaborative : des défis et enjeux permanents. *Les politiques sociales*, *3-4*(3), 4-13.

Behra, S. & Macaire, D. (2021). La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation. *Mélanges CRAPEL, 42*(3), 1-18.

Jaskula, M. & Miguel-Addisu, V. (2023). Inclure des élèves nouvellement arrivés en France : transformations des acteurs au sein d'une recherche collaborative interprétative. *Recherches en éducation*, *51*, 71-82. https://doi.org/10.4000/ree.11665

Miguel-Addisu, V. (2023). Des recherches collaboratives de type herméneutique en didactique du français : conditions de possibilité et transformations des acteurs à travers trois études de cas. Dans B. Kervyn, M. Lebrun, V. Marmy Cusin & C. Scheepers (Éds.), *Questionner l'articulation entre théories et pratiques en didactique du français* (pp. 65-81). Presses universitaires de Namur.

Pasteur, J. & Volle, R-M. (2024). *La fabrique du commun : langage, mémoire et éducation*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Sénéchal, K. (2020). La recherche de type collaboratif en didactique du français : vers une transformation de la discipline ?. *La lettre de l'AIRDF*, *67*(1), 25-26.

Mots clés

recherches collaboratives, démarche holistique, transformation professionnelle, méthode qualitative, plurilinguisme

SYMPOSIUM 6 | Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?

Présentation du symposium

Élodie Oger[1,2], Aphrodite Maravelaki[1], Salima El Karouni[3], Leila Derrouich[2], Cécile Hayez[1], Maxime Alais[3], Karima Gouaïch[4] et Fatima Chnane-Davin[4]

[1] Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, HENALLUX (Belgique)
[2] Université de Namur (Belgique)
[3] Université de Liège (Belgique)
[4] Aix-Marseille Université (France), ADEF, UR 4671 ADEF

Depuis les travaux pionniers de Bernstein (1973) et de Cummins (1980), et ceux plus récents de Lahire (1993), le lien entre la langue et l'échec scolaire n'est plus à démontrer. Encore souvent appréhendée selon une approche essentiellement descriptive et normative, la langue de l'enseignement reste particulièrement opaque pour les apprenants dont les pratiques langagières familiales divergent de celles promues à l'école. Ce constat d'échec appelle à asseoir l'enseignement de la langue sur d'autres bases, et notamment à

(1) privilégier une entrée dans le cours de français par la compétence pragmatique/discursive au lieu d'une entrée par la compétence linguistique (Beacco, 2013 ; Groupe d'experts du CECR, 2023).

(2) à l'opposé d'une tradition scolaire qui tend à atomiser les compétences langagières (lire, écrire, parler, écouter), penser l'articulation de celles-ci au sein d'une approche intégrée (Simard et al., 2010). En particulier, le concept de littératie (Dagenais, 2012) s'est révélé particulièrement fécond pour appréhender le langage sous toutes ses formes et tous ses supports dans tous les aspects de la vie ; et celui de français langue de scolarisation pour envisager l'enseignement de la langue dans ses rapports aux différentes disciplines scolaires (Verdelhan-Bourgade, 2002)

(3) ancrer les pratiques des enseignants et des futurs enseignants de langue dans une approche plurilingue et pluriculturelle, en reconnaissant le répertoire linguistique des apprenants pour construire de nouvelles compétences langagières dans les écoles et dans la formation initiale (Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021)

Ces principes didactiques en matière d'enseignement de la langue ont trouvé un certain écho dans les réformes de l'enseignement obligatoire et supérieur qui ont actuellement cours en France et en Belgique. Ainsi, en France, la réforme du lycée professionnel montre l'importance de se pencher sur les apprentissages fondamentaux dans toutes les disciplines d'enseignement professionnel et général, au-delà du français et des mathématiques. La communication en français (écouter et comprendre ; s'exprimer à l'oral ; lire ; écrire ; décrire, formuler) est posée comme une compétence fondamentale à développer chez les élèves (Référentiels RECTEC et CléA).

En Belgique francophone, la réforme de l'enseignement obligatoire dite du *Pacte pour un enseignement d'excellence* (2016) dissémine, à travers les nouveaux référentiels et programmes de français, les concepts de littératie, de français langue de scolarisation, notamment ; et promeut la création de nouveaux dispositifs scolaires. Parallèlement, en cohérence avec les prescrits, les acteurs

de la Formation initiale des enseignants (FIE) ont été amenés à repenser les nouveaux cursus de formations, ainsi que leurs pratiques de façon à intégrer ces nouvelles orientations issues de la recherche en didactique.

Nous disposons à présent d'un recul suffisant pour apprécier les effets produits, d'une part, par la diffusion de ces approches et concepts et, d'autre part, par les changements opérés dans les curriculums de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur en matière d'enseignement de la langue. Dans ce symposium, nous avons questionné et analysé certains de ces effets à l'aune de l'activité de l'apprenant. Que nous dit l'apprenant (à travers les pratiques déclarées/observées ou encore ses « performances ») des choix qui ont été opérés au sein des pratiques et des curricula ? Quels effets sur l'apprentissage ces choix ont-ils produits ? Quels sont les obstacles et les résistances rencontrés dans l'adoption de ces nouvelles perspectives et qui sont révélateurs des tensions à prendre en considération ? Enfin, d'un point de vue méthodologique, comment penser dans sa complexité la relation entre l'activité de l'apprenant et les pratiques enseignantes/de formation, et se servir de ces données pour refonder les curricula ?

Références citées

Auger, N. & Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesse des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. ESF éditeur.

Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques :linguistique, littérature, didactique, 157-158*, 189-200.

Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Vol. 2). Routledge & Kegan Paul.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, *14*, 175-187. https://doi.org/10.2307/3586312

Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 9*(2), 15-46.

Groupe d'experts du CECR. (2023). *Guide pour une éducation actionnelle, plurilingue et interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Presses Universitaires de France.

Mots clés

langue d'enseignement, activité de l'apprenant, pratique enseignante, formation des enseignants

Le plurilinguisme des élèves allophones comme ressource didactique pour l'appropriation du lexique de spécialité

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?*

Karima Gouaïch et Fatima Chnane-Davin

Aix-Marseille université (France), INSPE, UR 4671 ADEF

Introduction et questions de recherche

Dans la réforme des lycées professionnels (2023), douze grandes mesures ont été décidées pour lutter contre le décrochage scolaire, améliorer la réussite dans les poursuites d'études, améliorer l'insertion professionnelle des lycéens. Comment réaliser ces objectifs lorsque les élèves sont en difficulté en lecture en langue de scolarisation et en compréhension des lexiques spécifiques ou technolectes (Messaoudi, 2021) des disciplines, alors que l'utilisation d'un langage de spécialité est une nécessité dans les domaines scientifiques, techniques et technologiques ? Certains élèves allophones au lycée professionnel ne maitrisent pas encore la langue de communication et encore moins le français langue de scolarisation. On observe ainsi « la surreprésentation des élèves immigrants dans l'enseignement professionnel et leur quasi-absence dans l'enseignement supérieur » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 20). Certains enseignants ne savent pas s'il faut privilégier la langue outil pour favoriser la socialisation et la scolarisation, ou bien la langue objet pour enseigner le savoir de la discipline (Chnane-Davin, 2014, p. 146). Cela nous a amenées à réfléchir sur la manière d'accompagner les enseignants pour aider les élèves allophones à entrer dans les apprentissages scolaires. Comment aider les enseignants à concevoir des dispositifs répondant aux besoins des élèves en termes d'apprentissage des technolectes spécifiques aux disciplines, à lire et à comprendre des énoncés dans la langue de spécialité ? Autrement dit comment coconstruire avec eux des dispositifs adaptés pour les aider à prendre en charge les élèves allophones et alloglottes (Gouaïch, 2018) en difficulté dans la maitrise de la langue de scolarisation (lecture et écriture) et de la langue de spécialité dans les disciplines scolaires en classe et dans les ateliers ?

Cadre méthodologique

Nous avons répondu à ces questions à travers un projet collaboratif PIA 3 Ampiric « La maitrise du Français Langue de Scolarisation pour la mise en sécurité des élèves Allophones dans les lycées professionnels : FLSCOALP ». Sur la base de séquences filmées en atelier dans plusieurs disciplines, d'entretiens avec les élèves allophones et les professeurs, ainsi que des notes extraites des diverses réunions avec ces derniers, nous avons analysé les intérêts du plurilinguisme des élèves dans l'apprentissage du lexique de spécialité.

Quelques résultats

Les premiers résultats issus de nos observations filmées ont montré que la mise en sécurité est assurée par les enseignants dans les ateliers. Celle-ci est également médiée par la signalétique présente sous diverses formes (affichage écrit, pictogrammes, fiche A4 ou A3 sur une machine). Des vidéos en français et en anglais viennent compléter les matériaux. Néanmoins, ces médiations langagières et ces médiatisations multimodales n'évacuent pas le problème du lire, écrire, comprendre que rencontrent certains élèves allophones, comme l'a révélé l'analyse d'une séance en atelier au cours de laquelle un élève allophone était en grande difficulté pour comprendre la consigne d'un exercice et ne pouvait avancer sans l'aide de son professeur.

Nous avons également observé que les élèves allophones utilisaient des stratégies pour comprendre et réaliser les tâches demandées par le professeur : certains agissaient par mimétisme alors que d'autres s'entraidaient en recourant à une langue maternelle commune ou bien encore utilisaient la traduction ou les images. La médiation par les langues est autorisée par l'un des professeurs mais ce dernier la considérait comme discriminante pour l'élève.

Comme développé dans Gouaïch (2025), les entretiens menés avec les élèves ont souligné la pertinence d'utiliser le plurilinguisme dans les ateliers. Certaines limites sont également apparues et ont donné lieu à des pistes de réflexion sur des défis à relever :

1) l'accessibilité de/à la langue première quand par exemple la langue est de tradition orale et ne figure pas dans les outils de traduction en ligne ;
2) l'utilité d'utiliser sa langue première pour apprendre le français ;
3) l'autonomie de l'élève quand il sollicite la traduction pour comprendre le français ;
4) le choix de l'élève d'utiliser sa langue première dans l'espace qui lui convient (maison, atelier) ;
5) la connaissance des technolectes n'est pas strictement liée à celle de la langue première car la première peut se développer hors l'école.

Conclusion

Par la collaboration, la réflexivité, les professeurs ont développé une ressource en ligne multilingue et multimodale permettant aux élèves de comprendre le lexique de spécialité manipulé en passant par la langue première. Afin que le plurilinguisme soit une réelle ressource didactique, il est nécessaire d'accompagner les élèves allophones à dépasser leurs réticences quant à l'utilisation de la langue première ; de didactiser la question de la traduction, des technolectes et de didactiser le module multilingue.

Références citées

Chnane-Davin, F. (2014). La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant. *Le français dans le monde. Recherches et applications, 55*, 138-153.

Gouaïch, K. (2018). *Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation* [Thèse de doctorat]. Université d'Aix-Marseille. https://hal.science/tel-02375888

Gouaïch, K. (2025). « Non, en atelier je veux rester qu'en français » : et si on écoutait la voix/e des élèves plurilingues ?. *Mélanges CRAPEL, 46*(1), 65-92.

Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* [Thèse de doctorat]. Université de Nantes.

Messaoudi, L. (2021). L'approche technolectale comme cadre conceptuel pour l'enseignement en domaine spécialisé. *Langues, cultures et sociétés, 7*(1), 79-86. https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v7i1.26676

Mots clés

plurilinguisme, allophone, didactique, lexique de spécialité, lycée professionnel

Au-delà du plurilinguisme des enfants et de la langue de scolarisation : pour une reconnaissance de la pluralité de l'école

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?*

Maxime Alais

Université de Liège (Belgique), Faculté de Philosophie et Lettres, Département de langues et littératures romanes, DIDACTIfen, Traverses

En Belgique francophone l'émergence, en 2019 dans les textes éducatifs (décrets, circulaires), de la catégorie de « français langue d'apprentissage » (FLA) témoigne d'une volonté des institutions d'améliorer l'intégration scolaire des enfants dits primo-arrivants, et prolonge un ensemble de dispositifs antérieurs (Lucchini et al., 2018) qui tentent de reconnaitre la diversité linguistique et culturelle des écoles belges francophones. Ce « français langue d'apprentissage » semble largement correspondre avec la catégorie de « français langue de scolarisation » (FLSco). Or, l'enseignement-apprentissage d'un « aspect scolaire de la langue » (Alais, 2022) parait ici particulièrement détaché du déjà-là linguistique et culturel des enfants nouvellement arrivés, *i.e.* de leur plurilinguisme et, plus largement, d'une pluralité de l'école en tant que dépassement d'un dénombrement des langues en présence (plurilinguisme des enfants *vs* (?) langue de l'enseignement, langue de l'apprentissage, langue de scolarisation).

Certains travaux proposent plutôt de penser et de mettre en œuvre, à travers les pratiques des enseignants et de leurs apprenants, des articulations entre langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) (Auger, 2014), entre langues et disciplines en tant que « vecteurs d'apprentissage les unes pour les autres [et] outils de problématisation favorisés par le recours à la L2 » (Gajo, 2006, p. 76) et plus largement, entre différents contextes éducatifs et scolaires pour mettre au jour « les conceptions des publics et des langues [qui] nourrissent les dispositifs institutionnels et les usages des acteurs éducatifs et des apprenants » (Alais et al., 2024, p. 2).

À partir de ces travaux et en nous appuyant sur des observations issues d'une recherche en cours (Alais & Potolia), nous avons plaidé pour une articulation forte, dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, entre l'aspect scolaire de la langue et le plurilinguisme des enfants nouvellement arrivés, pour travailler à la reconnaissance de la pluralité de l'école.

En effet, la recherche en cours exploitée pour cette communication a illustré que des enseignants de mathématiques, en contexte de scolarisation d'enfants dits primo-arrivants, peuvent mettre en œuvre des pratiques radicalement différentes d'enseignement des mathématiques *et* de la langue (liée, ou pas, à la discipline) :

- volonté d'intégration sociale d'un côté et pratiques d'enseignement qui visent l'apprentissage de mathématiques « utiles », servant une communication quotidienne – et liées à ces pratiques, des attentes scolaires diminuées ;
- volonté d'intégration scolaire d'un autre côté et pratiques d'enseignement qui confrontent les apprenants à des supports de cours écrits – donc à un discours – à la fois linguistiquement opaque et disciplinairement dense, *i.e.* en lien avec des attentes scolaires exigeantes – mais sans appui sur le plurilinguisme des enfants.

Pour cette recherche en cours, je formule les premières conclusions temporaires suivantes :

- La formation linguistique des enseignants des autres disciplines que le français devient un axe majeur de travail ;

– si chaque enseignant est au moins en partie un enseignant de français, se pose la question des collaborations entre l'enseignant de la matière « français » et ses collègues. Les pratiques (non) collaboratives des enseignants renvoient notamment à la problématique de leurs conditions de travail. Je parlerai d'« économie didactique » ou d'« écologie didactique » pour que l'enseignant prenne conscience du temps et des ressources dont lui et ses collègues disposent pour travailler en classe, pour qu'il économise les moyens mis en œuvre et pour que lui-même, il s'économise. Cette économie dépasserait les deux notions de plurilinguisme et de langue de l'école : quel intérêt de reconnaitre le plurilinguisme des enfants à l'école si celui-ci n'est pas pensé conjointement avec la langue de l'école ? Inversement : quel intérêt (et quelle efficacité?) de mettre l'accent sur la maitrise de la langue de l'enseignement si cette maitrise ne s'appuie pas sur le plurilinguisme du public scolaire, donc sur la pluralité de l'école ?

Références citées

Alais, M. (2022). *Reconnaissances de l'altérité linguistique et culturelle dans différentes situations scolaires d'allophonie : discours et usages didactiques* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain et Université de Tours.

Alais, M., Courtaud, L., Lorilleux, J. & Girardeau, F. (2024). Langues, plurilinguismes, publics enseignés : quelles conceptions pour quels (dé)cloisonnements des usages didactiques dans un paysage mondialisé ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle* [En ligne], *22*(2). https://doi.org/10.4000/11qa8

Alais, M. & Potolia, A. (en cours). Regards croisés sur la scolarisation d'élèves nouvellement arrivés : quelle(s) pratique(s) plurilingue(s) entre élèves qui télécollaborent ? [Projet de recherche UMR 7023 Structures Formelles du Langage (SFL)]. Université Paris 8.

Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? *Éla : études de linguistique appliquée, 174*, 165-173. https://doi.org/10.3917/ela.174.0165

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité. *Éducations et sociétés plurilingues, 20*, 76-87.

Lucchini, S., Oger, E., Alais, M. & El Karouni, S. (2018). Politiques linguistiques dans les contextes multilingues de la Belgique francophone : aide ou ségrégation ?. *Synergies pays germanophones*, *11*, 185-197. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02055310

Mots clés

français langue seconde (FLS), plurilinguisme, pluralité, langue de scolarisation

Changements et résistances de l'enseignement de la langue en formation initiale des enseignants en Belgique francophone

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?*

Aphrodite Maravelaki et Cécile Hayez

HENALLUX (Belgique), département des Sciences de l'Éducation et Enseignement

Plusieurs recherches ont mis en évidence le phénomène ; l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, particulièrement lorsqu'elles proviennent d'une réforme *top down* et s'opposent aux représentations sociales et aux valeurs partagées par les enseignants, est souvent mal reçue, ce qui engendre méfiance et résistance chez ceux qui doivent les appliquer. Il est également reconnu que les temps de réformes majeures en éducation sont des moments clé pour revoir et adapter les programmes, dans le but de faire progresser nos institutions éducatives.

La Belgique francophone n'échappe pas à cette règle. Depuis 2023, tout le domaine pédagogique de l'enseignement supérieur vit au rythme de la réforme RFIE (Réforme de Formation Initiale des Enseignants, 2015) qui a l'ambition de modifier radicalement le paysage des études des nouveaux enseignants à tous les niveaux, de l'école maternelle au secondaire supérieur. Les défis de cette ambitieuse entreprise sont énormes et les paris ne sont pas encore gagnés. Un de ces défis est le changement des représentations et des pratiques enseignantes concernant l'enseignement de la langue française et sa «maitrise».

Dans la présente communication, en premier lieu, nous avons fait un tour très rapide sur l'état de l'enseignement de la langue et de la littératie en Belgique francophone aujourd'hui, avant de présenter notre recherche et ses résultats les plus importants. Nous avons insisté particulièrement sur deux concepts importants pour notre étude : 1) les représentations *de la maitrise de la langue* et de son enseignement, et 2) la « *résistance* » des enseignants *aux changements*.

Concernant le premier concept de la maitrise de la langue, plusieurs auteurs doutent de sa validité : Vigner (2011) pense que la maitrise de la langue n'est qu'une construction plutôt institutionnelle sans aucune valeur pédagogique. La même année, Vargas (2011) souligne que, malgré la préoccupation continue de la maitrise de la langue (ou du langage) dans les programmes français, sa définition reste au niveau de la norme linguistique qui se limite au code orthographique et à la grammaire. Pour Blanchet (2014), la notion de « maitrise de la langue » est une aberration sur le plan sociolinguistique car elle laisse en dehors de la discussion tous les contextes de l'utilisation de la langue et toutes les pratiques linguistiques des usagers. Cette exclusion produit de l'« échec scolaire ». Enfin, pour notre équipe, cette injonction de « maitriser sa langue » a des effets pervers : aliénation pour les locuteurs natifs, discrimination pour les utilisateurs d'une variété, exclusion pour les utilisateurs « allophones » (Hayez & Maravelaki, 2025). Ce que nous remarquons fréquemment c'est que l'opposition à la transition de l'enseignement basé sur la maitrise de la langue, c'est-à-dire normatif, vers un enseignement axé sur la littératie découle d'une éventuelle discordance entre le cadre normatif des réformes éducatives et le cadre cognitif des intervenants du système, y compris les enseignants, les élèves et les équipes pédagogiques (Ferrara, 2024). La résistance peut se sentir aussi par rapport aux conditions de réalisation de la réforme. Les réformes *bottom up*, répondant à un vrai besoin du terrain, sont mieux accueillies que les réformes *top down* imposées sans réel consensus et sans moyens pour leur application (De Smet, 2016).

Lit'Sup : une étude sur la littératie de l'enseignement supérieur

L'étude Lit'Sup sur la littératie du supérieur est née de ces mêmes préoccupations. Elle a été entreprise par notre équipe de recherche au département des Sciences de l'Éducation et d'Enseignement (Henallux, Belgique) en 2024 et se trouve présentement à sa deuxième et dernière année. Elle étudie les conditions nécessaires pour rendre possible l'incontournable rehaussement des compétences littéraciques nécessaires pour la réussite à la mastérisation de la formation initiale des maitres. Pour finir, nous avons discuté quelques résultats préliminaires qui s'avèrent très intéressants sur les représentations de la langue et de son enseignement par des enseignants de français au supérieur et des étudiants futurs enseignants de toutes les disciplines scolaires.

Nos résultats montrent que :

1) le concept de « maitrise de la langue » est profondément enraciné, tant chez les enseignants que chez les étudiants ;
2) plus qu'une résistance à la réforme, ce sont des tensions et contradictions des enseignants et des étudiants interrogés qui font obstacle à un changement de paradigme ;
3) le problème est systémique : il concerne aussi bien les pratiques enseignantes et les représentations des étudiants qui sont, toutes les deux, profondément enracinées dans un contexte sociopolitique donné.

Références citées

Blanchet, P. (2014). La « maîtrise de la langue » confrontée aux pratiques sociolinguistiques : regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque. *Diversité*, *176*(1), 39-47. https://doi.org/10.3406/diver.2014.8212

De Smet, N. (2016). Résistance aux changements. *Traces* [En ligne], *227*.

Ferrara, M. (2024). *À l'intersection des aspirations au changement et des résistances invisibles : une analyse néo-institutionnaliste des tensions entre cadre normatif et dynamiques cognitives dans les réformes éducatives belges francophones et des conditions de leur réussite* [Thèse de doctorat]. Université de Lille.

Hayez, C. & Maravelaki, A. (2025). Croiser déconstruction derridienne et théorie du double iceberg de Cummins : pour une didactique plurielle des langues. Dans J. Herreras & C. Tremblay (Éds.), *Le plurilinguisme entre diversité et universalité* (pp. 285-298). Observatoire européen du plurilinguisme. https://doi.org/10.3917/oep.herre.2025.01.0285

Vargas, C. (2011). La maitrise de la langue : quand les programmes cesseront de tourner en rond. *Le français aujourd'hui, 173*, 113-117. https://doi.org/10.3917/lfa.173.0113

Vigner, G. (2011). La maitrise de la langue : une construction institutionnelle ? *Le français aujourd'hui*, *173*, 21-32. https://doi.org/10.3917/lfa.173.0021

Mots clés

réformes en enseignement, formation initiale, résistances, maitrise de la langue, enseignement de la littératie

L'apport de l'approche systémique pour appréhender la relation « activité de l'apprenant » et « pratiques enseignantes » Retour sur la recherche « Faire-passerelle »

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?*

Élodie Oger

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg – HENALLUX et Université de Namur (Belgique)

Cette contribution s'est intéressée à l'approche systémique comme moyen d'interroger la relation entre la pratique enseignante et l'activité de l'apprenant. Mouvement de pensée apparu aux États-Unis dans les années 1950 dans le domaine de la biologie d'abord (avec la théorie du système général de von Bertalanffy), en ingénierie technique et militaire ensuite, la systémique gagne l'Europe dès les années 1960 et 1970 dans le domaine de la physique pour s'étendre aux domaines des sciences humaines et sociales (Durand, 2017). Cette approche s'inscrit au sein du paradigme de la « pensée complexe » (Morin, 2005) qui la fait rompre avec la conception cartésienne tendant à découper, réduire et disjoindre les phénomènes physiques et humains. Au contraire, ces derniers sont désormais appréhendés dans leur globalité, en tant que systèmes. La systémique offre ainsi un cadre analytique permettant de penser le réel dans la complexité de ses interactions et dynamiques, condition liminaire pour affronter les problèmes posés par la science moderne (Durand, 2017 ; Morin, 2005).

Appliquée aux sciences de l'éducation, la systémique « a permis une critique sévère des travaux de l'économie de l'éducation portant sur les notions "d'effet-maitre", "d'effet-classe", ou "d'effet-école", c'est-à-dire réduisant les résultats des élèves à n'être que "l'effet" d'un nombre très limité de variables (les causes) » (Marcel et al., 2002). Ce paradigme a en outre contribué à la constitution de modèles d'intelligibilité des situations d'enseignement-apprentissage plus intégrateurs qui envisagent de manière conjointe l'action du professeur et celle de l'élève, et intègrent dans leur analyse des variables extérieures à l'enseignant mais qui sous-tendent ou contribuent à motiver sa pratique.

Dans le cadre de la recherche Faire-passerelle (Oger, 2019), mobilisée dans cette communication, l'approche systémique a permis de mettre en relation des éléments relevant à la fois des pratiques enseignantes, de l'activité d'apprentissage des élèves et de dimensions contextuelles spécifiques aux dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) en Belgique francophone. Ces différents éléments ont été appréhendés au sein d'une modélisation systémique du « système DASPA », mettant en évidence les interactions, les régulations et les tensions qui structurent les situations d'enseignement-apprentissage de la langue de l'enseignement dans des contextes scolaires plurilingues et pluriculturels. L'analyse systémique permet ainsi de dépasser une lecture linéaire ou causale de la relation entre pratiques enseignantes et activité de l'apprenant, pour en proposer une compréhension dynamique et contextualisée, ouvrant des perspectives tant pour la recherche que pour la formation des enseignants.

Références citées

Durand, D. (2017). *La systémique* (13e éd.). Presses Universitaires de France.

Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, *138,* 135-170.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (2e éd.). Éditions du Seuil.

Oger, É. (2019). *Faire-passerelle : analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) de Belgique francophone* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.

Mots clés

langue d'enseignement, activité de l'apprenant, pratique enseignante, approche systémique, contextes scolaires plurilingue et pluriculturel

Des pratiques enseignantes au développement des compétences pluriculturelles et interculturelles : repenser les curriculums de formation en français à partir des performances et des perspectives des apprenants

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?*

Leila Derrouich

Université de Namur (Belgique)

Dans un monde de plus en plus globalisé, les pratiques enseignantes dans l'enseignement du français, notamment pour les publics migrants et plurilingues, doivent à la fois favoriser les compétences linguistiques et renforcer les compétences interculturelles et pluriculturelles des apprenants. Ces compétences leur permettent de devenir des communicants efficaces et des citoyens du monde capables d'interagir dans divers contextes.

Les observations et analyses des performances des apprenants ont montré que les pratiques enseignantes jouaient un rôle déterminant dans l'adaptation des curriculums. Elles ont révélé que les apprenants mobilisaient non seulement leurs connaissances linguistiques, mais aussi leurs savoirs culturels et stratégiques pour comprendre et produire des discours dans différents contextes socioculturels. Les résultats ont également mis en évidence que les apprenants développaient des compétences de négociation culturelle, d'écoute active et de médiation interculturelle, confirmant l'importance de considérer leur activité comme un levier pour enrichir les programmes.

En prêtant attention aux perspectives des apprenants**,** nous avons ajusté nos pratiques, intégré des contenus pluriculturels et diversifié les activités afin de valoriser leurs expériences et représentations. Ces adaptations ont contribué à rendre le curriculum plus inclusif, favorisant la construction d'une identité linguistique et culturelle dynamique.

Depuis vingt ans, le CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001), promeut cette dimension pluriculturelle et interculturelle. Il cherche à former des apprenants plurilingues et pluriculturels, capables d'incarner la posture de « locuteur interculturel » et d'« acteur social » dans un monde où les compétences citoyennes et culturelles sont indissociables.

Une réflexion approfondie sur les curriculums a impliqué de se concentrer sur le rapport des apprenants au savoir, mais aussi sur les compétences pluriculturelles qu'ils développent en tant que membres d'une société « globale ». Cette communication a proposé de questionner l'influence des performances et perspectives des apprenants sur la conception des curriculums de français enrichis par les compétences pluriculturelles et interculturelles.

Nous avons examiné comment les pratiques d'enseignement pouvaient intégrer les procédures d'apprentissage observées chez les apprenants pour renforcer leur compétence pluriculturelle. À travers l'analyse des composantes d'un programme d'enseignement de FLE intégrant deux axes : FLE et interculturalité, qui ont permis de développer une compétence « globale » chez les apprenants, nous avons montré que l'interconnexion entre compétences langagières, citoyennes, interculturelles et pluriculturelles favorisait une meilleure inclusion sociale et une capacité accrue à naviguer dans des environnements interculturels variés.

Les résultats confirment que l'adaptation du curriculum sur la base des performances et perspectives des apprenants a un impact direct sur la qualité de l'enseignement, la motivation et l'engagement des apprenants, ainsi que sur leur posture de locuteur interculturel. Cette approche encourage les pratiques pédagogiques prenant en compte la diversité des savoirs et représentations des apprenants et promeut une vision de l'enseignement des langues comme vecteur d'inclusion, de citoyenneté active et de médiation interculturelle.

Référence citée

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Mots clés

pratiques enseignantes, activité de l'apprenant, compétences pluriculturelles et interculturelles, curriculum

Réflexion autour de l'absence de référentiel à relier aux évaluations des compétences en français des futurs enseignants

Communication présentée dans le cadre du symposium *Enseigner et apprendre la langue de l'enseignement. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?*

Salima El Karouni

Université de Liège (Belgique), Faculté de Philosophie et Lettres, département de Langues et littératures romanes

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants connait une réforme qui prévoit notamment la passation d'un test de langue française à destination des nouveaux candidats en début de cursus, test qui a un double objectif : celui « d'évaluer le niveau de maitrise de la langue française, nécessaire pour enseigner » (ARES, 2024) et celui « de diagnostiquer les éventuelles faiblesses pour mettre en place des mesures de remédiation » (ARES, n. d.). Cette mesure est inédite à double titre : elle désigne les compétences qui seront évaluées et donc attendues d'un futur enseignant, à savoir : « 1° analyser et résumer un texte écrit informatif ou argumentatif au niveau des contenus explicites et implicites ; 2° produire un texte écrit argumentatif en mettant en œuvre adéquatement un processus d'écriture, en ce compris les règles syntaxiques et orthographiques » (Parlement de la FWB, 2019, Article 34) et elle fixe un seuil de réussite, qui est le C1 en appui explicite sur le CECR ; elle conduit à la proposition d'un examen centralisé, construit par un collège d'experts, programmé au mois d'octobre de chaque année.

Que ce test de l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) soit obligatoire (pour les étudiants qui se forment à enseigner à des élèves de 15 à 18 ans) ou facultatif (pour les étudiants qui se forment à enseigner à des élèves de 3 à 15 ans), les étudiants sont dans l'obligation – en cas d'échec – de suivre un cours de 5 crédits de Maitrise de la langue française et de valider l'examen, soumis en fin d'année académique, qui y correspond. La construction de l'évaluation de la maitrise de la langue française est alors laissée à la discrétion des établissements d'enseignement supérieur et le curriculum de formation a pour mission de préparer à la validation des compétences attendues par ce test décentralisé. Cette communication s'appuyait sur l'hypothèse forte d'un impact de l'implémentation du test sur les pratiques d'enseignement de la maitrise de la langue française dans le contexte de la formation initiale et tentait d'en cerner les contours dominants.

L'étude menée s'inscrivait dans une approche qualitative, à vocation exploratoire, sur un terrain d'enquête qui couvre les deux tiers des établissements de formation des enseignants en Belgique francophone. Outre les examens décentralisés et les contenus de cours, le corpus de données analysées inclut les entretiens semi-directifs des enseignants qui ont donc été interrogés à propos du test et des implications de son introduction dans le cursus.

S'agissant des résultats, du point de vue des pratiques déclarées, on observe : 1/ une tendance vers un alignement, du point de vue du contenu, sur les nouvelles compétences identifiées par l'ARES et, du point de vue de l'examen, une adoption du schéma du test de l'ARES (pour près de la moitié des interlocuteurs interrogés) ; 2/ d'un point de vue pédagogique, une exploitation – à la fois isolée et très parcellaire – des performances des étudiants au test de l'ARES.

L'apparition d'un test de maitrise de la langue dans la formation des enseignants a ainsi pour effet de tracer les contours, encore flous, d'un référentiel implicite de compétences.

En gardant à l'esprit la dimension exploratoire de l'étude menée, ces résultats suscitent des questionnements :

1/ Si les performances réelles des étudiants sont ignorées dans la mise en place d'un cours à vocation de remédiation, la prise en charge des enseignements de maitrise de la langue peut-elle dès lors être qualifiée de « mesure de remédiation » ?

2/ Si les compétences évaluées dans le test centralisé de l'ARES ont un effet prescriptif, ne doit-on pas s'interroger sur la pertinence des compétences évaluées dans le test de l'ARES par rapport aux pratiques langagières attendues d'un enseignant ? Quels appuis théoriques pour soutenir ce choix de compétences ? Quel enseignant/locuteur modèle cette mesure trace-t-elle en creux ?

Références citées

ARES/Académie de recherche et d'enseignement supérieur. (2024, 10 septembre). *Réforme de la formation initiale des enseignants : deuxième édition de l'épreuve sur la maitrise approfondie de la langue française.* Repéré le 26 mai 2026 à https://www.ares-ac.be/fr/reforme-de-la-formation-initiale-des-enseignants-deuxieme-edition-de-l-epreuve-sur-la-maitrise

ARES/Académie de recherche et d'enseignement supérieur. (n. d.). *Épreuve liminaire de maitrise de la langue française (EMLF) : Pour qui? Pourquoi?* Repéré le 26 mai 2026 à https://mesetudes.be/emlf/pour-qui-pourquoi

Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019, 7 février). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/textes-normatifs/2025-09/46261_0011.pdf

Mots clés

formation des enseignants, maitrise de la langue, test de langue française, pratiques enseignantes, enseignement supérieur

SYMPOSIUM 7 |
L'enseignement de la littérature au risque du malentendu
Une approche socio-didactique

Présentation du symposium

Aldo Gennaï[1], Marie-Sylvie Claude[2], Claire Colard-Thomas[1] et Yoann Daumet[1]

[1] Université de Montpellier (France), Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation, UM208
[2] Université Grenoble Alpes (France), LITT&ARTS. Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène

Ce symposium avait pour objet fédérateur le malentendu sociocognitif (Bautier & Rayou, 2009) ou socioscolaire (Rayou, 2020), et d'autres formes de malentendus, impliqués dans la co-construction des inégalités scolaires, tels qu'ils se manifestent spécifiquement dans l'enseignement de la littérature à l'école, au collège et au lycée. Le symposium inscrivait l'identification et l'explication de ces malentendus dans une tentative d'appréhension socio-didactique de l'enseignement de la littérature, envisageant le malentendu comme un « concept-charnière » (Claude, 2026) entre approches sociologique et didactique, et dans une perspective relationnelle (une partie de la difficulté scolaire s'expliquant, selon l'hypothèse de l'équipe ESCOL, par les difficultés de l'école à prendre en charge l'inégale préparation des élèves à répondre aux exigences des apprentissages scolaires)**.**

Le cadre conceptuel et les outils d'analyse articulaient donc didactique de la littérature et sociologie des apprentissages et du curriculum, sur des données (enregistrements et transcriptions de séances de classe et d'entretiens avec des enseignants et des élèves, fiches de préparation, productions d'élèves) collectées depuis le cycle 2 jusqu'au lycée, dans le cadre de plusieurs actions de recherche.

Ce symposium réunissait trois communications. La première (M.-S. Claude, Université Grenoble Alpes, Litt&Arts ; A. Gennaï, Université de Montpellier, LIRDEF) assurait une fonction de cadrage, théorique et méthodologique, et de problématisation : il s'agissait dans ce premier temps de définir les contours d'une approche socio-didactique de l'enseignement de la littérature, en lien avec la question du malentendu et en s'appuyant sur la présentation de quelques-unes de ses manifestations, telles qu'elles apparaissaient en particulier lors de la phase d'expérimentation du projet ELMa[2] actuellement en cours (Gennaï, 2024). La deuxième communication (C. Colard-Thomas, Université de Montpellier, LIRDEF), mobilisant les données collectées dans le cadre d'une recherche doctorale, examinait les souvenirs d'élèves en fin de collège, dans une perspective socio-didactique qui éclairait les dimensions temporelle et mnésique des malentendus. La troisième communication (Y. Daumet, Université de Montpellier, LIRDEF) s'intéressait aux manifestations du malentendu à l'école (cycles 2 et 3) relativement aux enjeux de formation personnelle et aux pouvoirs éthiques des fictions littéraires, souvent sujets en classe à des gestes de neutralisation (Daumet, 2023).

Ainsi, dans des degrés d'enseignement divers et sur des enjeux relevant à la fois de la formation littéraire et de la formation personnelle, il s'agissait de voir comment une approche socio-didactique et le concept de malentendu pouvaient éclairer les liens entre activité enseignante et activité apprenante.

[2] « Enseignement de la littérature et malentendus » (LIRDEF, Université de Montpellier).

Références citées

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.

Claude, M.-S. (2026). *Entendre le lecteur : pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire au collège et au lycée.* Presses universitaires de Rennes.

Daumet, Y. (2023). *Des moments éthiques en classe de littérature* [Thèse de doctorat]. Université de Montpellier.

Gennaï, A. (2024, 19-21 juin). *Questionnaire et enseignement de la littérature : un dispositif générateur de malentendus ? Étude de cas dans une classe de CM2* [Présentation orale]. 9e édition des Rencontres Sherbrooke-Montpellier, Sherbrooke, QC.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique, 14*(2), 49-64.

Mots clés

didactique de la littérature, malentendu socioscolaire, socio-didactique

Se malentendre : une cause de différenciation sociale des apprentissages littéraires

Communication présentée dans le cadre du symposium *L'enseignement de la littérature au risque du malentendu. Une approche socio-didactique*

Marie-Sylvie Claude[1] et Aldo Gennaï[2]

[1] Université Grenoble Alpes (France)
[2] Université de Montpellier (France)

Malgré la massification du public scolaire en France, les effets du milieu socio-économique restent très différenciateurs. Les études de la sociologie critique ont proposé d'expliquer cela par la transmission différenciée du capital culturel, dont les classes sociales sont plus ou moins dotées (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970). Pourtant, au-delà des inégalités héritées, il existe des inégalités fabriquées (ou amoindries) à l'intérieur de l'école. Les travaux de Bernard Charlot (1997) et de son équipe ESCOL ont proposé la notion de « rapport au savoir », défini comme l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec l'apprendre et le savoir, construit au confluent de diverses logiques issues du parcours de socialisation de chacun et pas seulement par l'effet mécanique de déterminismes socio-économiques. Dans le prolongement, une hypothèse relationnelle est proposée pour expliquer les inégalités (Bautier & Goigoux, 2004) : si l'activité à mener pour apprendre va de soi pour une partie des élèves, qui disposent d'un rapport au savoir adéquat, d'autres auraient besoin d'être accompagnés pour s'approprier les logiques scolaires, ce que l'école ne prend qu'insuffisamment en charge. Mais croiser les approches didactique et sociologique est nécessaire pour comprendre comment les savoirs de chaque discipline sont spécifiquement concernés par ces inégalités. Des charnières théoriques sont nécessaires à cette approche socio-didactique (Claude, 2026). Le malentendu socio-scolaire (Rayou, 2020) nous semble susceptible de jouer ce rôle : la sociologie permet d'appréhender les logiques sociales dont les élèves sont porteurs et qui peuvent les empêcher de travailler selon les logiques scolaires mais sa ressaisie par les didactiques permet de spécialiser cette explication en fonction des contenus disciplinaires.

C'est justement le malentendu socio-scolaire dans l'enseignement de la littérature que le projet ELMa (Enseignement de la littérature et malentendu), qui réunit plusieurs membres de l'Université de Montpellier et du LIRDEF, vise à documenter. Les données ont été collectées dans trois classes de l'école élémentaire (CE2 et CM2), deux classes de collège (3e) et une classe de lycée (1re), dans six établissements aux indices de position sociale (IPS) contrastés. Ces données, qui seront complétées par la poursuite de l'enquête dans d'autres établissements, sont constituées des enregistrements et des transcriptions des séances (trois dans chaque classe), et des entretiens semi-directifs (trente) conduits avec des élèves (dix-sept) présentant des profils contrastés en termes de réussite scolaire et issus de familles aux professions et catégories socioprofessionnelles hétérogènes.

Nous avons présenté les résultats d'une première analyse des données relatives à la classe de CE2 (REP+ ; IPS : 64,9), à l'une des classes de CM2 (école de centre-ville ; IPS : 124,2), et à l'une des classes de 3e (collège de zone urbaine ; IPS : 105,8). Il apparait que les élèves de CM2 et de 3e situent les apprentissages visés en littérature du côté de la maitrise de la langue : « dire une phrase sans faire des fautes de français » (Noé, CM2), « de l'orthographe, de la conjugaison » (Auguste, CM2), « construire une phrase correctement et l'orthographe aussi » (Mina, 3e), « découvrir des mots qu'on va utiliser dans le futur » (Samuel, CM2), « apprendre la valeur des mots » (Yaël, 3e)... On peut faire l'hypothèse de la nature socio-scolaire de ce malentendu : les deux élèves (Anna, CM2, et Anouk, 3e) qui semblent avoir très bien entendu les enjeux de la littérature et de son enseignement sont de grandes lectrices et ont bénéficié d'une familiarisation précoce et continue à la lecture.

Ce malentendu se joue sur le terrain de la conscience disciplinaire, au sujet de laquelle Reuter formulait l'hypothèse qu'elle est un facteur de « malentendus possibles » et de différenciation (Reuter, 2016). Dans une approche socio-didactique, la conscience disciplinaire est un concept charnière, offrant une actualisation disciplinaire aux notions de *représentations* et de *rapport à*, tout en ouvrant la réflexion aux logiques sociales intervenant dans la construction de cette conscience. Reuter invitait d'ailleurs à s'interroger sur « les modalités familiales, ou plus largement extrascolaires, de construction de la conscience disciplinaire » (Reuter, 2007). Cette voie reste à explorer.

Références citées

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*, 89-100.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.

Claude, M.-S. (2026). *Entendre le lecteur : pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire au collège et au lycée.* Presses universitaires de Rennes.

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique, 14*(2), 49-64.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept. *Éducation & didactique*, *1*(2), 55-71.

Reuter, Y. (2016). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *53*, 13-33. https://doi.org/10.4000/reperes.1013

Mots clés

enseignement, littérature, malentendu socio-scolaire, socio-didactique

La mémoire disciplinaire en français : quels malentendus ?

Communication présentée dans le cadre du symposium *L'enseignement de la littérature au risque du malentendu. Une approche socio-didactique*

Claire Colard-Thomas

Université de Montpellier (France), LIRDEF

Cette communication proposait d'interroger les mécanismes de construction des inégalités en classe de français sur le temps long. La définition des malentendus proposée par Bautier et Rochex (1997) se focalise sur la différence des finalités perçues par certain·es élèves par rapport à celles qui étaient programmées par l'enseignant·e. Mais le facteur temporel est évoqué sous deux aspects en filigrane. D'une part, l'article évoque à plusieurs reprises les mécanismes cumulatifs nécessairement produits par la succession de ces malentendus. D'autre part, plus spécifiquement, un malentendu particulier semble renforcer les inégalités de réussite scolaire : certain·es élèves envisagent les cours comme une « succession » de tâches, une « course d'obstacles permettant de "passer" de classe en classe » (Bautier & Rochex, 1997). Le malentendu socio-cognitif se double alors d'un malentendu plus large : certain·es élèves ne perçoivent pas la progression programmée par l'institution, les programmes, et les enseignant·es (le *temps* didactique selon Chevallard, 1991/1985), et ne se construisent donc pas un récit cohérent de leur expérience disciplinaire, récit qui pourrait être un outil et un support pour la réussite scolaire en français.

Or il est aujourd'hui admis que la mémoire est un mécanisme de reconstruction dans le présent de son énonciation, proche du récit. En particulier, la distinction entre la mémoire épisodique, qui permet d'accéder aux événements vécus en première personne – donc contextuelle —, et la mémoire sémantique, qui est celle des savoirs décontextualisés (Tulving, 1972), pourrait être une articulation avec les travaux qui interrogent en didactique les mécanismes d'institutionnalisation. Les va-et-vient entre l'épisodique et le sémantique sont nombreux : on se souvient à partir de nos savoirs établis, de nos expériences passées (et plus précisément à partir du sens qu'on a construit sur nos expériences passées), et à partir de régularités expériencielles *(re-)construites*.

Interroger ce dont les élèves se souviennent, c'est donc interroger le contexte qui leur semble pertinent, les régularités qu'iels construisent sur les situations scolaires et disciplinaires, et la rentabilité scolaire de telles constructions. Comment les élèves reconstruisent-iels les cours – et les savoirs transmis au fil de leur scolarité ?

Méthodologie

À partir d'une séquence didactique à visée de recherche menée par la chercheuse, qui est aussi l'enseignante, trois classes de troisième d'un collège français très défavorisé ont composé des livrets individuels de souvenirs de cours de français selon des modalités variées (Colard-Thomas, 2025).

Les données sont constituées des données socio-scolaires des élèves, des livrets produits par les élèves ainsi que des entretiens outillés sur les livrets réalisés auprès de 10 d'entre eux.

Résultats

La discipline français évoque de nombreux souvenirs chez les élèves. Mais ceux-ci apparaissent comme particulièrement différenciateurs.

D'une part, les élèves, conformément aux résultats de l'équipe de Reuter (Reuter, 2016), l'évoquent d'abord comme une discipline d'expériences, mémorables, certes, mais peu porteuses de savoirs disciplinaires.

D'autre part, ce que je propose de définir comme une « cristallisation de la conscience disciplinaire » les empêche de saisir les enjeux des cours de littérature : attaché·es à des visées surtout liées à l'expression écrite (et, dans une moindre mesure, orale), les élèves évacuent les cours de littérature de leur mémoire disciplinaire, alors même qu'iels ont de nombreux souvenirs de cours de littérature. À l'inverse, pour ces élèves, presque aucun souvenir de grammaire/orthographe/conjugaison n'est documenté, alors qu'iels en font la première définition de la discipline. Cette inadéquation entre conscience disciplinaire et mémoire disciplinaire semble constituer un malentendu mémoriel particulièrement différenciateur. En effet, une élève en grande réussite montre à l'inverse qu'elle fait évoluer sa définition de la discipline en s'appuyant sur ses expériences disciplinaires.

Références citées

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans J.-P. Terrail (Éd.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). La Pensée Sauvage. (Ouvrage original publié en 1985)

Colard-Thomas, C. (2025). Accéder aux souvenirs de cours de français. *Repères : recherches en didactiques du français* [En ligne], *72*. https://doi.org/10.4000/14mnw

Reuter, Y. (Éd.). (2016). *Vivre les disciplines scolaires : vécu disciplinaire et décrochage à l'école.* ESF Sciences Humaines.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. Dans E. Tulving & W. Donaldson (Éds.), *Organization of memory.* Academic Press.

Mots clés

malentendus, didactique, littérature, socio-didactique, mémoire

Malentendus socio-didactiques et enjeux éthiques de la littérature

Communication présentée dans le cadre du symposium *L'enseignement de la littérature au risque du malentendu. Une approche socio-didactique*

Yoann Daumet

Université de Montpellier (France), Faculté d'éducation, LIRDEF

Dans le cadre de la recherche ELMa (projet « Enseignement de la littérature et Malentendus », porté par Aldo Gennaï, Université de Montpellier, LIRDEF), nous nous intéressons aux malentendus socio-didactiques relativement aux enjeux de « formation personnelle », expression par laquelle les programmes français désignaient en 2015 les enjeux éthiques associés à l'enseignement de la littérature.

La didactique de la littérature a participé à la théorisation de la dimension éthique de la littérature à travers des modélisations ou notions rendant compte des effets éthiques de la lecture littéraire (Dufays et al., 1996/2015). Paul Ricoeur et son herméneutique du soi constituent une référence importante de ce champ de recherche (Sauvaire, 2015). Nous nous inscrivons ici dans cette perspective en retenant trois éléments de la philosophie ricœurienne : la compréhension de la conscience comme tâche et non comme origine, la distinction entre sens et signification (la signification étant le moment de reprise du sens par le lecteur dans l'existence), et « l'identité narrative » (Ricœur, 1991).

L'expérience littéraire, dans les pratiques réelles, produirait-elle des effets de médiatisation de la connaissance de soi et de ses possibles éthiques ? Pourrait-on documenter, dans la réception par des élèves de CE2 d'un album de littérature jeunesse, des reconfigurations d'une identité fictionnalisée, au sens de Ricœur (1990) ? Telle était notre question de recherche. Elle nous a semblé appeler une méthodologie et des concepts empruntés à la socio-didactique. La méthodologie a ainsi été centrée sur l'entretien : l'effet éthique des fictions engage nécessairement des liens entre sujet social et sujet scolaire, comme entre les différents « registres » cognitif, culturel et identitaire-symbolique (Rayou, 2020) ; nous en avons recherché des traces dans les discours de l'enseignante et des élèves. Par ailleurs, l'approche socio-didactique visait à éviter le risque de naturalisation de l'expérience littéraire, en rendant attentif à la dimension relationnelle du rapport à la lecture ainsi qu'aux différences socioconstruites.

Quatre séances ont été filmées au sein d'une séquence consacrée à un album (Ben Kemoun & Hié, 2006) dans une classe de CE2 en éducation prioritaire. Trois élèves ont été choisis par l'enseignante pour leurs niveaux scolaires contrastés, ils se sont prêtés à un entretien individuel après chacune des séances, d'une vingtaine de minutes. Enfin, un entretien avec l'enseignante a été conduit à l'issue de la séquence.

Nora semble répondre aux attentes de l'enseignante, citant les tâches scolaires effectuées dans les séances avec un lexique de spécialité (fluence, lecture compréhension, questionnaire…) qui structure sa conscience disciplinaire et relève exclusivement du registre cognitif. Toutefois, l'enseignante exprime en entretien son insatisfaction (« trop scolaire ») : pas d'appropriation subjective ni de lecture actualisante, qui participeraient des registres culturel et identitaire-symbolique. Ces attentes demeurent néanmoins implicites dans la séance, ce qui produit un malentendu avec de « bons élèves » comme Nora qui semblent apprendre à renoncer à une lecture personnelle et référentielle pourtant recherchée.

Lana est une élève dyslexique qui accède depuis peu à la compréhension écrite. Elle réagit au texte en première personne, à la différence de Nora. Sans que le thème ait été abordé dans la séance, cette élève de CE2 explique que la littérature peut aider à répondre aux problèmes que nous pose l'existence

(« ça pourrait nous servir si on est dans un souci »), elle peut en donner un exemple : une actualisation de *La Cigale et la fourmi.* Davantage encore, elle peut ensuite recontextualiser cette fonction de la littérature pour l'album découvert le jour même, attestant du lien spontané qu'elle établit, dans sa réception première, entre sens et signification : cet album peut aider à prendre courage, à avoir moins peur.

Rayan participe peu ou pas du tout aux séances filmées. L'enseignante dit qu'il ne s'intéresse pas à la classe de littérature, et rappelle ses difficultés à apprendre à lire. Or, tout au long des entretiens, derrière le lecteur scolaire en difficulté, un sujet lecteur se donne à entendre. Nous découvrons que l'album a été lu dans le cadre familial, avec un cousin, puis avec la mère, enfin comme lecture du soir pour une sœur plus jeune. Cette lecture fait la part belle à la dimension esthétique de l'album. Plus encore, cette lecture permet à ce sujet lecteur une refiguration de lui-même, lui permettant de lier la compréhension du sens du texte et une signification toute personnelle.

Pour conclure, cette étude met en évidence une décorrélation entre réussite scolaire en lecture et pratique personnelle de la lecture, liée à une dissociation des registres cognitif d'une part, et identitaire symbolique et culturel d'autre part, notamment en raison d'un malentendu sur les attentes profondes des enseignants (Bautier & Rayou, 2009), ou d'un *trop bien entendu* sur leurs attentes les plus explicites.

Références citées

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.

Ben Kemoun, H. & Hié, V. (2006). *Le fantôme de Nils et Lola.* Hatier.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd.). De Boeck Supérieur. (Ouvrage original publié en 1996)

Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation & didactique, 14*, 49-64.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Seuil.

Ricœur, P. (1991). *Temps et récit : tome 3 : le temps raconté*. Éditions Points.

Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & didactique, 9*, 107-117.

Mots clés

didactique de la littérature, éthique, socio-didactique, malentendus, registres d'apprentissage

SYMPOSIUM 8 |
Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats

Présentation du symposium

Christophe Ronveaux

Université de Genève (Suisse), faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Ce symposium a rassemblé plusieurs équipes de recherche et visait à mettre en discussion les méthodes de recherche et la production de résultats concernant les pratiques des élèves en réception et en production de littératie numérique multimodale (Lacelle et al., 2017). Les projets impliqués dans la réflexion concernaient le projet LM-Ados qui s'intéressait aux compétences multimodales des adolescent·es en production de texte sous la coordination de Pierre Fastrez et Nathalie Lacelle ; le projet Lecture-Littérature-Numérique qui poursuivait l'observation d'une genèse instrumentale en compréhension en lecture, sous la coordination de Christophe Ronveaux et Vincent Capt.

Souchier et al. (2019, p. 68) ont montré combien le numérique et internet en particulier ont poussé les locuteurs « à renouer avec la *fonction éditoriale* du texte », combien ils ont modifié en profondeur les pratiques de lecture, d'écriture et d'édition des textes. Ils ont souligné l'importance que prennent désormais les matérialités dans la médiation des contenus. Leur concept *d'énonciation éditoriale*, en particulier, rend compte plus spécifiquement de l'articulation des formes que prennent les textes avec les « voix » qui pensent et utilisent des matérialités multimodales pour donner forme à ces textes et faire signe.

Appréhender les supports de lecture et d'écriture à l'articulation des formes et des voix invite à penser à nouveaux frais les situations d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons répondu à deux questions : dans quelles mesures ces nouvelles médiations impliquent de repenser les modalités de lecture et l'enseignement des compétences qu'elles requièrent ? Quels nouveaux enseignables pour quelles disciplines faut-il modéliser pour enseigner la langue par le texte ?

Références citées

Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (Éds.). (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique.LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Souchier, E., Candel, E. & Gomez-Mejia, G. (2019). *Le numérique comme écriture : théories et méthodes d'analyse*. Armand Colin.

Mots clés

didactique de la lecture, littératie multimodale, production et réception, texte numérique, genre de texte, instrument de l'enseignant

Des enseignant·es éditeurs et éditrices d'« images de texte » L'énonciation éditoriale au service des instruments de l'enseignement de la lecture

Communication présentée dans le cadre du symposium *Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats*

Christophe Ronveaux[1], Diane Boër[2], Olivia Graf[1] et Linda Béji[1]

[1] Université de Genève (Suisse), faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
[2] Université de Genève (Suisse), faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et Université de Fribourg (Suisse)

Des textes à lire, *mis en image*

Lorsqu'iels rendent présent de l'imprimé pour enseigner la compréhension en lecture, les enseignant·es mettent en scène le texte. Iels utilisent la part visuelle du système d'écriture de l'imprimé pour confectionner leurs outils et rendre présents les objets à enseigner. Le signe écrit, son placement sur la page, la typographie, l'image, tous ces éléments qui relèvent de systèmes sémiotiques distincts (Lacelle et al., 2017) font l'objet d'une attention particulière au moment de confectionner les tâches. Cette raison graphique est au cœur du geste didactique par lequel les enseignant·es ménagent le rapport des élèves au texte et font sens. Cette mise en scène passe par diverses transformations de l'« image du texte » original (Souchier, 1998), lesquelles transformations portent les traces d'élèves imaginé·es (les « archi-élèves », Ronveaux et al., accepté) dont les enseignant·es scénarisent le parcours de lecture. Quels sont les déterminants de ces transformations ? Quelle est leur fonction dans le système didactique d'une discipline scolaire qui vise à développer des compétences en réception de textes ? Ces questions posent un problème méthodologique complexe à une didactique qui vise à comprendre la genèse instrumentale et à modéliser les instruments de l'enseignant·e.

Visées de la contribution et corpus

Dans cette contribution, nous avons 1) posé théoriquement la compatibilité du concept de l'archi-élève dans le système conceptuel de l'énonciation éditoriale, emprunté au champ de l'information et de la communication, 2) mis à l'épreuve d'un corpus de pratiques scolaires le concept de l'énonciation éditoriale, 3) présenté les premiers résultats d'une analyse qualitative. Cette analyse visait à décrire les variations et constantes des transformations que des enseignant·es de différents niveaux scolaires opéraient sur un même support de lecture, un texte documentaire sur le conte du Petit Chaperon rouge, tiré de l'encyclopédie numérique participative Vikidia. Notre analyse portait sur le corpus rassemblé par l'équipe GRAFE*/ln* (requête FNS 100019_205162/1). Le corpus comprenait une collection de 31 séquences d'enseignement (N planifiées=36) d'une durée de 3 à 7 séances. La collection était répartie selon les niveaux scolaires en deux ensembles, structurés sur la transition entre les cycles 1 et 2 (les enseignant·es enseignent à des élèves qui ont entre 8 et 9 ans) et la transition entre les cycles 2 et 3 (les enseignant·es enseignent à des élèves qui ont entre 12 et 13 ans). Nous avons justifié cette organisation du corpus sur l'hypothèse que les manières de faire des enseignant·es concernant les supports de lecture varieraient en fonction des niveaux d'enseignement.

Une recherche collaborative et itérative

Nous avons observé ce que nous avons appelé le processus d'éditorialisation par lequel le personnel enseignant met en scène un support de lecture. Il était demandé aux enseignant·es des différents niveaux scolaires d'enseigner la lecture d'un même texte documentaire. Nous nous rencontrions par

Zoom une première fois pour structurer la séquence, confectionner des tâches et s'accorder sur une modalité de présentification du texte. Les chercheurs et chercheuses reportaient les décisions du collectif dans un prototype d'enseignement. Puis chaque personne impliquée dans la recherche mettait en œuvre la séquence comme iel l'entendait, au plus proche de sa pratique ordinaire. Puis, nous les rencontrions à nouveau pour partager leur feedback sur la séquence. Les chercheurs et chercheuses se réunissaient ensuite pour modifier le prototype de la séquence d'enseignement pour l'expérimentation suivante. Cette expérimentation était conduite sur trois années.

Résultats

Quelles variations des images du texte documentaire avons-nous constatées sur l'ensemble de la collection ? D'une année à l'autre, les images du texte changeaient et reflétaient des scénarisations d'appropriation qui tenaient compte davantage des difficultés des élèves. Nous avons montré que la perception de ces difficultés par les enseignant·es variait en fonction des niveaux scolaires, selon deux types de déterminants : l'un, technologique, lié à la manipulation de la page numérique sur l'écran, agissait de manière secondaire sur les instruments ; l'autre, générique, lié à la forme-sens de l'article encyclopédique et à l'énonciation éditoriale de ses contenus, agissait de manière fondamentale sur la confection et la spécification des tâches.

Références citées

Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (Éds.). (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique.LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Ronveaux, C., Deschoux, C.-A. & Riat, Chr. (accepté). L'analyse à priori, l'archi-élève et l'obstacle de la métaphore. Dans C. Ronveaux & A. Monnier (Éds.), *Les élèves, lecteurs et lectrices de littérature(s)*. Peter Lang.

Souchier, E. (1998). L'image du texte pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie, 6*, 137-145.

Mots clés

enseignement, compréhension en lecture, outil, énonciation éditoriale, archi-élève, disciplination

Appropriation de l'information et prise en compte du destinataire comme dimensions de l'écriture numérique multimodale d'adolescents du Québec

Communication présentée dans le cadre du symposium *Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats*

Eve Gladu[1], Nathalie Lacelle[2] et Érick Falardeau[3]

[1] Université du Québec à Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation
[2] Université du Québec à Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique des langues
[3] Université Laval (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Être une scriptrice ou un scripteur compétent pour écrire un texte numérique ne réside plus dans la seule maitrise des codes écrits de base. Il faut savoir, par exemple, s'approprier l'information pour l'intégrer dans une production; multimodaliser, c'est-à-dire combiner différentes ressources sémiotiques au sein d'une même production; prendre en compte le destinataire dans les choix tant textuels que multimodaux et utiliser adéquatement différentes méthodes de référencement.

Dans le cadre de cette communication, nous avons abordé la compétence en écriture numérique multimodale d'élèves de 14-15 ans du Québec au regard de deux dimensions : l'appropriation de l'information et la prise en compte du destinataire. L'écriture de textes courants, par exemple à visée explicative ou argumentative, implique souvent la consultation et l'appropriation d'informations provenant de sources variées (Deseilligny, 2009). Dans une production monomodale textuelle, les stratégies d'appropriation de l'information sont généralement la reformulation ou la citation directe (le discours rapporté) (Peters et al., 2025). Or, écrire un texte numérique à partir de ressources trouvées en ligne ouvre à de nombreuses autres possibilités d'appropriation de l'information comme la multimodalisation, la transmodalisation, le copier-coller (Gladu et Lacelle, 2021). Par ailleurs, la prise en compte du destinataire, bien documentée sur le plan linguistique (pensons aux marques énonciatives ou de modalité) peut aussi reposer sur des choix de modes, d'agencements multimodaux ou de disposition des informations au sein de la production numérique (Smith, 2018).

Les résultats qui ont été présentés proviennent de deux outils de collecte : un questionnaire d'autoévaluation des compétences en littératie médiatique (N=208) et un questionnaire composé de tâches simplifiées (N=208). Ainsi, nous avons donc décrit les dimensions de la compétence en écriture numérique multimodale sous deux angles : 1) la compétence de production numérique déclarée par les personnes participantes, 2) leur performance à trois tâches simplifiées de production numérique.

Sur le plan de l'appropriation de l'information, les personnes participantes se déclarent compétentes et réussissent bien la tâche de multimodalisation d'un texte. En outre, bien qu'elles se déclarent très compétentes pour reformuler et citer directement de l'information textuelle, peu réussissent les tâches de production correspondantes. Pour la prise en compte du destinataire, les élèves se disent compétents pour en tenir compte et performent bien à la tâche qui leur demandait de produire une affichette avec du texte et une image pour deux publics différents : des élèves du primaire et des enseignants du primaire. Une analyse plus fine des affichettes indique toutefois que la majorité des élèves ne distinguent pas les deux destinataires dans leur affichette : ils produisent des textes pour un destinataire général (grand public) et non spécifique (élèves versus enseignants).

Les résultats invitent à mieux former les élèves aux stratégies d'appropriation de l'information tant textuelle que multimodale et, parallèlement, à la réception de ressources aux modalités variées : s'approprier une information pour l'intégrer dans sa production implique d'abord de la comprendre et de l'interpréter. De plus, en contexte numérique, il importe, dans l'enseignement de la prise en compte du destinataire, de former au choix de ressources et à la création de combinaisons modales les plus adaptés à celui-ci. Certes, les résultats reposent sur des données déclarées et des tâches isolées de production. Ils offrent néanmoins un premier aperçu de la compétence en écriture numérique multimodale des adolescentes et adolescents. Une analyse de productions longues est à venir (dans la thèse de la 1re autrice) afin d'étudier plus finement cette compétence.

Références citées

Deseilligny, O. (2009). Pratiques d'écriture adolescentes : l'exemple des Skyblogs. *Le Journal des psychologues*, *272*(9), 30-35. https://doi.org/10.3917/jdp.272.0030

Gladu, E. & Lacelle, N. (2021). Enquête sur les pratiques d'écriture numérique : quelques constats sur les habitudes d'emprunts des adolescents. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, *75*, 83-111. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2024/01/083-111-R75-Gladu-Lacelle.pdf

Peters, M., Boies, T., Vincent, F. & Beauchemin-Roy, S. (2025). References, paraphrases and quotations : Essentials for writing a non-plagiarized text. *Journal of Academic Writing*, *15*(S1), 1-22. https://doi.org/10.18552/joaw.v15iS1.1071

Smith, B. E. (2018). Composing for affect, audience, and identity: Toward a multidimensional understanding of adolescents' multimodal composing goals and designs. *Written Communication*, *35*(2), 182-214. https://doi.org/10.1177/0741088317752335

Mots clés

Multimodalisation, reformulation, citation directe, destinataire, écriture numérique multimodale

Former à une littératie médiatique critique : pertinence énonciative, évidentialité et énonciation éditoriale chez les adolescent·es

Communication présentée dans le cadre du symposium *Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats*

Julia Bihl et Pierre Fastrez

Université catholique de Louvain (Belgique), Faculté ESPO, département communication, Institut Langage et Communication, GReMS (Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs)

Cette contribution s'est inscrite dans une double problématique : la mutation profonde des pratiques scripturales à l'adolescence et la nécessaire reconfiguration des cadres didactiques face à la dilution des marques d'autorité dans l'écosystème numérique. L'étude a examiné la manière dont les adolescent·es se sont approprié les « matérialités éditoriales » (Souchier et al., 2019) et ont développé une « énonciation éditoriale critique » au cours d'activités de production.

Notre cadre théorique mobilise une approche située de la littératie médiatique, croisant la pragmatique de la communication (Meunier & Peraya, 2004 ; Sperber & Wilson, 1989) et le modèle de l'agir compétent (cf. Bihl, 2024). Cette articulation permet d'appréhender la production de l'élève non comme un simple exercice formel, mais comme un acte de communication orienté, où la simple maîtrise technique est remplacée par la compétence à mobiliser des ressources énonciatives et éditoriales adaptées à un contexte numérique spécifique. À cet effet, trois piliers conceptuels ont été définis pour évaluer cette compétence :

1) L'évidentialité (empruntée à la linguistique, cf. Dendale & Tasmowski, 1994) : la capacité à rendre visibles les appuis informationnels, à citer ses sources et à gérer la polyphonie au sein d'un texte multimodal.
2) La pertinence énonciative : l'ajustement du discours selon l'intention de communication (cohérence du plan et du registre) et les besoins du destinataire à partir des critères de lisibilité et de visée de captation (Charaudeau, 2011).
3) L'énonciation éditoriale : l'usage des formes matérielles (design, hiérarchie visuelle, agencement multimodal) comme dimension langagière porteuse de sens et de positionnement.

La méthodologie a reposé sur l'analyse de productions informatives issues de l'enquête LM-ados (N=49), réalisées par des élèves belges (13-15 ans) sur une plateforme de blog Wordpress. L'analyse, complétée par des entretiens, a utilisé une grille croisant les critères d'évidentialité et de pertinence énonciative au regard du texte, de la multimodalité et du design (cf. tableau 1 plus bas).

Les résultats ont mis en évidence une forte variabilité dans la maîtrise éditoriale. Si certaines productions ont témoigné d'une réelle prise en charge énonciative, caractérisée par une posture réflexive, une explicitation des sources et une cohérence sémantique entre texte et design, d'autres sont demeurées tributaires de formats stéréotypés. Trois profils typologiques ont été dégagés à partir de trois exemples :

1) Une production illustrative où la multimodalité, bien qu'esthétique, n'a servi aucun enjeu de fiabilité.
2) Une production présentant une « fausse objectivité », où l'absence d'évidentialité critique a conduit à une adhésion implicite à un discours institutionnel non sourcé.
3) Une production témoignant d'une maîtrise intermédiaire, articulant information, hiérarchie visuelle et amorce d'un agir critique éditorial.

Notre analyse a ainsi permis de préciser des indicateurs de maîtrise de l'énonciation éditoriale, dimension encore peu présente dans les référentiels. Elle permet de dégager des pistes pour enseigner la production médiatique non comme une technique, mais comme un acte conjoint de dire, montrer et situer, l'enjeu étant de fonder les bases d'une « didactique de la publication critique » engageant la responsabilité discursive et formelle de l'élève.

Critère	Texte	Multimodalité	Design / Mise en forme
Évidentialité (rendre visibles les sources et leur fiabilité)	• Citations explicites (auteur, date, lien) • Transparence sur l'origine des contenus (copié, reformulé, produit) • Visibilité de la prise en charge énonciative (marque de subjectivité assumée ou posture neutre identifiée)	• Vidéo, image, lien renvoyant à des sources vérifiables • Multimédia inséré dans un cadre interprétatif clair (légendes, contextes)	• Hiérarchisation graphique des sources (par ex. encadrés, typographies différenciées) • Présence d'éléments signalétiques (icônes source, crédits visibles)
Pertinence énonciative - Intention (cohérence du message avec le thème et la visée)	• Thématique explicitée • Plan structuré (introduction, développement, conclusion) • Ton adapté à l'objectif (explicatif, argumentatif…)	• Modes en lien direct avec l'intention de communication • Cohérence entre texte et autres modes (ex. image illustrative, non décorative)	• Choix visuels soulignant les contenus principaux • Agencement facilitant la compréhension globale de l'intention
Pertinence énonciative - Destinataire (accessibilité et captation)	• Langage clair, adapté au niveau supposé du lecteur • Effets d'adresse ou stratégies de captation (questions, interpellations, rythme)	• Contenus attractifs, adaptés au lectorat • Effort cognitif raisonnable (pas de surcharge, accompagnement visuel utile)	• Mise en page ergonomique (lisibilité, structuration) • Éléments esthétiques ou originaux suscitant l'engagement (couleurs, contraste, image de couverture)

Tableau 1. Grille des critères d'évaluation des productions utilisée dans Bihl (2024)

Références citées

Bihl, J. (2024). *Littératie médiatique des adolescent·e·s : étude de l'agir compétent en activité de recherche d'information et de production numérique* [Thèse de doctorat]. UCLouvain. https://research.dial.uclouvain.be/entities/publication/fee63991-9a3a-4aa9-8647-ca6367564eff

Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information : l'impossible transparence du discours.* De Boeck Supérieur.

Dendale, P. & Tasmowski, L. (1994). Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française*, *102*, 3-7. https://doi.org/10.3406/lfr.1994.5710

Meunier, J.-P. & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication : analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2e éd.). De Boeck.

Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (2019). *Écrire à l'écran : les nouvelles matérialités éditoriales.* Presses Universitaires de France.

Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition.* Les Éditions de Minuit.

Mots clés

littératie médiatique critique, énonciation éditoriale, évidentialité, pertinence énonciative, production multimodale, adolescence, didactique du français

Appréhender le « copier/coller » comme une modalité de l'épistémologie sociale

Communication présentée dans le cadre du symposium *Observer les pratiques des élèves et des adolescent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, comparaisons internationales et production de résultats*

Catherine Delarue-Breton, Eric Delamotte, Ghislain Chasme et Jonas Didisse

Université de Rouen Normandie (France) – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation Normandie Rouen-Le Havre

Dans le cadre pluridisciplinaire de deux études sur les pratiques et représentations des activités info-communicationnelles des adolescents ont été posés des questionnements épistémologiques (et méthodologiques) sur un *continuum informationnel* (de la recherche à la production d'information). Les données étudiées provenaient d'une part de l'un des volets de la recherche *Littératie médiatique des adolescents* (LMAdos), qui s'est interrogé sur leurs compétences en réception et en production, et les a amenés à produire un document médiatique multimodal en ligne, et d'autre part de l'un des volets du programme *100% Inclusion, un défi, un territoire* (100% IDT), qui s'est intéressé à la question des pratiques médiatiques des élèves sous l'angle des inégalités socialement situées à partir d'une enquête par questionnaire.

Classiquement, on distingue s'informer et informer : la recherche et l'évaluation de l'information, comme la production d'information ont leur champ d'activité propre (Chaudiron & Ihadjadene, 2010). À l'interface entre s'informer et informer se trouve le processus de collecte, d'où l'hypothèse d'un continuum pour les élèves. Pour les Sciences de l'Information et de la Communication, le *document de collecte*, considéré comme document secondaire, répond à plusieurs objectifs : comprendre le sujet de recherche, sélectionner des sites pertinents, réunir les informations trouvées. En Sciences du langage, on s'intéresse en production de texte aux *écrits intermédiaires*, que l'on peut considérer comme des textes qui n'ont pas fait l'objet d'une décision d'arrêt de l'écriture. En tant qu'écriture provisoire, le document peut être une compilation d'extraits copiés-collés. Il a une double fonction dans le processus informationnel, de soutien à l'éclaircissement conceptuel et de régulation de l'activité scripturale.

Avec le développement des pratiques numériques multimodales sont mises en lumière des pratiques sociales comme « arts de faire » que Michel de Certeau aurait peut-être qualifiées de « braconnage ». Avec les *pratiques d'emprunt*, Eve Gladu et Nathalie Lacelle (2023) questionnent le statut éditorial du « copier-coller », ni second, ni éphémère. Il cohabite avec d'autres pratiques : l'annotation, les commentaires, les recommandations, permettant de produire et d'organiser un contenu (Vitali-Rosati, 2016).

Nous nous sommes ici intéressé·es à la production de contenu informationnel chez les élèves français, en portant une attention particulière au « document de collecte » qu'ils ont été invités à utiliser pour préparer leur production. Les assemblages finaux montrent l'importance qui a été accordée par les élèves au design esthétique, mis au service d'une éditorialisation qui « sonne juste » (Cordier, 2021), mais très inégalement adaptée à l'enjeu discursif du document. Dès lors, le document de collecte est apparu comme un écrit intermédiaire à prendre au sérieux, susceptible de contribuer à réintroduire questionnement et problématisation dans la production d'écrit. L'épistémologie sociale nous a permis d'appréhender la diversité des sources épistémiques des élèves, et la diversité des processus de collecte, au sein des pratiques épistémiques ordinaires.

Références citées

Chaudiron, S. & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication, 35,* 13-30. https://doi.org/10.4000/edc.2257

Cordier, A. (2021). Des formats d'information : une mise à l'épreuve critique de l'expérience informationnelle. *Conférence internationale H2PTM : Information : enjeux et nouveaux défis*, 39-56. https://hal.science/hal-03452769

Gladu, E. & Lacelle, N. (2003). Production d'un article numérique multimodal de type explicatif : quelles pratiques réelles d'emprunt ont les adolescents de 14-15 ans ?. *Recherches*, *78*, 113-135. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2025/08/113-135-R78-Gladu-Lacelle.pdf

Vitali-Rosati, M. (2016, 18 mars). Qu'est-ce que l'éditorialisation ?. *Sens public*. http://sens-public.org/articles/1184/

Mots clés

écrits intermédiaires, copier-coller, épistémologie sociale

SYMPOSIUM 9 | Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?

Présentation du symposium

Érick Falardeau et Marie-Andrée Lord

CRIFPE, Université Laval Québec (Canada)

La question des rétroactions dans l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage est au cœur d'un nombre grandissant de travaux parce que sur elle repose la capacité des élèves à mieux contrôler leurs apprentissages, à s'autoréguler (Mottier-Lopez, 2012). Toute rétroaction vise ainsi la construction graduelle de la capacité des élèves à porter un regard critique de plus en plus autonome non seulement sur leurs apprentissages, mais aussi sur leur activité d'apprentissage.

De nombreux travaux en didactique du français se sont emparés de cette question pour en étudier l'apport sur les apprentissages des élèves (par ex. Anctil & Sauvageau, 2020, pour le lexique ; Sauvaire et al., 2020, pour le débat interprétatif ; Le Goff & Larrivé, 2018, en écriture littéraire ; De Croix et al., 2023, en écriture ; Colognesi & Hanin, 2020, pour l'oral). Si les rétroactions les plus courantes s'adressent aux élèves pour les aider à réguler leurs apprentissages, d'autres émanent des élèves pour aider l'enseignant à réguler ses interventions. Les rétroactions entre pairs favoriseraient le développement des capacités d'autorégulation parce qu'elles permettraient aux élèves qui formulent des rétroactions de mettre à distance les connaissances visées. Ces rétroactions peuvent prendre diverses formes : orales, à travers un monologue ou construites dans l'interaction ; écrites, formulées à l'aide de grilles de critères ou non ; informatiques, à l'aide de logiciels ou de plateformes web dans lesquelles l'intelligence artificielle parvient à analyser des productions et à aiguiller les élèves dans leurs apprentissages.

Ce symposium s'est proposé de mettre en dialogue des chercheuses et des chercheurs dont les travaux s'intéressent aux formes de rétroactions qui sont échangées en classe, à leurs effets sur les régulations de l'apprentissage des élèves et sur l'activité enseignante. Nous avons souhaité ouvrir le dialogue à l'ensemble des sous-disciplines de la didactique du français, parce que les rétroactions jouent un rôle clé pour toutes les formes de savoirs.

La liste des communications présentées a couvert un large éventail d'objets disciplinaires, de niveaux scolaires et de formes de rétroactions et a regroupé des personnes de plusieurs pays.

Références citées

Anctil, D. & Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle* [En ligne], *61*. https://doi.org/10.4000/reperes.2697

Colognesi, S. & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, *73*, 35-54. http://hdl.handle.net/2078.1/229507

De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Ledur, D., Pénillon, E. & Schillings, P. (2023). Recourir à un devis de recherche mixte pour étudier l'évolution des compétences scripturales d'élèves qui pratiquent les ateliers d'écriture au premier cycle du primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, *46*(1), 55-108.

Le Goff, F. & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture : écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA Éditions.

Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

Sauvaire, M., Falardeau, É., Gagné, A. & Emery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *62*, 215-243.

Mots clés

rétroactions, régulation, autorégulation

Les rétroactions entre pairs pour améliorer l'écriture de textes argumentatifs

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Xavier Serra[1], Marie-Andrée Lord[1], Érick Falardeau[1] et Stéphanie St-Onge[2]

[1] Université Laval Québec (Canada)
[2] Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Cette étude menée en 2023-2024 dans 23 classes de 4e secondaire au Québec (élèves de 16 à 17 ans) s'inscrivait dans une étude semi-expérimentale évaluant les effets d'une séquence d'enseignement explicite de stratégies d'écriture de textes argumentatifs. Le dispositif comptait deux groupes expérimentaux, avec ou sans rétroactions par les pairs, et un groupe témoin sans accompagnement, afin de comparer la progression des élèves avant et après l'intervention. Les enseignantes et enseignants des groupes expérimentaux étaient accompagnés par des membres de l'équipe de recherche pour apprendre à fournir des rétroactions efficaces sur le processus d'écriture et sur l'autorégulation (Hattie & Timperley, 2007). La séquence incluait aussi des séances de rétroaction entre pairs, afin que les échanges soutiennent l'autorégulation, comprise comme « le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » de l'apprenant (Mottier-Lopez, 2012, p. 7).

Concrètement, l'enseignement explicite combinait des phases d'amorce, de modélisation, de pratique guidée et autonome, ainsi que des moments d'institutionnalisation soutenus par des tableaux d'ancrage. Les données recueillies incluaient les textes du prétest et du posttest, des questionnaires de motivation, des captations vidéo et des entretiens métascripturaux. Ces entretiens menés avec quinze élèves après le prétest et le posttest permettaient d'analyser la façon dont ils avaient produit leur texte d'opinion et d'identifier des traces de régulation de leur activité scripturale (Falardeau et al., 2023). Nous cherchions alors à documenter le degré d'autorégulation mobilisé dans la planification, la rédaction et la révision, à partir d'une grille inspirée de Zimmerman et Kitsantas (1999). Quatre niveaux de maitrise étaient distingués : aucune autorégulation, suivi des consignes sans compréhension, usage contrôlé sous étayage et autorégulation autonome avec autoquestionnement.

L'analyse qualitative montre une appropriation partielle des stratégies enseignées. Plusieurs élèves manifestent une compréhension limitée des intentions argumentatives liées à leurs choix linguistiques ou structurels. Si certaines verbalisations témoignent d'un début de mise à distance réflexive, la majorité des élèves demeure au stade de l'application mécanique de consignes. Les analyses révèlent aussi une variabilité dans l'engagement des élèves au sein des dyades de rétroaction. Le manque de structuration des interactions dans notre modèle d'intervention limite la portée de l'enseignement, les échanges restant souvent superficiels, centrés sur la correction linguistique plutôt que sur l'argumentation, parce que les élèves ne savent pas trop sur quoi rétroagir malgré les consignes. Ces constats suggèrent que la rétroaction entre pairs, sans cadre dialogique précis qui organise les tours de parole entre auteurs et pairs aidants, ne suffit pas à soutenir efficacement et durablement l'autorégulation.

Les recherches récentes sur l'écriture dialogique (Dialogic Writing Intervention) montrent qu'un cadrage plus structuré des interactions améliore la qualité des échanges et la réflexivité des élèves (Bouwer & Van der Veen, 2024). Cette approche plus structurée de la rétroaction entre pairs, centrée sur la co-construction du sens et l'explicitation des intentions de communication, constitue un levier pour dépasser le caractère prescriptif des rétroactions et favoriser une appropriation plus consciente des stratégies d'écriture.

En somme, notre recherche met en lumière la nécessité de renforcer la dimension dialogique de la rétroaction entre pairs et de soutenir l'autorégulation chez les jeunes scripteurs. Les difficultés observées traduisent le poids des traditions scolaires liées à l'épreuve d'écriture obligatoire, où la réussite demeure associée à la conformité linguistique plutôt qu'à la maitrise du raisonnement argumentatif.

Références citées

Bouwer, R. & Van Der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing, 37*(6), 1435-1456.

Falardeau, É., St-Onge, S., Lord, M.-A. & Giannetti, J. (2023). Le recours à un devis de recherche mixte pour étudier le développement des capacités en écriture et en autorégulation d'élèves de 5e année du primaire. *Mesure et évaluation en éducation, 46*(1), 7-54.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Mottier-Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1999). Aquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Education Psychology, 91*(2), 241-250.

Mots clés

rétroaction par les pairs, autorégulation, entretien métascriptural, enseignement explicite, stratégies d'écriture

Favoriser une réflexivité autonome des lecteurs par l'enseignement explicite de la lecture littéraire

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Céline Foliot[1] et Magali Brunel[2]

[1] Laboratoire LINE, Université Côte d'Azur (France), Inspé de Nice
[2] Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier (France), Faculté d'éducation

La thématique du colloque proposant d'analyser de manière liée pratiques enseignantes et activité des élèves en cours de français, notre objectif fut d'orienter notre réflexion sur le lien entre une pratique particulière des enseignants, celle qui consiste à favoriser la rétroaction des élèves sur leur activité et un apprentissage des élèves, celui de la réflexivité, considéré comme essentiel à la structuration des apprentissages des élèves (Develay, 1999 ; Hadji, 2012). Dans le domaine de la lecture littéraire en particulier, nous considérons que l'enseignement explicite constitue un levier pour permettre aux élèves de mieux maîtriser leur activité face à la complexité des textes littéraires et que celui-ci attire particulièrement l'attention de l'apprenant sur sa propre activité : l'exercice d'autorégulation et de réflexivité sur sa lecture est en effet considéré comme nécessaire à la maîtrise autonome de la lecture (Bishop, 2018 ; Giasson, 2011 ; Cèbe & Goigoux, 2018). La métacognition se trouve d'ailleurs intégrée, dans les différents modèles, aux stratégies de lecture propres à l'activité de compréhension (Falardeau & Gagné, 2012 ; Falardeau et al*.,* 2014 ; Goigoux & Cèbe, 2013). Dans le cadre de notre recherche, nous l'avons analysée, plus largement, au sein de l'enseignement de la lecture littéraire, saisie dans ses différentes dimensions complémentaires – psychoaffective et analytique – et dans les différentes opérations qu'elle mobilise – compréhension et interprétation. Cette réflexion a donné lieu à la problématique suivante : comment s'enseigne et s'exerce un enseignement explicite de la réflexivité de l'élève sur sa propre activité de lecture littéraire ?

Nous avons traité, sur le plan empirique, cette question dans le contexte d'une recherche collaborative de type LéA[3], menée au sein d'un collectif professionnel rassemblant des enseignants de cycle 3 et des chercheurs visant le développement des compétences professionnelles d'enseignement de la lecture littéraire des enseignants, en relation avec celui des compétences des élèves. Pour répondre à notre question, nous avons proposé de regarder, de manière liée, la place et les modalités de l'activité des enseignants quand ils favorisent la rétroaction et la métacognition des élèves en lecture (1). Nous avons notamment cherché à cerner si ces rétroactions comportent une dimension didactique disciplinaire spécifique (2). Nous avons également analysé, de manière liée, le développement des compétences métaréflexives des élèves (3). Nos données ont été analysées, dans une méthode qualitative, à partir du discours des enseignants en situation d'enseignement de la lecture littéraire (6 séances) et de l'activité des élèves, notamment au sein de cercles de lecture spécifiquement orientés vers une pratique autonome entre pairs de la lecture et de son analyse réflexive.

Références citées

Bishop, M.-F. (2018, octobre). *Former à la compréhension, la suite…* [Vidéo]. ENS, Institut français de l'éducation (Ifé).

[3] Un LéA-Ifé, Lieu d'éducation Associé à l'Institut français de l'éducation (Ifé), est un dispositif soutenu par l'Ifé ENS Lyon et la DEGESCO qui vise le développement des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation. Pour plus d'éléments : https://ife.ens-lyon.fr/lea.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, *87*, 77-96. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510

Develay, M. (1999). Préface. Dans M. Grangeat & P. Meirieu (Éds.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (2e éd.). ESF éditeur.

Falardeau, É. & Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, *83*, 91-120.

Falardeau, É., Guay, F. & Valois, P. (2014). L'impact d'un enseignement explicite des stratégies de lecture et de l'autorégulation sur les capacités d'élèves du secondaire. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (Éds.), *Didactique du français : du côté des élèves* (pp. 139-156). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.dauy.2014.01.0139

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, *58*(1), 29-45.

Hadji, C. (2012). La métacognition, comme activité au service du pilotage interne des apprentissages. Dans C. Hadji, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages* (pp. 98-115). ESF éditeur.

Mots clés

rétroaction, réflexivité, métacognition, lecture littéraire, enseignement explicite

La mémoire didactique et les rétroactions qui la favorisent

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Nikita Marique

Université catholique de Louvain (Belgique), CRIPEDIS

Les pratiques enseignantes et l'activité des apprenants contribuent conjointement à la construction d'une mémoire collective de la classe. Cette « mémoire didactique » (Centeno & Brousseau, 1991 ; Centeno, 1995), en lien avec la notion de « mémoire collective » (Halbwachs, 1950, 1994/1925), se déploie dans le cadre temporel de la relation didactique, à savoir la chronogenèse (Chevallard, 1985). L'analyse des gestes de rétroaction adoptés par les enseignants permet de mettre en lumière les différentes formes de régulation des apprentissages qui participent à la construction de cette mémoire partagée.

Le concept de « mémoire didactique », défini dans le *Traité des didactiques – Concepts et notions fondamentales* comme étant « la mémoire des faits d'enseignement et d'apprentissage disciplinaires que le groupe-classe se construit [et qui] est mobilisée de façon différente par l'enseignant et les élèves » (Reuter et al., 2021, p. 147), a été au cœur de notre réflexion. Nous nous sommes inscrit dans le prolongement de deux recherches sur la lecture et l'analyse des pratiques enseignantes (Ronveaux & Schneuwly, 2018 ; Brunel et al., 2024) et notre objectif a été d'observer et d'analyser les rappels effectués par les enseignants, en lien avec l'objet d'apprentissage, et qui s'apparentaient ainsi à des formes de rétroaction. La question principale qui a guidé notre analyse était la suivante : quels éléments (supports, rappels oralisés, mots-clés, moments d'institutionnalisation) les enseignants utilisent-ils pour favoriser ces rétroactions lors de la lecture d'un texte littéraire ? En outre, nous nous sommes interrogés sur la manière dont les souvenirs individuels des élèves sont transformés et comment la mémoire collective du groupe-classe se reconstruit au cours d'un échange dialogué (régulations interactives impliquant les élèves) centré sur la lecture d'un texte littéraire.

Pour répondre aux questionnements soulevés, une analyse discursive de huit séances de classe a été menée. Dans un premier temps, l'analyse des verbatims issus des séances de classe filmées a permis d'identifier et de classer les différentes formes de rappels utilisées par les enseignants lors de la lecture d'un texte littéraire. Lors de ces analyses, nous nous sommes aidé du « micro-cadre des gestes mémoriels » développé par Araya-Chacón (2008). Dans un second temps, l'étude des gestes de régulation effectués par les enseignants a éclairé le rôle du guidage pédagogique et la part laissée aux élèves dans la reconstruction de la mémoire didactique au sein du groupe-classe. Pour ce faire, nous avons mobilisé une « grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants » (Sauvaire et al., 2020) et les résultats ont montré que les formes de rétroactions qui semblaient favoriser la construction de la mémoire didactique étaient la répétition, la reformulation, la régulation et la relance.

Références citées

Araya-Chacón, A-M. (2008). *La gestion de la mémoire didactique par le professeur dans l'enseignement secondaire des mathématiques : étude du micro-cadre institutionnel en France et au Costa Rica*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Toulouse III.

Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. & Florey, S. (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.

Centeno, J. (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant* [Thèse posthume inachevée]. LADIST.

Centeno, J. & Brousseau, G. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherche en didactique des mathématiques*, *21*(3), 167-210.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* La Pensée sauvage.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1925)

Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. & Cohen-Azria, C. (2021). *Traité des didactiques : concepts et notions fondamentales*. De Boeck Supérieur.

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

Sauvaire, M., Falardeau, E., Gagné, A. & Émery-Bruneau, J. (2020). Animer un débat interprétatif : présentation d'une grille d'analyse des gestes didactiques des enseignants du secondaire. *Repère : recherches en didactique du français*, *62*, 233-243.

Mots clés

mémoire didactique, gestes didactiques fondamentaux, tissage, chronogenèse, rétroaction

Apprendre à rédiger un argumentaire cohérent en contexte universitaire : quelles rétroactions écrites et orales sur quels contenus ?

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Kim Samson

Université Laval Québec (Canada), Faculté des sciences de l'éducation

La cohérence textuelle a fait l'objet de quelques travaux en didactique, qui ont permis d'en cerner les principes, et de mieux comprendre la manière dont les étudiants les mobilisent en contexte d'écriture (Gagnon, 1998 ; Messier et al., 2016 ; Patout, 2021). Il n'existe pourtant que très peu d'études qui s'intéressent à la manière de réguler les apprentissages des rouages de l'écriture d'un texte cohérent, malgré le fait qu'il s'agisse d'un des plus grands défis langagiers des étudiants universitaires (Patout, 2021). C'est entre autres pourquoi, dans le cadre de notre projet doctoral, nous avons expérimenté une démarche d'enseignement et d'apprentissage de la cohérence textuelle auprès d'étudiants en difficulté inscrits dans un programme de formation des maitres d'une université québécoise. Nous nous sommes intéressée à deux structures syntaxiques en particulier, soit le complément du nom et le complément de phrase, et à la manière dont elles peuvent être mobilisées pour contextualiser et problématiser un argumentaire, et ainsi le rendre plus cohérent.

Notre démarche s'inscrit dans le courant de l'enseignement explicite, approche dans laquelle les rétroactions données par l'enseignant sont explicites et systématiques, et ce, tout au long des phases que sont le modelage, la pratique guidée, la pratique autonome et le réinvestissement. Nous avons effectué un prétest et un posttest écrit pour mesurer l'effet de la démarche sur les compétences scripturales des étudiants. Les résultats montrent que les rétroactions effectuées lors de la pratique guidée ont permis d'exercer suffisamment les contenus pour que les étudiants soient en mesure de comprendre la pertinence des structures syntaxiques pour améliorer la cohérence textuelle de leur rédaction. Même si la démarche présente quelques limites pour pleinement remédier à certaines lacunes éprouvées par les scripteurs, elle les a néanmoins amenés à être conscients du rôle de ces ressources phrastiques dans la capacité à rédiger un texte cohérent, ressources qu'ils ont été en partie aptes à réinvestir. En outre, par les rétroactions précises laissées par l'enseignant dans les différentes rédactions à l'aide d'une métalangue grammaticale claire, les étudiants ont été en mesure de clairement identifier leurs forces et leurs faiblesses.

Références citées

Gagnon, O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.

Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A. & Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, *18*(2), 79-112. https://doi.org/10.20360/G2X60X

Patout, P-A. (2021). *Texte et qualité textuelle : définition et évaluation : études des outils de la cohésion et de la cohérence dans les productions écrites des jeunes adultes universitaires* [Thèse de doctorat]. Université Libre de Bruxelles. https://explore.lib.uliege.be/permalink/32ULG_INST/1gpvija/alma9920734794502321

Mots clés

cohérence textuelle, enseignement explicite, formation des maitres, argumentation

Les rétroactions visant à développer les compétences métalinguistiques et métacognitives des élèves dans une séance d'apprentissage de l'orthographe lexicale

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Marielle Wyns[1], Laureen Delvallée[2], Laurence Famelart[2] et Marie Dumont[3]

[1] Haute École Léonard de Vinci, UCLouvain (Belgique) / Girsef
[2] Haute École Léonard de Vinci (Belgique)
[3] Haute École Louvain en Hainaut (Belgique)

L'étude de cas porte sur une activité de copie couloir, fondée sur le principe de la copie différée guidée (Perez, 2013), qui vise à accompagner des élèves de 6 à 7 ans dans la mémorisation de la graphie de mots fréquents, en s'appuyant sur des stratégies explicitement enseignées précédemment. L'analyse de la séance filmée se focalise sur les gestes de rétroaction de l'enseignante à trois moments-clés : le rappel des stratégies de mémorisation en début de séance, la mise en commun et le retour réflexif au terme de l'activité.

L'étude permet de catégoriser les gestes de rétroaction et d'observer comment ils s'articulent, selon un scénario récurrent, dans la communauté discursive disciplinaire de la classe. Au début d'un échange, l'enseignante formule majoritairement des rétroactions très ouvertes qui placent les élèves dans une posture de recherche. Au cours des discussions, qui portent sur les graphies et/ou les démarches cognitives, l'enseignante, en cas de tâtonnement ou de méprise, formule divers types de rétroactions de régulation, selon un principe de hiérarchisation des indices. Elle manifeste une vigilance constante à l'égard du métalangage.

L'analyse des gestes de rétroaction semble un levier intéressant pour comprendre les moyens utilisés en classe pour développer les compétences métalinguistiques et métacognitives des élèves. La catégorisation de ces gestes à l'aide d'une grille construite sur la base des travaux de Hattie et Timperley (2007), Bocquillon et al. (2024), Jaubert et al. (2010) et mise à l'épreuve dans cette étude exploratoire semble un outil utile pour la formation, dans la mesure où il permet d'orienter l'observation de séances filmées in situ et de soutenir l'analyse des pratiques enseignantes dans une visée de transfert.

Références citées

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies : quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck Supérieur.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (2010). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*. https://hal.science/hal-00534616v1

Pérez, M. (2013). *L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effets des tâches processus sous-jacents* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.

Mots clés

rétroaction, orthographe, copie, gestes professionnels, compétences métalinguistiques

Les rétroactions dans l'enseignement et l'évaluation de la production de l'oral : revue systématique de littérature

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Roxane Gagnon[1] et Charlotte Lebreton[2]

[1] Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse), UER Didactique du français
[2] Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse), UER Didactique du français et Aix-Marseille Université (France), laboratoire ADEF

Ces dernières années, en réponse à des demandes des enseignant·e·s ou à l'absence de travaux, une série d'initiatives de recherches dans le champ de la didactique de l'oral a permis que des outils d'enseignement de la production ou de la compréhension de l'oral soient développés (cf. notamment Colognesi et al., 2020 ; Dumais et al., 2017 ; Dupont & Dolz, 2020 ; Gagnon et al., 2022 ; Sénéchal et al., 2019). Cet ensemble de travaux soulève l'épineuse question de l'évaluation de l'oral (Garcia-Debanc, 1999) en abordant les dimensions de l'oral à évaluer, les formes et les outils d'évaluation, les critères et indicateurs à déterminer (Gagnon et al., 2025).

Depuis les travaux de Earl (2003), l'évaluation et l'apprentissage sont pensés ensemble (Allal, 1999). Des études ultérieures ont montré les bénéfices de la coévaluation (Ko et al., 2014) et de l'auto-évaluation. Dans leur revue systématique, Kaboré et al. (2022) soutiennent que si elles sont combinées « au partage des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation », les pratiques d'auto-évaluation et de coévaluation « aident les élèves à bonifier leurs apprentissages par le biais de la rétroaction » (p. 11). Les récentes recherches en didactique de l'oral, en appui sur ces travaux, proposent des dispositifs qui impliquent directement les apprenant·es dans l'évaluation (Colognesi et al., 2023 ; Dumais, 2010 ; Wiertz, 2024). Ces recherches s'interrogent sur les moyens et les modalités d'accompagnement de l'élève dans leur apprentissage de l'oral. Elles abordent les rétroactions sous leurs diverses formes et selon la visée d'une construction graduelle de la capacité de l'élève à porter un regard critique, de plus en plus autonome, non seulement sur ses apprentissages, mais aussi sur son activité d'apprenant·e.

À partir des résultats d'une revue de la littérature portant sur 32 articles scientifiques francophones publiés depuis 2010, cette communication a proposé de porter un regard analytique et systématique sur la place et le traitement de la rétroaction au sein de travaux récents en didactique du français. Elle a répondu aux questions suivantes : comment la rétroaction est-elle définie et pensée au sein de ces textes ? À quels termes la rétroaction est-elle associée ? Sous quelle forme est-elle déployée ? Par qui (enseignant·e ou élève) est-elle mise en œuvre ou prise en charge ? À quel moment de la séquence et relativement à quelles dimensions de l'oral ?

Références citées

Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover & B. Noel (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). De Boeck.

Colognesi, S., Deschepper, C. & Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral : quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans P. Dupont (Éd.), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone* (pp. 119-133). Presses universitaires du Midi. http://hdl.handle.net/2078.1/226729

Colognesi, S., Coppe, T. & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education* [En ligne], *128*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141

Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert & L. Lafontaine (Éds.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C., Lafontaine, L. & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 151-176). Presses universitaires de Namur. https://books.openedition.org/pun/6617

Dupont, P. & Dolz, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ?. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, *73*, 9-20.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

Gagnon, R., Guillemin, S., Ducrey-Évequoz, C., Ticon, J. & Bourdages, R. (2022). Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : un design de validation d'outils d'évaluation. *Évaluer : journal international de recherche en éducation et formation – e-JIREF* [En ligne]*, 7*(2), 39-60. https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-39

Gagnon, R., Guillemin, S. & Lebreton, C. (2025). Réflexion sur la place et le traitement de l'évaluation des apprentissages en production de l'oral : quels aménagements de séquences « prêtes à l'emploi » à partir d'une revue de la littérature ?. *Tréma* [En ligne], *64*. https://doi.org/10.4000/14r9g

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *103-104*, 193-212. https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867

Kaboré, N. D., Frenette, É. & Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 48*(1). https://doi.org/10.7202/1096356ar

Ko, J., Sammons, P. & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence.* Hong Kong Institute of Education.

Sénéchal, K., Dumais, C. & Bergeron, R. (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4013618

Wiertz, C. (2024). *Le résumé d'informations à l'oral : démarche empirique de sa caractérisation via l'élaboration d'un outil de mesure* [Thèse de doctorat]. Université catholique de Louvain.

Mots clés

évaluation de l'oral, rétroactions, didactique de l'oral, revue de la littérature, autoévaluation, coévaluation

Rétroactions des enseignant·es en lien avec le vocabulaire en production écrite : comment mieux soutenir les élèves pour améliorer la dimension lexicale de leurs écrits ?

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Aya Bouebdelli et Dominic Anctil

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

Le vocabulaire constitue l'un des critères à apprécier dans l'évaluation des productions écrites des élèves. Au Québec, le critère « vocabulaire » représente 20% de la note en écriture au primaire (Ministère de l'éducation, 2011). Au secondaire, son poids est moindre (10% au 1er cycle et 5% au 2e cycle), mais le vocabulaire est aussi considéré à travers les critères « adaptation à la situation de communication » et « cohérence » (Bégin et al., 2012). Or, la recherche démontre que l'enseignement lexical est peu présent dans les classes (Anctil et al., 2018), ce qui nous mène à nous interroger sur les repères dont disposent les enseignants pour apprécier le vocabulaire des apprenants ainsi que sur les rétroactions formulées pour les aider à améliorer leurs textes.

Lors d'une recherche antérieure (Anctil, 2013), l'analyse de 224 productions écrites d'élèves de 3e secondaire, corrigées et annotées par leurs enseignant·es, révèle que la majorité des rétroactions se concentrent sur les erreurs relevant des propriétés orthographiques ou morphosyntaxiques des mots (genre, invariabilité, régime). En revanche, les erreurs plus purement lexicales (erreurs de sens, de registre et de cooccurrence) sont rarement relevées, et lorsqu'elles le sont, sont souvent accompagnées de peu d'explications. Ces rétroactions demeurent peu systématiques, vagues et peu explicites (point d'interrogation, soulignement, annotations « V-/V+ »), donnant aux apprenant·es peu de pistes concrètes pour améliorer la dimension lexicale de leurs textes. De nombreuses erreurs à la frontière du lexique et de la syntaxe déroutent les enseignant·es, qui ont de la difficulté à les expliquer et donc à fournir des pistes de remédiation adéquates, révélant des lacunes dans leur formation liée au vocabulaire. Les résultats démontrent que le critère « vocabulaire » est perçu comme flou et peu déterminant dans la note finale et que son évaluation repose sur un jugement global et intuitif. Un certain malaise est aussi exprimé quant à la difficulté de prendre en compte les grandes disparités entre les élèves quant à leur bagage lexical. Ces constats témoignent d'un réel manque de repères pour l'évaluation du vocabulaire en production écrite.

Ces résultats font écho à nos propres observations auprès d'enseignant·es du primaire inscrit·es à un microprogramme de 2e cycle en littérature jeunesse, qui manifestent des difficultés similaires à distinguer les erreurs lexicales des erreurs grammaticales et à formuler des rétroactions pertinentes. L'examen des réflexions rédigées par ces enseignant·es à propos de leurs pratiques d'évaluation du vocabulaire suggère qu'ils se sentent peu outillés pour évaluer ce critère de façon objective, notamment en raison du flou entourant les concepts de richesse et de précision du vocabulaire. Leur appréciation du vocabulaire repose en grande partie sur l'intuition – le seul indicateur évoqué par une majorité étant la présence de répétitions – et donne lieu à peu de rétroactions, souvent imprécises.

Ces constats révèlent des besoins réels chez les enseignant·es, qui souhaitent porter un jugement plus éclairé sur le vocabulaire des élèves. Bien qu'ils reconnaissent l'importance du vocabulaire dans la qualité de l'écriture, leurs interventions demeurent souvent intuitives, tributaires de leur expérience professionnelle et peu soutenues par des repères communs. Faute d'outils didactiques et de critères explicites, ils éprouvent des difficultés à évaluer cette dimension complexe de l'écriture et à formuler des rétroactions précises, une tâche qu'ils perçoivent comme particulièrement exigeante.

La recherche doctorale de Bouebdelli (en cours) vise à combler ces besoins par la conception et la mise à l'essai d'une grille de correction destinée à soutenir les enseignants des 2e et 3e cycles du primaire dans l'évaluation du vocabulaire en production écrite et la formulation de rétroactions ciblées. S'inscrivant dans une démarche de recherche-développement, cette étude prévoit plusieurs cycles itératifs de conception, de validation et de mise à l'essai en classe (Cèbe & Goigoux, 2018). L'objectif est de rendre plus explicites les composantes de la compétence lexicale en écriture. Nous avons notamment réfléchi à l'opérationnalisation de concepts qualitatifs tels que la précision et la variété lexicales. Nous en proposons des indicateurs observables, susceptibles d'aider les enseignant·es à apprécier plus objectivement le vocabulaire des élèves en production écrite, ainsi qu'à formuler des rétroactions qui soutiennent ces derniers dans l'amélioration de la dimension lexicale de leurs textes.

Références citées

Anctil, D. (2013). Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français du secondaire. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (Éds.), *Enseigner le lexique* (pp. 251-272). Presses universitaires de Namur.

Anctil, D., Singcaster, M. & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, *64*, 19-25. doi.org/10.3406/airdf.2018.2247

Bégin, M.-A., Bilodeau, S. & Boudreau, C. (2012). *Document d'accompagnement pour comprendre et utiliser les grilles d'évaluation en écriture*. Commission scolaire de Charlevoix, Commission scolaire des Découvreurs, Commission scolaire des Navigateurs.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, *87*, 77-96. doi.org/10.4000/rechercheformation.3510

Ministère de l'éducation. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

Mots clés

vocabulaire, lexique, production écrite, rétroactions, évaluation, primaire, secondaire

Donner du sens au feedback par une évaluation continue pour apprendre à débattre

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Céline Girardet et Lucie Mottier Lopez

Université de Genève (Suisse), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Section des Sciences de l'Éducation

L'évaluation continue pour apprendre (ECPA) (Mottier Lopez & Girardet, 2021, 2024) désigne une conception de l'évaluation des apprentissages englobant un ensemble de caractéristiques à partir de nombreux travaux scientifiques menés depuis les années 1980 dans les contextes francophone et anglophone. Cette conception de l'évaluation met l'accent sur l'implication des élèves dans des démarches évaluatives foncièrement insérées dans des situations d'enseignement et d'apprentissage et articulées aux enjeux d'évaluation certificative. Pensée sur un temps long, elle implique les élèves dans l'évaluation dans des modalités multiples, avec en son cœur une microculture de l'évaluation pour apprendre qui se co-construit avec les élèves. La présentation a donné à voir le modèle de l'AfLeur (Mottier Lopez, 2025) qui permet d'opérationnaliser et d'observer les pratiques d'ECPA en reprenant, pour chaque opération constitutive de l'évaluation, les pratiques enseignantes qui soutiennent la régulation des apprentissages des élèves, les différentes manières d'impliquer les apprenant·es dans les démarches évaluatives et de prendre en compte leurs voix. La présentation s'est focalisée sur l'aspect communicationnel de ces opérations : assurer des feedbacks réguliers et inciter les élèves à formuler des feedbacks, dans des modalités dialogiques où leur voix est prise en compte. Le feedback est un message véhiculant de l'information sur une production, que les élèves peuvent utiliser pour réguler leurs apprentissages (Hattie & Timperley, 2007). Il constitue l'une des composantes de la régulation interactive.

Cette communication a présenté des résultats issus d'une recherche collaborative soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (n°100019_212833) étudiant, entre autres, la voix des élèves dans des situations d'évaluation continue pour apprendre (ECPA). Huit enseignant·es du centre de formation pré-professionnelle à Genève ont participé à la première année de cette recherche, dont la focale a été de concevoir et expérimenter des dispositifs d'ECPA incluant des temps de co-construction des attendus et d'évaluation entre pairs. Cette communication s'est centrée sur une séquence d'enseignement (dix séances) en expression orale intitulée « apprendre à débattre », expérimentée par une enseignante chevronnée et dix élèves de 15 à 17 ans.

Dans une perspective structurelle de la séquence d'enseignement et en incluant l'analyse d'épisodes interactifs, la communication visait à répondre à la question suivante : dans quelle mesure les activités de l'ECPA soutiennent-elles la construction d'un sens partagé des feedbacks ? Pour ce faire, nous avons réalisé une étude de cas intrinsèque (au sens de Stake, 1995, cité par Karsenti & Demers, 2018) incluant une analyse des documents produits par l'enseignante (séquence d'enseignement, grilles de critères), les transcriptions de trois entretiens avec l'enseignante explicitant les activités et ses intentions, ainsi que les transcriptions de huit temps d'interactions en classe avec les élèves.

La présentation a permis de décrire la séquence d'enseignement avec une focale sur l'ECPA, incluant des extraits d'interactions en classe. La séquence articule des temps de pratiques du débat, des temps de co-construction des attendus, des temps de pratiques de l'évaluation, et des temps méta-évaluatifs. La construction du sens du feedback repose sur un travail itératif et collectif autour des attendus, mis à l'épreuve de façon récurrente dans des activités d'évaluation entre pairs et des feedbacks dialogiques, dans des configurations variées. L'ensemble de ces activités, incluant les mises à distance

rituelles, amène progressivement les élèves à une réflexivité plus étoffée sur l'objet de savoir et sur l'évaluation, ainsi qu'à une compréhension plus fine des attendus. Nos constats critiques montrent que les élèves peinent à sortir d'une posture « acquis/non acquis » dans leur jugement évaluatif, et qu'ils ont parfois tendance à répéter les attendus en écho, dans une posture de métier d'élève.

L'étude met en lumière que le feedback, isolé, ne suffit pas à générer de l'autorégulation. C'est l'ensemble de l'évaluation continue pour apprendre qui rend le feedback constructif et porteur de sens partagé dans la microculture de classe, à travers la co-construction itérative des attendus, la répétition d'expériences pratiques associées à l'objet de savoir et à l'évaluation de l'objet de savoir, et la réflexivité soutenue par des discussions sur les expériences évaluatives vécues.

Références citées

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Karsenti, T. & Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 289-316). Les Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.14375/NP.9782760639331

Mottier Lopez, L. (2025). Voix des élèves et microcultures de classe : enjeux pour une évancipation. Dans J.-F. Marcel & C. Gremion (Éds.), *Évancipation dans l'institution : oser le rapprochement entre émancipation et évaluation* (pp. 81-102). Cépaduès éditions.

Mottier Lopez, L. & Girardet, C. (2021). Accompagnement doctoral à l'écriture et à l'évaluation scientifiques : objectivation du dispositif expérimenté autour des articles du numéro 3 de La Revue LEeE. *La Revue LEeE, 3*. https://doi.org/10.48325/rleee.003.08

Mottier Lopez, L. & Girardet, C. (2024). Évaluation continue pour apprendre (ECPA). *Encyclopé-LEeE*. https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/ecpa

Mots clés

feedback, régulation interactive, évaluation continue pour apprendre, séquence d'enseignement du français oral

Les rétroactions entre pairs et avec l'enseignant·e pour amener les élèves du secondaire à interpréter des œuvres littéraires iconotextuelles

Communication présentée dans le cadre du symposium *Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages ?*

Séverine De Croix

UCLouvain (Belgique), Faculté de Philosophie, arts et lettres _ Institut IACCHOS _ GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation)

Reconnue comme une pratique efficace dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Hattie & Timperley, 2007 ; Graham et al., 2018), la rétroaction favorise, grâce aux commentaires et aux échanges avec les pairs ou l'enseignant·e, l'identification des points d'appui et des défis à relever dans l'apprentissage. Ces indices sont utiles tant à l'élève lui-même, en termes d'apprentissages, qu'à l'enseignant·e, en termes de régulations à apporter à son enseignement et d'étayages à mettre en place ou à ajuster.

Dans le cadre d'une recherche collaborative, des enseignant·es du secondaire ont conçu et mis en œuvre un dispositif pour développer les compétences interprétatives de leurs élèves à partir d'un album de fiction. Très présents dans les classes du primaire, les albums sont une option moins majoritairement retenue au secondaire. Pourtant, sous l'effet de l'évolution éditoriale à destination du lectorat adolescent, l'album pour « lecteurs plus âgés » semble en train de se frayer une voie sur la scène scolaire ; il suppose un lecteur qui active des liens subtils, qui repère et interprète les interstices dans lesquels se nouent des significations supplémentaires, qui se révèle également capable d'inventer un « itinéraire » de lecture à partir d'une forme éclatée, non linéaire et composite, ce qui en fait un support intéressant pour l'apprentissage de la lecture littéraire.

Dans cette communication, je me suis intéressée aux « bougés » produits par l'introduction dans des classes du secondaire d'iconotextes à haute densité référentielle ou intertextuelle et de dispositifs qui bousculent l'itinéraire de lecture dans l'objectif de renforcer la coconstruction des interprétations par les élèves et l'enseignant·e. Plus précisément, j'ai examiné les modalités d'interaction entre le dispositif didactique (délinéarisé ou non) et les gestes professionnels didactiques à fonction régulative ainsi que leurs « effets » sur la réception et l'interprétation des lecteurs.

L'étude de la captation de deux séances de classe menées par une enseignante à propos d'un même album (*Tous les bateaux ne prennent pas la mer*, de Zullo et Albertine, 2024) mais avec des dispositifs didactiques différents met en évidence, dans la classe avec dispositif délinéarisé, un allongement du temps de discussion à propos de l'interprétation de l'album, une augmentation des gestes de l'enseignante à visée régulative, une plus grande diversité de dimensions de l'album prises en compte par les élèves et une implication dans la lecture qui prend notamment la forme d'une empathie fictionnelle envers les différents personnages.

Références citées

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. Dans OCDE-Organisation de coopération et de développement économiques, *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. & Olinghouse, N. (2012, révisé en 2018). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012-4058). U.S. Department of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. Repéré à http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/17

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Mots clés

album, lecture littéraire, dispositif, délinéarisation, gestes de régulation

Résumés des communications indépendantes

COMPRÉHENSION

L'activité des élèves au prisme des genres d'activités scolaires : les enjeux de la compréhension d'un texte littéraire

Sandrine Aeby Daghé

Université de Genève (Suisse), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, GRALE

Une modélisation didactique pour appréhender l'activité des élèves

La présente contribution a cherché à décrire et comprendre l'activité des élèves au prisme de la pratique enseignante dans le domaine de la lecture littéraire. Concrètement, elle s'est appuyée dans un premier temps sur deux instruments conceptuels pour saisir les traces de l'activité de l'élève, la tâche et les gestes didactiques.

La tâche (Dolz et al., 2001)

- La tâche opérationnalise et matérialise des contenus d'enseignement.
- Elle est définie par l'enseignant […].
- Elle consiste en un problème à résoudre pour les élèves.
- Elle est circonscrite dans le temps et l'espace.
- Elle vise un but spécifique qui se traduit par un résultat ou un produit.
- Son produit et son résultat font l'objet d'une évaluation ou d'une validation.
- Elle présuppose la mise en œuvre d'une ou de plusieurs stratégies.

Les gestes didactiques (Schneuwly & Dolz, 2009)

Une centration sur l'activité de l'enseignant, du point de vue des gestes didactiques qu'il déploie

- Mettre en place des dispositifs
- Réguler
- Construire la mémoire didactique
- Institutionnaliser

Dès lors, il s'agit de considérer que : a) l'activité de l'apprenant serait balisée par la tâche et b) les gestes didactiques de l'enseignant sont des instruments de régulation de l'activité de l'élève.

Où nous posons l'hypothèse des genres d'activités scolaires pour rendre compte des variations des activités des élèves

Or l'(hypo)thèse de « genres d'activité scolaire » (GAS), au sens de formes-contenus stables ancrés dans la tradition disciplinaire pour aborder les textes, amène à considérer que l'activité de l'apprenant serait balisée en fonction d'une unité plus large que la tâche. Défini comme un organisateur des pratiques, repérable dans une analyse historique et délimitable dans les pratiques effectives (Aeby Daghé, 2014), le GAS serait opérationnel pour décrire et comprendre l'activité des élèves. Concrètement, cela revient à postuler une variation et une spécification des activités des élèves en fonction des GAS relativement aux dimensions de l'objet abordées et aux modalités d'interactions spécifiques adoptées.

Recueil de données et quelques résultats

Notre corpus est constitué de trois séquences d'enseignement (8 à 12 leçons de 45 minutes) de lecture d'un texte littéraire, *Candide* de Voltaire, au secondaire I (élèves de 14 à 15 ans), filmées en vidéo et intégralement transcrites. Nous avons sélectionné deux GAS, le *résumé* du texte et *l'étude du fonctionnement de la langue* donnant accès de manière différente à des traces d'activité de l'élève.

Le *résumé* porte sur la capacité des élèves à rendre compte de l'intrigue et de sa progression. Il favorise une prise de distance par rapport à la lecture. L'activité de l'élève consiste à repérer les faits importants et à dégager les thèmes des chapitres en recourant à des hyperonymes. Les interactions donnent ainsi des traces du processus d'intériorisation de connaissances préexistantes prêtes à être transmises.

Ens: *quels thèmes est-ce que: vous vous souvenez qu'on avait vus lors du premier chapitre (5') oui*
él: *euh qu'il y a le moqueur*
E: *le moqueur ou la moquerie c'est pas un thème / c'est un procédé c'est une MANIÈRE / de: de DIRE quelque chose alors effectivement de quoi est-ce qu'il se MOQUE du meilleur baron etcétéra de qui est-ce qu'il se moque dans le fond*
él2: *de la noblesse*
Fél: *de la noblesse*
E: *oui*
él2: *de la noblesse*
E: *de la noblesse hein c'est une critique / donc il y a le thème un thème c'est critique de la noblesse (6') / […] c'est important d'essayer de distinguer / le contenu il critique la noblesse de la manière comment est-ce qu'il la critique en s'en moquant en: exagérant en: utilisant l'ironie*
(Maud, Candide, 6/13, 21'30-23'00)

L'*étude du fonctionnement de la langue* consiste à définir des procédés comiques à partir du chapitre 6 de *Candide* (absurde, ironie, humour). Il s'agit de les repérer, de voir comment ils fonctionnent dans le texte en trouvant des exemples. Or, une élève négocie l'empan de l'activité dépassant le cadre de la tâche, laissant entrevoir un processus de production participative et des objets de savoirs flexibles, contingents, nouveaux, liés au contexte singulier de la pratique (Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002, p. 21) :

Eli: *mais madame ça c'est pas QUE pour le chapitre six*
E: *non non non non mais on va utiliser: le chapitre six*
Eli: *c'est pour tout le livre*
Jes: *comme exemple*
E: *pour voir / si on peut donner des exemples: de ces procédés-là*
(Sarah, Candide, 8/11, 10'03)

Sur la base de ces exemples, nous sommes en mesure de formuler trois points en guise de conclusion provisoire :

- Des traces d'activité des apprenants sont saisissables au regard d'une modélisation didactique de l'activité d'enseignement.
- L'hypothèse des GAS permet d'appréhender cette activité dans une approche variationniste.
- À l'intérieur d'un GAS, il est possible de saisir des modulations des activités des apprenants.

Références citées

Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres : vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.

Canelas-Trevisi, S. & Thévenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?. *Revue française de pédagogie*, *141*, 17-25. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2911

Dolz, J., Thévenaz, T., Schneuwly, B. & Wirthner, M. (2001). Tâches et didactique du français : analyse de la problématique. *La lettre de la DFLM*, *29*, 3-17. https://doi.org/10.3406/airdf.2001.1489

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

Mots clés

lecture littéraire, genre d'activité scolaire, résumé, étude du fonctionnement de la langue

Pratiques orales de lecture et compréhension des élèves : une évidence ?

Kellan Boubert

Université de Lille (France), Laboratoire Cirel-Théodile (ULR 4354), Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Les pratiques enseignantes qui m'intéressent sont celles qui s'organisent autour des activités de lecture orale. Je définis ces pratiques orales de lecture comme un ensemble de pratiques scolaires plus ou moins stabilisées qui intègre la lecture d'un « message écrit » à un·e auditeur·rice unique ou pluriel (enseignant·e, groupe d'élèves ou classe), le lecteur étant soit l'enseignant·e, soit un·e élève. Cette lecture participe également directement d'un dispositif d'enseignement apprentissages (Boubert & Dias-Chiaruttini, 2023). Ainsi, ces pratiques orales de lecture (POL) se formalisent au sein des classes, dans des contextes plus ou moins élaborés, par ou à partir du support lu.

Dans le cadre de mes recherches sur les POL, un certain nombre de résultats émergent, dont l'articulation particulière entre lecture orale et compréhension. À la suite de Cèbe et Goigoux (2004, p. 2), je définis la compréhension comme « la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte » (Cèbe et al., 2004, p. 2).

Cette communication questionne ainsi l'articulation entre lecture orale d'un écrit et sa compréhension dans les classes de CM1-CM2 de l'école primaire française (élèves de 8 à 10 ans). À un niveau scolaire où la lecture silencieuse est censée être largement maîtrisée, les activités de lecture orale restent très fréquentes (et le demeurent dans la suite de la scolarité). Les enseignant·es y recourent pour atteindre divers objectifs, tels que l'acquisition de connaissances disciplinaires, le développement du plaisir de lire ou encore l'amélioration de la compréhension des élèves (Albright & Ariail, 2005).

La présentation interroge la corrélation entre les visées des enseignant·es en termes de compréhension et les situations didactiques mises en œuvre en français autour des activités de lecture orale. Elle tente de saisir la façon dont ces situations sont pensées par les enseignant·es face à cet enjeu de compréhension du texte lu.

La collecte de données est réalisée par questionnaire et son traitement repose sur une analyse de contenus (Bardin, 1977) basée sur les discours déclarés de 297 enseignant·es. La notion de compréhension tient une grande place dans ces discours puisque, lorsqu'ils répondent aux questions sur les visées des POL, 53% évoquent des visées autour de la compréhension.

Trois éléments ressortent de cette enquête. En premier lieu, il existe, chez les enseignant·es, trois objectifs différents des POL en lien avec la compréhension : faciliter l'accès au texte, aider à la compréhension de la tâche à effectuer et construire des enseignements autour de la compréhension. Ces enseignements autour de la compréhension, qui sont un des enjeux de l'enseignement du français, sont les moins présents dans le recueil de données. En second lieu, ces visées sont dépendantes de la nature du support lu, par exemple les visées autour du texte dit résistant sont essentiellement de faciliter la compréhension. Enfin elles modulent les POL mises en œuvre et font parfois apparaitre des contradictions entre des visées compréhensives et le choix du lecteur, avec notamment la parole donnée à des lecteur·rices fragiles dans le cadre de situations visant à faciliter l'accès au texte.

Références citées

Albright, L. K. & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 48*(7), 582-591. https://doi.org/10.1598/JAAL.48.7.4

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Boubert, K. & Dias-Chiaruttini, A. (2023). Les pratiques orales de lecture : un genre disciplinaire ?. *Repères : recherches en didactique du français, 68,* 147-162. https://doi.org/10.4000/reperes.6138

Cèbe, S., Goigoux, R. & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé* [CD-Rom]. MENDESCO. https://hal.science/hal-00922482

Mots clés

pratiques orales de lecture, compréhension, pratiques enseignantes, situations didactiques

Des tâches d'écriture pour enseigner la compréhension de l'article encyclopédique numérique participatif : l'exemple du sommaire interactif

Vincent Capt[1] et Thérèse Thévenaz[2]

[1] HEP-Vaud (Suisse)
[2] Université de Genève (Suisse)

La présente contribution s'inscrit dans le cadre du projet de recherche du Grafe'LLN (Fonds national suisse de la recherche[4], 2021-2025), sur les usages et le développement, à 4 degrés de la scolarité obligatoire, des instruments de l'enseignant (Vygotskij, 2014/1930; Rabardel, 1997) en matière de compréhension de textes composites (Bautier et al., 2012). La recherche vise à terme la proposition de séquences d'enseignement. Dans la présente contribution, nous avons centré notre attention sur le genre de l'article encyclopédique numérique participatif (désormais AENP) édité sur Vikidia, à savoir la version 8-13 ans de la fameuse encyclopédie numérique participative (Fallis, 2008).

L'analyse présentée a porté sur des tâches d'écriture au service du travail sur la compréhension d'un AENP. Ces tâches ont été coconstruites avec les enseignants puis mises en œuvre par ces derniers. Les tâches d'écriture retenues ici portent sur le sommaire interactif (par exemple rétablir un sommaire masqué, reformuler un sommaire, créer un sommaire pour un texte continu, explicitation à l'écrit de stratégies d'utilisation du sommaire...).

L'analyse de ces tâches a été réalisée sur la base des données : i) extraits de vidéographies de 8 séquences d'enseignement (classes de 4PH, 5PH, 8PH, 9H) réduites en synopsis (Sales Cordeiro et al., 2009), ii) divers supports d'enseignement utilisés en classe et iii) certaines productions des élèves.

En mettant en relation ces trois types de données, nous avons tenté de comprendre à quelles conditions les tâches d'écriture travaillent la compréhension de textes (ou d'autres dimensions de la lecture-écriture). Il s'est aussi agi de voir comment ces tâches d'écriture se matérialisent selon les degrés scolaires (exploitation des outils numériques, volume du sommaire...).

Notre proposition de contribution a montré l'intérêt d'aborder l'axe 1 (« Des pratiques des enseignant·es ou de formation à l'activité de l'apprenant·e ») du colloque via une approche *instrumentale*.

Références citées

Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes : des exigences de travail peu enseignées ?. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 45,* 63-79.

Fallis, D. (2008). Toward an epistemology of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *59*(10), 1662-1674.

Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. Dans C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Éds.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 35-50). Peter Lang.

[4] Requête FNS 100019_205162

Sales Cordeiro, G., Ronveaux, C. & équipe GRAFE. (2009). Recueil et traitements des données. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 83-100). Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. S. (2014). La méthode instrumentale. Dans L. S. Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (pp. 565-575). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1930)

Mots clés

sommaire, instrument, compréhension, supports, genre de texte, numérique

Enseigner la compréhension de textes plurisémiotiques : médiations matérielles multimodales et indices d'apprentissage

Clémence Pont[1] et Claire Taisson[2]

[1] Université de Genève (Suisse), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
[2] Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Cette contribution s'est inscrite dans le cadre d'une recherche collaborative et itérative consacrée aux outils de l'enseignant·e et à leurs transformations (requête FNS 100019_205162), autour de deux transitions clés de la scolarité obligatoire en Suisse romande : 4P-5P et 8P-9P. En collaboration avec les chercheur·e·s, les enseignant·e·s ont coconstruit un prototype de séquence d'enseignement. Au cours de trois passations successives, celui-ci a été proposé, mis en œuvre en classe, évalué, puis progressivement ajusté à partir des retours des enseignant·e·s et des observations recueillies, selon un processus itératif reconduit d'une année à l'autre (N = 36 enseignant·e·s ; 72 séquences). Les séquences filmées ont porté sur la lecture de deux textes contrastés : d'une part, un article encyclopédique numérique participatif (AENP) issu de l'encyclopédie en ligne Vikidia, dédié au conte *Le Petit Chaperon rouge*, d'autre part, un album de littérature jeunesse imprimé (ALJ), *Mon Papa Pirate* de Davide Cali.

Au cours de cette recherche, nous avons réalisé l'analyse des deux textes pour déterminer les composantes matérielles qui les constituaient, mettant en évidence leur composition plurisémiotique organisée en catégories de matérialité intrinsèque. Nous avons aussi élaboré, à partir d'un visionnage systématique, les catégories de matérialité extrinsèque (Taisson & Moro, 2019) caractérisant les médiations matérielles multimodales (Taisson, 2019) mobilisées par les enseignant·e·s pour initier et soutenir la construction de la compréhension des élèves au fil des séquences. Nous avons appréhendé le concept de médiation selon une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1997/1934) et post-vygotskienne (Schneuwly, 2000, 2009), qui considère les outils et les signes comme des éléments constitutifs des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Plus précisément, lors de cette communication, nous avons présenté une étude de cas centrée sur les deux séquences menées par une enseignante de 4P (élèves de 7-8 ans) de la troisième passation, l'une portant sur l'ALJ, l'autre sur l'AENP. L'étude s'est appuyée sur les deux synopsis retraçant le mouvement de l'objet enseigné (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006), ainsi que sur les observations fines lors du visionnage des séquences.

La première partie de l'exposé a été consacrée à la tâche de découverte dont les analyses montrent qu'elle constitue une étape déterminante de l'entrée dans chacune des séquences d'enseignement. Ce premier mouvement s'est intéressé à la manière dont les différentes dimensions sémiotiques des textes ont été sélectionnées, mises en scène, présentifiées (Schneuwly, 2009), puis rendues accessibles aux élèves au moyen des médiations matérielles multimodales. Cette démarche a permis de décrire finement, sous l'angle matériel, les savoirs enseignés ainsi que les médiations mobilisées par l'enseignante, à l'entrée dans les deux séquences. Les résultats suivants ont été présentés. Deux points communs lors de la découverte des deux textes : premièrement l'enseignante présente l'activité sous la forme d'enquête, d'énigme à résoudre conférant aux élèves le rôle de détectives ; deuxièmement elle procède à un dévoilement progressif utilisant des constituants intrinsèques des supports comme appuis pour l'activité de compréhension (pour l'ALJ, appui sur une double page et des illustrations pour faire entrer les élèves dans le récit ; pour l'AENP, appui sur un tri de textes puis sur des extraits dézoomés de l'article). Les différences sont toutefois significatives. Pour l'ALJ, l'enseignante exploite la matérialité intrinsèque du texte (écrit, illustrations, support) mais n'explicite pas comment elle permet de comprendre le récit. Le rapport texte-image est largement exploité, par exemple pour comprendre les caractères des personnages. En revanche il n'est jamais explicité. Les modalités de

lecture de l'ALJ ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. Le statut du numérique n'est jamais évoqué (ici il est uniquement support de présentation). Pour l'AENP, les interactions métadiscursives insistent sur le fonctionnement. Les modalités de lecture de l'AENP sont explicitement enseignées. Le statut du numérique – support de présentation *versus* objet à apprendre à utiliser – est systématiquement explicité.

La deuxième partie de l'exposé a été consacrée à la recherche d'indices d'apprentissage réalisée à partir du visionnage des deux séquences complètes. La triangulation de trois sortes d'analyses a permis d'identifier des indices compatibles avec des transformations des connaissances et des façons d'agir : i) l'observation des transformations des médiations matérielles multimodales, des métamorphoses matérielles au fil de chaque séquence (Taisson & Moro, 2019) ; ii) l'analyse des interactions didactiques (Marmy Cusin & Denizot, 2019) ; iii) la lecture des productions écrites réalisées par les élèves. Premier point : à la fin de la séquence, les binômes s'autorégulent dans la recherche documentaire numérique, tandis que l'intervention de l'enseignante devient moins nécessaire. Deuxième point : dans les interactions visant la compréhension de l'histoire, les réponses des élèves donnent à voir la compréhension du récit en construction ; par exemple de « c'est un papa pirate » à « le papa est mort » à « c'est sa vie de pirate qu'est morte ». Troisième point : les productions écrites de la tâche finale de condensation révèlent des niveaux de compréhension différents ; par exemple de « C'est un papa pirate qui a un équipage et un trésor » à « Il y a un pirate qui prétend être un pirate il y a des rebondissements ». Les indices ainsi recueillis confortent les résultats du premier mouvement de l'exposé : les élèves apprennent à comprendre un récit particulier *Mon Papa Pirate* sans que les données ne donnent à voir de réinvestissement de connaissances ou de modalités de lecture transférables à d'autres ALJ ; en revanche dès la fin de la séquence sur *Le Petit Chaperon rouge*, les élèves réinvestissent certains modes d'action enseignés en s'engageant, en binômes, dans la recherche d'informations sur Vikidia et dans la lecture d'un nouvel AENP. *In fine*, dans les deux cas, les médiations matérielles multimodales soutiennent la compréhension ; mais seule la seconde configuration donne à voir une construction explicite de savoir-faire liés à l'usage de l'AENP et, corrélativement, des indices de leur réinvestissement dans une nouvelle situation.

Références citées

Marmy Cusin, V. & Denizot, N. (Éds.). (2019). Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques. *La Lettre de l'AIRDF, 66*.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 22*, 19-38. https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341

Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-43). Presses universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (Éds.). (2006). *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01

Taisson, C. (2019). La matérialité : un outil multimodal d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Dans V. Rivière & N. Blanc (Éds.), *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation* (pp. 73-95). ENS Éditions.

Taisson, C. & Moro, C. (2019). L'usage de la matérialité lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture : un indice du développement psychologique de l'élève. *Éducation & didactique*, *13*(2), 84-104. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.4122

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage.* La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)

Mots clés

compréhension en lecture, plurisémioticité de l'album de littérature jeunesse/de l'article encyclopédique numérique participatif, médiations matérielles multimodales, outils de l'enseignant·e, indices d'apprentissage, recherche collaborative itérative

Enseigner et évaluer la compréhension en lecture par le rappel du récit

Joanie Viau

Université de Montréal (Canada), faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

L'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture sont d'une importance capitale pour les enseignants du primaire. Nous avons constaté que certaines pratiques, telles que le rappel du récit, sont peu utilisées en raison d'une méconnaissance du milieu scolaire quant à leurs avantages et à leur application en contexte de classe. Dans un autre ordre d'idées, l'utilisation de la littérature jeunesse est bien implantée dans les classes du primaire québécoises, en particulier pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au 1er cycle du primaire (Lépine, 2017). Toutefois, l'utilisation de la littérature jeunesse est moins fréquente en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture (Lépine, 2017). Devant ce constat, il nous est apparu nécessaire de contribuer à l'avancement des pratiques.

Cette présentation a décrit les étapes d'une recherche-développement qui a consisté à créer un dispositif didactique préconisant l'instauration de tâches de rappel du récit au 2e cycle du primaire (pour les élèves de 8 à 10 ans) par l'utilisation de la littérature jeunesse. Ce dispositif est composé de 7 réseaux littéraires de quatre albums (Viau, 2023). Chaque réseau littéraire est accompagné de fiches pédagogiques permettant l'instauration de tâches de rappel, ainsi que des grilles d'évaluation. Différents dispositifs sont exploités, tels que la lecture interactive, la lecture en duo, la lecture individuelle ainsi que l'entretien de lecture.

Dans le cadre de la problématique, nous avons observé que les évaluations en lecture consistent régulièrement à lire un texte pour ensuite répondre à un questionnaire. Selon Tauveron (2002), de telles pratiques contribuent à faire de nos élèves de bons repéreurs, alors qu'on ignore à quel point ces derniers ont compris le texte lu. Le fait d'instaurer des tâches de rappel du récit leur permet de raconter dans leurs mots les histoires qu'ils ont lues et d'expliciter des éléments qui étaient implicites dans le texte d'origine. Il s'agit d'une tâche complexe, tout indiquée pour amener nos élèves à réellement démontrer leur compréhension en lecture (Lavigne, 2005). En ce qui a trait au cadre conceptuel, il était constitué des composantes nécessaires à la réalisation du dispositif didactique. Par exemple, le résumé des différentes recherches ayant été effectuées sur l'utilisation de la littérature jeunesse en contexte d'enseignement et d'évaluation en lecture a été réalisé (Arizpe, 2013 ; Diamond, 2008). Par la suite, la méthodologie utilisée a été décrite, en mettant de l'avant les avantages du modèle *ADDIE* (Peterson, 2003), qui a servi à établir les balises des étapes qui ont mené à la création du dispositif didactique : (1) analyse du problème et des besoins du milieu scolaire, (2) « désign », c'est-à-dire la conception du dispositif didactique, (3) développement du dispositif, (4) implantation, qui a eu lieu sous forme d'une mise à l'essai en contexte de classe, et (5) évaluation à chacune des phases. L'ensemble des résultats obtenus lors de la mise à l'essai du dispositif didactique ont ensuite été présentés, suivis d'une discussion sur les retombées observées jusqu'à présent.

Pour terminer, il a été question des recherches envisagées sur la relation entre l'enseignement et l'évaluation du rappel du récit et les compétences en lecture et en écriture des élèves du primaire. Nous nous sommes particulièrement intéressée à l'analyse des pratiques des enseignants qui ont effectué un ou des changements dans leurs pratiques, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation du rappel du récit à partir de la littérature jeunesse.

Références citées

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, *43*(2), 163-176. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2013.767879

Diamond, M. S. (2008). *The impact of text-picture relationships on reader recall and inference making: A study of fourth graders' responses to narrative picturebooks* [Thèse de doctorat]. Temple University in Philadelphia.

Lavigne, J. (2005). *La compréhension de récit : comparaison de quatre méthodes d'évaluation* [Mémoire de maitrise]. Université Laval.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *12*(3), 227-241.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*. Hatier.

Viau, J. (2023). *L'enseignement et l'évaluation du rappel de récit au 2e cycle du primaire : création d'un dispositif didactique* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Mots clés

rappel du récit, recherche-développement, littérature jeunesse, évaluation en lecture, réseaux littéraires

ÉCRITURE, RÉCRITURE, ÉCRITURE RÉFLEXIVE

Cher Journal… L'écriture réflexive, levier et témoin des apprentissages scolaires

Caroline Cantillo[1], Carole Geerinck[2] et Caroline Scheepers[3]

[1] Service Enseignement Woluwe Saint-Pierre (Belgique)
[2] École communale Les jardins d'Élise (Belgique)
[3] UCLouvain (Belgique) Facultés de Droit, des Sciences de l'Éducation, de Traduction-Interprétation

Dans les années 1960, émergent dans les pays anglo-saxons des journaux à des fins éducatives : il s'agit du learning log, du journal for the journey ou du learning diary (Lebrun, 1996 ; Crinon, 2002). Or si le journal est longtemps resté le parent pauvre de l'éducation française, la situation a bien changé depuis les travaux pionniers de Jacques Crinon (2002, 2008), lesquels ont généré ensuite des transpositions en Belgique, au Québec, au Maroc…

Le journal des apprentissages consiste à inviter les élèves (du primaire ou du collège) à écrire au terme de la journée dans un cahier personnel ce qu'ils ont appris/compris , ce qui leur a posé problème, comment ils ont appris, comment ils envisagent de surmonter les difficultés identifiées… De vastes corpus de journaux ont déjà été étudiés sous des facettes multiples : l'évolution du journal au fil du temps (Crinon, 2002), la typologie des journaux (Scheepers, 2008), la réflexivité comme piste de solution aux difficultés scolaires (Crinon, 2008), le paratexte des journaux (Scheepers & Guillaume, 2009), l'étayage apporté par les enseignants (Scheepers, 2016) ou l'articulation entre un écrit et un oral réflexifs (Scheepers, 2017)…

Si, ces dernières années, les études se sont quelque peu raréfiées, dans les classes, la pratique a essaimé dans des contextes très contrastés sur un plan géographique, socioéconomique, socioculturel, pédagogique… Dans notre communication, nous avons étudié un corpus recueilli à l'École communale Les jardins d'Élise à Ixelles (Bruxelles). Cet établissement multiculturel et multisocial a un indice socioéconomique de 8/20. Là-bas, le journal remplace les devoirs. Chaque soir, chaque élève choisit de retravailler un point de matière qu'il souhaite approfondir, se réapproprier, mieux comprendre… Notre expérience montre que cette expérience d'écriture régulière au long cours génère des effets bénéfiques sur deux plans principaux. D'une part, les élèves sont plus conscients de leurs apprentissages et de leurs modes d'apprentissage, qu'ils peuvent réguler assez efficacement. D'autre part, les compétences scripturales sont meilleures. Dans une perspective vygotskienne (1997/1934), le journal s'avère être en effet un levier et un témoin privilégiés des apprentissages scolaires.

Dix-huit journaux tenus durant un an ou deux ans ont été analysés au moyen de deux questions de recherche. La première : comment les élèves s'emparent-ils des journaux ? Ainsi, peut-on dégager des modes de faire spécifiques ? La seconde : que révèlent les journaux des activités des élèves et des pratiques enseignantes ? Nous avons recouru à une analyse compréhensive et descriptive des données empiriques recueillies. Un continuum peut être établi s'agissant des modes de faire des élèves. À un pôle, on observe une activité opérative, une posture du faire : l'élève reprend la tâche scolaire. Il effectue une longue liste de calculs, il recopie une chanson, il explique et illustre une technique de calcul, il invente un poème, il analyse grammaticalement des phrases…

À un autre pôle, on note une activité réflexive, méta, une posture exotopique par laquelle l'élève prend de la distance face aux apprentissages. En effet, il peut porter un jugement sur une visite au musée ou une pièce de théâtre. Il fait le point sur ce qu'il sait et ce qu'il a appris. Il identifie le travail à mettre en œuvre pour son cours de néerlandais en listant les tâches à réaliser. Entre les deux se dessinent des pratiques hybrides, entre reprise des savoirs et attitude plus réflexive. Ainsi, l'élève établit une carte conceptuelle, il crée un quiz pour ses pairs, il schématise et commente un processus scientifique, il illustre les activités réalisées en sport…

Dans tous les cas, les journaux donnent à voir les activités déployées par les élèves pour apprendre et penser leurs apprentissages, mais ils dessinent également en creux les pratiques enseignantes pour initier, étayer, évaluer et réguler les apprentissages scolaires. Dès lors, les journaux constituent dans le même temps un soutien fort et un observatoire précieux du travail mené à bien par les élèves et par leur enseignante pour apprendre et faire apprendre.

Références citées

Crinon, J. (2002). *Écrire le journal de ses apprentissages*. Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire* (pp. 123-143). Presses Universitaires de France.

Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficultés scolaires. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *38*, 137-149.

Lebrun, M. (1996). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Éds.), *Pour une lecture littéraire* (pp. 272-282). De Boeck.

Scheepers, C. (2007). *Une communauté (se) réfléchit*. Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas (Éds.), *La littérature et l'école : enjeux, résistances et perspectives* (pp. 113-129). Presses universitaires de Provence.

Scheepers, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *38*, 99-120.

Scheepers, C. (2016). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. *La lettre de l'AIRDF*, *59*, 25-35.

Scheepers, C. (2017). L'écrit et l'oral réflexifs : un tissage heuristique. Dans C. Fischer, R. Gagnon & J.-F. de Pietro (Éds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 237-256). Presses universitaires de Namur.

Scheepers, C. & Guillaume, S. (2009). Miroirs de papier. *Enjeux*, *74*, 67-92.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)

Mots clés

école primaire, journal des apprentissages, réflexivité, métacognition, régulation

Discours et pratiques de professeurs de français publiants à propos d'écriture

Marie-Astrid Clair

Sorbonne Université (France), Centre d'étude de la langue et des littératures françaises (CELLF – Équipe Prascoll)

Lorsqu'il est question d'écriture en classe, les professeurs de français semblent assez mal outillés. Selon Dominique Bucheton, le système scolaire français « sous-enseign(e) l'écriture de l'école primaire à l'université » (2014, p. 8) et « les maitres les plus expérimentés ressentent la faiblesse de leurs pratiques » (p. 150). Mais qu'en est-il lorsque les enseignants ont eux-mêmes une pratique d'« écriture professionnelle » (Kaddouri, 2006) ou sont auteurs de littérature (ou les deux à la fois) ?

Cette communication a permis de présenter les premiers résultats obtenus dans le cadre d'une recherche doctorale au sujet des productions d'écrits dans les classes de professeurs de français du secondaire « publiants » (terme formé sur l'« écrivant » de Barthes) – et qui donc expérimentent l'écriture et parfois la co-écriture dans le but d'être lus, habitués à un processus éditorial auquel ils savent se soumettre.

La première phase de ma recherche consistait à mener des entretiens d'explicitation qui m'ont permis de dégager des points de convergence entre les seize professeurs publiants interrogés à propos de leurs pratiques d'écriture et de leur rapport à celle-ci (Barré-De Miniac, 2000) : tous affectionnent le temps de recherche et de préparation de leurs textes, tous sont rompus au travail mené avec des co-rédacteurs ou des éditeurs ; en revanche, ils n'apprécient pas particulièrement la phase de textualisation qu'ils trouvent souvent laborieuse.

Neuf de ces professeurs publiants m'ont donné l'accès à une séance d'écriture en classe (ou de préparation de l'écriture (Kervyn, 2021) ou de transformation du déjà écrit), me permettant d'adopter une démarche écologique. Ces séances filmées ont également fait l'objet d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010) menés ensuite avec chacun, pendant lesquels les professeurs ont décrit leurs choix, expliqué leurs intentions et préoccupations durant la séance, commenté leurs prises de décision et leurs interactions orales et écrites avec les élèves.

En dépit de rares pratiques singulières, l'analyse et la comparaison des retranscriptions des cours et des entretiens ont fait émerger des stratégies analogues chez les professeurs observés, et même si les professeurs en avaient assez peu conscience au début du dispositif, leur expérience de professeur publiant semble bien avoir une incidence sur leurs pratiques de classe : les dispositifs choisis pour faire écrire les élèves s'inspirent de leur propre expérience et ils font, dans leur quasi-unanimité, preuve de bien des égards pour accompagner une écriture qu'ils savent couteuse et risquée.

Références citées

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Barthes, R. (1981). *Essais critiques*. Seuil.

Bucheton, D., Alexandre, D. & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. Dans F. Cros (Éd.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 241-253). L'Harmattan.

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 189-190*, 381-402. https://doi.org/10.4000/pratiques.10259

Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire.* Didier.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(2), 287-322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). ESF Sciences Humaines.

Mots clés

écriture, didactique de l'écriture, pratiques enseignantes, professeurs publiants, auto-confrontation

Entre révision et réécriture : quelle place pour le geste de correction des copies ?

Arnaud Moysan

Université de Bordeaux (France), Lab-E3D (EA7144)

La correction des copies d'élèves jouit depuis quelques années d'un intérêt grandissant dans la recherche, comme en atteste la multiplication des travaux sur le sujet (Boré & Bosredon, 2018 ; Doquet & Pilorgé, 2020). Véritable geste de métier (Jorro, 2002), non cadré et invisible, elle se matérialise sur les copies par des marques verbales et non verbales. Invisible car elle est réalisée de manière solitaire, non cadrée car la formation des enseignants est trop peu outillée sur le sujet. Cela est dû notamment au fait que les auteurs des travaux sur la question restent prudents quant aux préconisations à conduire (Moysan et al., 2022). L'aspect solitaire de ce geste constitue cependant, dans le second degré, un des rares espaces de dialogue possible entre enseignant et élève, ce qui conduit Jean-François Halté à espérer qu'il soit considéré comme un véritable « dialogue pédagogique » (Halté, 1984). Le didacticien s'intéresse aux commentaires qui invitent les élèves à modifier leur texte, au-delà de la dimension orthographique. Qu'en est-il 40 ans plus tard ? Les enseignants de français ont-ils recours aux commentaires pour aider leurs élèves à réviser un texte ?

Cette communication s'est donnée pour objectif d'interroger les finalités de la correction en matière d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture de textes. Il a notamment été question d'aborder l'efficacité de ce geste du point de vue des réactions et des effets que ses marques constitutives entrainent dans le cadre de la reprise d'un texte, par l'élève-scripteur. L'étude présentée s'est appuyée sur un corpus écologique d'environ 250 rédactions de français, recueillies auprès d'élèves de 6^{e} et de 3^{e}. L'analyse de ce corpus s'est reposée sur deux procédés : (1) le relevé manuel des annotations dans la première version du texte (V1) et sa catégorisation linguistique, (2) la comparaison des modifications apportées sur la deuxième version (V2) et la corrélation entre annotation en V1 et modifications en V2. Les résultats obtenus ont révélé que la correction est un geste mécanique tourné essentiellement vers la révision (orthographique) des textes, au détriment des autres dimensions textuelles (le développement des dimensions sémantiques, la cohésion-cohérence globale, les choix stylistiques, etc.). En somme, les élèves modifient la « surface » de leur texte en suivant scrupuleusement les marques de la correction, elles aussi en surface. Cette posture de recopieur ne permet d'ailleurs pas aux élèves d'adopter une posture métalinguistique, faisant de la correction un geste mécanique en production (par l'enseignant) comme en réception (lecture de l'élève). Enfin, certains élèves s'affranchissent de cet usage de la correction : ils réécrivent (Bucheton, 1996) de nouveaux textes, faisant fi des annotations de leur professeur, révélant par là un paradoxe propre à la correction. Celle-ci ne peut être considérée comme un geste didactique, tant ses effets touchent peu l'apprentissage de l'écriture de texte. Seuls les élèves ayant développé une certaine posture auctoriale leur permettant de mettre de côté la correction de leur professeur peuvent progresser dans les compétences textuelles. En somme, la correction empêche les élèves de progresser à l'écrit.

Références citées

Boré, C. & Bosredon, C. (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations. *Le français aujourd'hui, 203*(4), 99-112. https://doi.org/10.3917/lfa.203.0099

Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J. David & S. Plane (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 159-184). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0159.

Doquet, C. & Pilorgé, J.-L. (2020). La correction des copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 62*, 191-213. https://doi.org/10.4000/reperes.3274

Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *44*(1), 61-69. https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier enseignant*. ESF éditeur.

Moysan, A., Vinel, É., Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *195-196*. https://doi.org/10.4000/pratiques.12092

Mots clés

écriture scolaire, didactique de l'écrit, geste professionnel, annotation, correction

Écrire en binôme en classe de première primaire
Quelles traces de l'activité métalinguistique et métarédactionnelle ?

Véronique Paolacci[1], Eduardo Calil[2] et Florence Mauroux[1]

[1] Inspe de Toulouse Occitanie Pyrénées (France), Université de Toulouse 2, CLLE-UMR 5263
[2] Université fédérale d'Alagoas (Brésil), Laboratoire de Manuscrits Scolaires (LAME)

Notre étude s'inscrit dans les travaux visant à mieux comprendre l'activité scripturale d'élèves de début de primaire en situation de production de texte.

L'objectif de notre communication est de présenter une étude exploratoire sur un corpus collecté en mars 2024 et qui est en cours d'exploitation. Nous avons mis en œuvre la méthodologie Ramos (Calil, 2020) sur des séances de productions écrites réalisées en binôme dans des classes de première primaire (élèves de 6/7 ans) dans une école française. Cette méthodologie valorise l'approche écologique du recueil des données, au sein même de la classe ; elle permet notamment de collecter le texte en train de s'écrire grâce à un stylo intelligent. De façon complémentaire, les échanges entre les élèves du binôme sont enregistrés à l'aide de micros-cravates.

Dans cette contribution, nous menons l'analyse croisée 1/ des échanges entre élèves qui, en situation d'écrire à deux, parlent sur le texte en cours de rédaction, et 2/ du manuscrit produit en binôme.

Nous analysons finement les données collectées en nous focalisant sur une étude de cas afin de décrire au plus près l'activité métalinguistique et métarédactionnelle illustrée dans le binôme sélectionné. Notre approche est développée selon deux axes :

- d'une part, nous interrogeons les discours sur la gestion de la dimension orthographique du texte en train de s'écrire (Mauroux, 2023) ;
- d'autre part, nous portons notre attention sur la segmentation en phrases du manuscrit (Paolacci & Rossi-Gensane, 2023) et en particulier sur les verbatims concernant la ponctuation (Paolacci et al., 2025).

Nous n'écartons pas pour autant les interventions de l'enseignante qui ont un effet sur les types d'éléments textuels relevés, commentés et/ou amendés par les élèves. Nous montrons ainsi l'intérêt de ces échanges entre apprenants mais également entre apprenants et enseignante afin de mettre au jour les acquis des élèves mais aussi les obstacles éventuels qui se présentent à ces jeunes apprenants en situation de production de texte.

Références citées

Calil, E. (2020). Ramos System: Method for multimodal capture of collaborative writing processes in pairs in real time and space in the classroom. *ALFA*, *64*.

Mauroux, F. (2023). Apport de l'entretien métagraphique à la compréhension de la gestion des marques d'accord en nombre par des élèves de 1re primaire. *ANAE*, *185*, 423-431.

Paolacci, V., Calil, E. & Mauroux, F. (2025). Produire des écrits en binôme en première primaire : quelles traces de la construction des phrases ?. *Le français aujourd'hui*, *231*, 15-26. https://doi.org/10.3917/lfa.231.0015

Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2023). Apprendre à segmenter son écrit en phrases à l'école et au collège. Dans B. Longhi & O. Lewi (Éds.), *Connecter et segmenter à l'écrit : ponctuation et opérateurs linguistiques, deux défis pour l'enseignement* (pp. 153-175). Peter Lang.

Mots clés

école primaire, production écrite, compétences métalinguistiques, compétences orthographiques

Les pratiques langagières écrites personnelles et professionnelles des enseignants : des pratiques déclarées hétérogènes à l'école et au collège ?

Kathy Similowski[1], Christelle Angot[2], Pauline Campos[3], Marie Gabriel[3], Pascale Hubert[3], Valérie Lecomte[4] et Dominique Ulma[5]

[1] INSPÉ de l'académie de Versailles, CY Cergy Paris Université (France), laboratoire EMA
[2] DESDEN du Loiret, Académie d'Orléans-Tours (France)
[3] Circonscription d'Orléans-Est, Académie d'Orléans-Tours (France)
[4] Circonscription de Fleury-les-Aubrais, Académie d'Orléans-Tours (France)
[5] Université d'Angers (France), Laboratoire Ligérien de Linguistique – UMR 7270

Cette proposition s'est intéressée aux pratiques des enseignants des premier et second degrés en matière d'écriture. Nous postulons que l'agir professionnel est en partie déterminé par un usage individuel de l'écriture dans le cadre personnel et dans le cadre professionnel.

Dans le cadre professionnel, la place centrale occupée par l'écriture dans le métier d'enseignant a été soulignée par de nombreux chercheurs. Elle concerne en effet toute l'activité professionnelle : au stade préparatoire avec des écrits de travail (Scheepers, 2017), au stade de la mise en œuvre en classe comme pratique langagière venant au soutien des apprentissages ou pour en laisser des traces (journal/livre de bord, cahier de texte…), et en aval de l'activité avec les annotations portées sur les écrits des élèves (*Pratiques* 195-196, 2022 *; Recherches* 79*,* 2023). S'ajoutent des écrits périphériques liés à la communication et/ou à la réflexion avec les collègues, les parents ou l'institution. Les écrits professionnels et les écrits non professionnels façonnent les représentations des enseignants sur l'écriture et modifient ou renforcent celles construites antérieurement, au cours des parcours scolaire et universitaire. Sachant que le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000) détermine en partie l'efficacité de leur enseignement (Lafont-Terranova & Colin, 2002), il apparait important de mieux cerner les pratiques d'écriture des enseignants.

Dans le cadre d'une recherche collaborative (LéA-Ifé Écriflore) portant sur les processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture des élèves du cycle 3 dans toutes les disciplines, nous avons interrogé des enseignants français du premier et du second degrés sur leurs pratiques d'écriture professionnelle et extra-professionnelle. Un questionnaire écrit d'une vingtaine de questions (questions ouvertes et fermées, questions à choix multiples) a été renseigné en 2024 par des professeurs des écoles (19) et de collège (13 dont 2 en Section d'enseignement général et professionnel adapté) enseignant en cycle 3 (élèves de 8 à 11 ans, cycle à cheval sur le primaire et le collège). Au total, 714 réponses ont été recueillies.

Leur analyse montre des pratiques d'écriture personnelles et professionnelles diversifiées, et une utilisation conjointe de l'écriture manuscrite et numérique. L'écriture est valorisée dans sa dimension fonctionnelle, tandis que la créativité et le plaisir d'écrire sont peu soulignés. Un consensus se dégage sur la nécessité d'enseigner cet objet et en particulier le processus rédactionnel (la préparation et la révision). Enfin, les déclarations entre les professeurs des écoles et les professeurs de collège sont contrastées en ce qui concerne la représentation du « bien écrire » et les finalités de l'enseignement.

Références citées

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques.* Presses universitaires du Septentrion.

Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques : théorie, pratiques, pédagogie, 115-116,* 167-180.

Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 56*, 167-180.

Mots clés

écriture, enseignement, enseignant, école primaire, secondaire

FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

Stratégies de révision grammaticale et rapport à la révision des élèves sur papier vs à l'écran : résultats d'une recherche descriptive en classes du secondaire

Rosianne Arseneau[1], Marie-Hélène Giguère[2], Marion Deslandes Martineau[1] et Yannick Skelling-Desmeules[3]

[1] Université du Québec à Montréal (Canada), Département de didactique des langues
[2] Université du Québec à Montréal (Canada), Département d'éducation et de formation spécialisées
[3] Université du Québec à Montréal (Canada), Département de didactique

Contexte et cadre

Hautement exigeante cognitivement (Roussey & Piolat, 2008), la révision sollicite chez les scripteurs des connaissances et des stratégies déterminantes pour la qualité de leurs textes, notamment sur les trois dimensions de la grammaire de la phrase : orthographe grammaticale, syntaxe et ponctuation (Riegel et al., 2024). Devant les nombreuses erreurs potentielles, les scripteurs risquent, en l'absence de stratégies de révision efficaces, de se trouver en surcharge cognitive.

En plus d'améliorer la qualité des textes, l'utilisation de stratégies de révision agirait positivement sur le rapport affectif avec l'écriture et la révision. Or, une proportion importante des élèves n'utiliserait que peu de stratégies de révision (Lecavalier et al., 2016) et entretiendrait un rapport souvent négatif à la révision (Bergeron, 2008), du moins lors de l'écriture de textes manuscrits. Le traitement de texte pourrait, pour sa part, réduire la charge cognitive lors de la révision, par exemple grâce au correcteur orthographique, et améliorer le rapport à l'écriture en agissant sur la « manipulabilité » et la lisibilité du texte (Brunel & Taous, 2018).

Méthodologie

Dans le cadre d'une recherche descriptive financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et menée en partenariat avec la Fédération des établissements d'enseignement privé (FEEP), nous avons élaboré et administré un questionnaire à un échantillon d'élèves de 1re à 5e secondaire (N = 308). Ce questionnaire numérique vise à décrire l'utilisation de stratégies de révision grammaticale et le rapport à la révision (particulièrement la valeur accordée et le sentiment de compétence) selon deux supports d'écriture (sur papier et à l'écran). Des entretiens semi-dirigés ont également été réalisés (n = 19*2) afin de comparer les stratégies de révision effectives sur ces deux supports.

Questions de recherche

S'inscrivant dans l'axe 2 de l'appel de proposition, la communication a présenté les résultats de la recherche en lien avec les trois questions suivantes :

1) Quelles sont les stratégies de révision utilisées par les élèves du secondaire pour traiter les différents problèmes de grammaire (fréquence d'utilisation) ? Lesquelles mènent à davantage de corrections justes (efficacité) ?
2) Les élèves qui réussissent mieux la tâche de révision ou qui utilisent plus de stratégies entretiennent-ils et elles un rapport à la révision plus positif, plus spécifiquement sur le plan de la motivation ?
3) Le support d'écriture (sur papier ou à l'écran) a-t-il une influence sur ces dimensions ?

Quelques résultats

En ce qui a trait à la question 1, les élèves se servent assez fréquemment de stratégies métalinguistiques pour l'orthographe grammaticale (par exemple, en se rappelant une règle de grammaire ou en s'appuyant sur le métalangage), alors que pour la syntaxe et la ponctuation, les élèves se servent davantage de stratégies épilinguistiques, soit basées sur la relecture et le jugement (grammatical ou esthétique, par exemple). Sur le plan de l'efficacité, ce sont les stratégies métalinguistiques et les « démarches, traces et trucs » qui ont montré le plus haut taux d'efficacité, respectivement associées à des corrections justes dans 92,9% et 92,7% de cas. En lien avec la question 2, les résultats indiquent une motivation à réviser relativement élevée en général (indices moyens entre 1,86 et 2,17 sur 3), mais qui décline significativement entre le 1er cycle et le 2e cycle du secondaire pour la composante du sentiment de compétence (p = 0,038 ; d = 0,25). Aussi, les tests effectués montrent des corrélations nulles entre l'indice de motivation à réviser et les stratégies utilisées (menant à une correction juste ou erronée). Enfin, en ce qui concerne la question 3 et l'influence du support d'écriture, les élèves indiquent dans une proportion significativement supérieure trouver plus facile, rapide et motivant de réviser à l'écran que sur papier. Effectivement, les élèves traitent plus de problèmes grammaticaux en moins de temps à l'écran que sur papier. Bien qu'il n'y ait pas de différence significative entre les supports dans l'efficacité de la détection-correction d'erreurs, les élèves semblent plus outillés pour réviser sur papier : ils déploient un nombre significativement plus grand de stratégies par cas sur ce support qu'à l'écran.

Conclusion

Ces résultats militent en faveur d'un enseignement explicite des stratégies de révision les plus efficaces, notamment au sein de démarches de révision qui seront différenciées en fonction des difficultés propres à chaque élève (Arseneau et al., 2025). De plus, il importe de prendre en compte le support d'écriture dans l'enseignement des stratégies, notamment en outillant les élèves à mobiliser leurs savoirs et leurs stratégies métalinguistiques lors de la révision au traitement de texte.

Références citées

Arseneau, R., Giguère, M.-H. & Deslandes Martineau, M. (2025). Enseigner les stratégies de révision grammaticale avec le dispositif « Profil de scripteur » : pratiques didactiques déclarées et jugées efficaces par des enseignants du secondaire au Québec. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses, 40*(2), 339-354. https://doi.org/10.5209/thel.98718

Bergeron, R. (2008). Oral et construction du rapport à la révision de texte. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (Éds.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratique* (pp. 123-148). Presses de l'Université du Québec.

Brunel, M. & Taous, T. (2018). Réviser son texte sur écran. *Repères : recherches en didactique du français*, *57*, 57-82. https://doi.org/10.4000/reperes.1480

Lecavalier, J., Chartrand, S. G. & Lépine, F. (2016). La révision-correction de textes en classe : un temps fort de l'activité grammaticale. Dans S. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 303-325). ERPI Éducation.

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2024). *Grammaire méthodique du français* (9e éd.). Presses Universitaires de France.

Roussey, J.-Y. & Piolat, A. (2008). Critical reading effort during text revision. *European Journal of Cognitive Psychology, 20*(4), 765-792. https://doi.org/10.1080/09541440701696135

Mots clés

stratégies de révision grammaticale, motivation à réviser, élèves du secondaire, support d'écriture

Représentations et pratiques d'enseignement du français au secondaire : le cas de la région du Saguenay au Québec

Florent Biao

Université du Québec à Chicoutimi (Canada), Département des sciences de l'éducation

Dans un contexte où plusieurs recherches mentionnent à la fois les difficultés persistantes des élèves en français écrit (C.S.É, 1987 ; Larose et al., 2001 ; Daussin et al., 2011) et la nécessité de revoir certaines pratiques d'enseignement qui, pour l'essentiel, cloisonnent les apprentissages de la discipline *français* (Bilodeau, 2005), nous avons souhaité mettre en lumière les pratiques actuelles d'enseignement du français au secondaire à l'échelle de la région du Saguenay au Québec. En effet, bien que l'enseignement de la grammaire ait, entre autres, pour finalité de soutenir le développement des compétences à *lire et apprécier des textes variés* et à *écrire des textes varié*s, les enseignants continueraient à enseigner la grammaire de manière isolée, c'est-à-dire, sans en montrer la pertinence pour la lecture et l'écriture, et ce, malgré les multiples rénovations que l'enseignement du français a connues (de Pietro & Wirthner, 2004 ; Combettes, 2005).

Dans le but de décrire, d'analyser l'activité des enseignants (Goigoux, 2007) et de faire un état des lieux de la place relative de chaque sous-discipline de la classe de français, nous avons mené une recherche de nature descriptive qui s'intéresse aux représentations et aux pratiques (Martineau, 2005) (déclarées et effectives) d'enseignants du français au secondaire dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Plusieurs questions ont orienté notre réflexion : quelles représentations les enseignants de français ont-ils de leur discipline ? Quelles finalités accordent-ils à l'enseignement du français ? Quelle place accordent-ils à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et de l'oral ? Quelles activités réalisent-ils le plus fréquemment en lecture, en écriture, en grammaire et en oral ? Quels liens établissent-ils entre les différentes composantes de la discipline ?

Dans cette contribution, nous avons présenté les principaux résultats auxquels nous sommes parvenus. Il ressort essentiellement que, malgré les multiples rénovations de l'enseignement grammatical, celui-ci peine à s'affranchir des approches dites traditionnelles. En effet, nous avons relevé que, dans une très grande proportion (81%), les enseignants qui ont participé à l'étude ont des pratiques qui prennent la forme d'un enseignement grammatical magistral et décontextualisé, peu ou pas articulé avec les autres composantes de la discipline que sont la lecture, l'écriture et l'oral. Aussi, nous avons relevé, chez plus de 85% d'entre eux, une forte tendance à recourir aux exercices dans les manuels et aux dictées traditionnelles (Biao & Cardinal, 2025). En somme, il semble que les enseignants aient toujours une appétence pour les activités de nature orthographique et utilitariste. De plus, nous avons montré que la pandémie de COVID-19 a eu pour effet d'amplifier cette visée utilitariste puisque les instructions officielles recommandaient un enseignement axé sur des notions dites essentielles.

Références citées

Biao, F. & Cardinal, E. (2025). Pratiques d'enseignement grammatical au secondaire : portraits d'enseignants du Saguenay. Dans P. Boyer, M.-A. Lord & F. Biao (Éds.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire : un état des lieux des recherches en didactique du français* (pp. 197-211). Presses universitaires de Lyon.

Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques* [Mémoire de maitrise]. Université Laval.

Combettes, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de la phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques : théorie, pratiques, pédagogie, 125-126*, 7-24.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Conseil supérieur de l'Éducation.

Daussin, J. M., Keskpaik, S. & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social*, 137-152.

de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans É. Falardeau (Éd.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF* [Cédérom]. Presses de l'Université Laval.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, *1-3,* 47-69.

Larose, G., Corbeil, J.-C. & Bouchard, J. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Gouvernement du Québec.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors-série 2*, 5-17.

Mots clés

enseignement grammatical, représentations, pratiques déclarées

La conceptualisation en grammaire, entre intentions et pratiques : une problématisation à partir de l'exemple du groupe nominal

Ecaterina Bulea Bronckart

Université de Genève (Suisse), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Didactique du français

Le propos de cette contribution est de réfléchir aux conditions et aux modalités de mise en œuvre du processus de conceptualisation en grammaire. Nous nous intéressons à la manière dont les pratiques enseignantes offrent (ou non) aux élèves des espaces propices à la conceptualisation, ou à la construction des savoirs grammaticaux en tant que concepts (Ulma, 2016), ce qui implique, outre l'utilisation du métalangage et l'exemplification correctes, l'établissement de rapports pertinents entre ces savoirs.

Un bref panorama de l'intérêt porté à la conceptualisation en didactique de la grammaire — allant de l'exploitation du couple « concepts quotidiens / spontanés – concepts scientifiques » (Vygotsky, 1997 ; Brossard, 2004) à la reprise de la structure du concept décrite dans les travaux de Barth (1987), en passant par l'élaboration des « exercices de conceptualisation » dans les années 1970 en français langue étrangère (Besse, 1974) et par les notions de « concepts scolaires » et « champs conceptuels » (Vergnaud, 1989) — permet de préciser l'acception que nous en retenons. Nous caractérisons ainsi la conceptualisation comme un processus qui repose sur la transition des concepts spontanés vers des concepts scolaires (vus comme des concepts scientifiques), impliquant le développement interne des concepts, une mise en réseau avec d'autres concepts au sein d'un (micro)système ayant valeur opératoire, ainsi que la désignation par un métaterme qui subsume des attributs du phénomène visé et qui s'adresse à des exemples. L'examen de la littérature permet néanmoins de constater des usages hétérogènes, plus ou moins rigoureux ou « allant de soi », se distribuant entre l'attention portée plutôt au processus (la conceptualisation) ou aux résultats (les concepts), par-delà le consensus ayant trait au rôle crucial de ce niveau de traitement des objets grammaticaux.

Cette approche théorique a été exploitée pour l'analyse d'une collection de pratiques de classe issues d'un projet de recherche portant sur l'enseignement grammatical (Bulea Bronckart et al., 2025). Un des volets de ce projet a consisté en l'élaboration et l'expérimentation de séquences d'enseignement, dont une des phases, intitulée « conceptualisation », dépliait les caractéristiques définitoires de l'objet grammatical en jeu, en sollicitant une attitude réflexive ainsi que l'utilisation d'un artefact matériel spécifique, appelé « outil de conceptualisation ». L'analyse porte sur 6 classes de niveau 7^{e}-8^{e} primaire (élèves de 11-12 ans), ayant utilisé un support d'enseignement identique. Elle fait ressortir l'investissement hétérogène de cet outil de conceptualisation par les enseignant·es, allant d'un usage proche des intentions didactiques de la séquence fournie (impliquer les élèves, les rendre actifs, solliciter leur réflexion au fur et à mesure, personnaliser les exemples à noter, etc.) à un simple espace pour écrire des constats, ainsi qu'une place très variable donnée aux rapports entre les savoirs visés, en l'occurrence les constituants obligatoires et les constituants facultatifs du groupe nominal (nom et compléments du nom de différentes formes).

Si cette hétérogénéité des pratiques est, en soi, peu surprenante, il devient intéressant d'interroger dans quelle mesure elle témoigne de la disponibilité des enseignant·es à engager les élèves, et à s'engager avec eux, dans une forme de travail qui s'éloigne potentiellement de leurs « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2007).

L'analyse effectuée permet de dresser quelques pistes pour la classe et pour la formation à l'enseignement, parmi lesquelles :

- La nécessité de faire des concepts une cible attentionnelle et discursive : les rendre objets de discours, les présentifier et focaliser l'attention des élèves ;
- Lutter contre la tendance à les naturaliser et sensibiliser aux écueils d'un glissement de la fonction désignative des métatermes vers une fonction explicative : un (méta)terme désigne mais n'explique pas, tout comme le concept n'a pas vocation à se trouver dans l'étymologie du « mot » ;
- La pertinence d'envisager la grammaire à la fois comme objet d'apprentissage et comme instrument de développement psychologique ;
- L'acceptation du fait qu'une trajectoire d'apprentissage et de développement implique du temps, ainsi que des (micro)systèmes transitoires.

Références citées

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.

Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et images du CREDIF, 2*, 38-44.

Brossard, M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation.* Presses universitaires du Septentrion.

Bulea Bronckart, E., Darme-Xu, A., Gagnon, R., Marmy Cusin, V., Merhan, M. & Stoudmann, S. (2025). Articuler grammaire et texte en classe de français : de l'observation des pratiques courantes à l'ingénierie didactique. Dans P. Boyer, M.-A. Lord & F. Biao (Éds.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire.* Presses de l'Université Laval.

Garcia-Debanc, C. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Presses de l'Université Laval.

Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, *192*, 97-106.

Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques : relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance, 42*(1-2), 111-118.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage.* La Dispute. (Édition originale en russe : 1934)

Mots clés

conceptualisation, grammaire, séquence d'enseignement, groupe nominal

Enquête sur la ponctuation auprès de personnes enseignantes du 2e cycle du secondaire au Québec : résultats d'une phase préliminaire d'une recherche-développement en enseignement de la ponctuation

Antoine Dumaine[1], Priscilla Boyer[1] et Marie-Claude Boivin[2]

[1] Université du Québec à Trois-Rivières (Canada), département des sciences de l'éducation
[2] Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

Au Québec, l'enseignement de la ponctuation semble occuper une faible place en classe de français, malgré le fait que cet aspect de la langue demeure une difficulté chez les élèves de tous les ordres d'enseignement, notamment en contexte d'écriture où les erreurs de ponctuation persistent (Boivin & Pinsonneault, 2018). De plus, lorsque la ponctuation est enseignée, des écarts sont observés entre les pratiques enseignantes et les principes didactiques issus de la recherche (Giguère et al., 2018). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat, dont les défis relevant de la transposition didactique de la ponctuation et de l'opérationnalisation des principes didactiques issus de la recherche que doivent faire les personnes enseignantes dans leur contexte (Kervyn & Goigoux, 2021). Afin de les soutenir dans ce processus, notre projet de thèse consiste à concevoir une stratégie d'enseignement pour la ponctuation utile, utilisable et acceptable du point de vue d'enseignant·e·s du français du 2e cycle du secondaire dans le cadre d'une recherche-développement (Bergeron et al., 2021). Afin de s'assurer que la stratégie d'enseignement créée réponde à un besoin réel des milieux de pratique, la première phase de la recherche-développement, soit la phase de précision, consiste, entre autres, en l'analyse des représentations et des besoins des personnes utilisatrices cibles du produit conçu, les enseignant·e·s de français du 2e cycle du secondaire, et en la recension des ressources didactiques présentement offertes. Pour y arriver, deux collectes de données ont été réalisées. D'abord, un questionnaire d'enquête autoadministré, diffusé à l'hiver 2025, a permis de colliger les représentations des personnes enseignantes (n=31) autour de certaines thématiques : 1) leurs représentations quant à la ponctuation, 2) leurs pratiques déclarées au regard de la ponctuation, 3) les ressources didactiques utilisées pour enseigner la ponctuation, 4) les difficultés des élèves en ponctuation qu'ils et elles perçoivent et 5) les caractéristiques souhaitées d'une stratégie d'enseignement pour la ponctuation. Ensuite, en ce qui a trait aux ressources didactiques, une analyse des cahiers d'apprentissage de l'enseignement du français au 2e cycle du secondaire offerts par les maisons d'édition pédagogiques québécoises (n=40) a été réalisée pour faire état de la transposition didactique de la ponctuation dans ces ressources. Lors de la communication, des résultats préliminaires issus des deux collectes de données de la phase de précision ont été présentés. D'une part, ils ont mis en lumière les représentations des personnes enseignantes à l'égard de la ponctuation ainsi que leurs pratiques liées à son enseignement et, d'autre part, ont permis de brosser un portrait des ressources didactiques actuellement disponibles pour l'enseignement de la ponctuation au Québec.

Références citées

Bergeron, L., Rousseau, N. & Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron & N. Rousseau (Éds.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (pp. 25-44). Presses de l'Université du Québec.

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, *21*(1), 43-70.

Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R. & Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheurs dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. Dans S. Briquet-Duhazé & C. Turcotte (Éds.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (pp. 37-65). ISTE.

Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *63*, 185-210.

Mots clés

ponctuation, transposition didactique, démarche didactique, enseignement, recherche-développement

La grammaire comme objet de formation : ce qu'en disent les formateurs d'enseignants de français aux CRMEF

Maria Ghalem

Université Cadi Ayyad de Marrakech (Maroc), Faculté des Lettres et Sciences humaines, Laboratoire Langue, communication, Pédagogie-Développement

L'objet « grammaire » occupe une place centrale dans les programmes et les dispositifs de formation initiale des enseignants de français du secondaire au Maroc, notamment au sein des Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). Cet objet constitue, en amont de la littérature, un élément nodal de la discipline « français » (Schneuwly, 2004). En formation sont très souvent sollicités des travaux en didactique de la grammaire, mais aussi des recherches relevant des approches théoriques du FLE, dans leur composante essentiellement sociolinguistique (El Gousairi, 2023).

Dans ce cadre, en interrogeant la grammaire comme objet de formation (Bulea Bronckart & Gagnon, 2017), notre communication, inscrite dans un projet de doctorat en cours, s'est particulièrement intéressée aux pratiques déclarées des formateurs d'enseignants de français dans les CRMEF. En tant que lieux de formation « par la recherche » (Cadet & Lavieu-Gwozdz, 2019), ces institutions ont pour finalité d'engager les futurs enseignants dans des activités réflexives leur permettant de construire progressivement des compétences professionnelles.

À travers l'analyse des pratiques déclarées de formateurs d'enseignants de français exerçant dans différents CRMEF au Maroc, notre contribution a cherché à comprendre la manière dont les recherches en didactique de la grammaire sont mobilisées dans les dispositifs de formation. Il s'est agi plus précisément d'examiner comment les formateurs conçoivent l'objet « grammaire », aux concepts théoriques auxquels ils se réfèrent, aux usages qu'ils en font auprès des enseignants en formation, ainsi qu'aux types d'activités privilégiées et aux difficultés rencontrées dans leurs pratiques.

La communication a d'abord décrit les principaux dispositifs de formation mis en place au sein des CRMEF, avant de présenter l'analyse de données recueillies à l'aide d'un questionnaire en ligne adressé aux formateurs appartenant à différents établissements. Les résultats ont mis en évidence une diversité de conceptions de la grammaire, oscillant entre des approches encore largement normatives et des tentatives d'intégration de cadres didactiques plus récents. Ils montrent également des écarts entre les références théoriques mobilisées et les pratiques effectives déclarées, souvent liées à des contraintes institutionnelles, curriculaires ou temporelles. En conclusion, cette étude a souligné la nécessité de renforcer l'articulation entre recherche en didactique de la grammaire et formation des enseignants, afin de soutenir le développement d'une posture réflexive chez les futurs enseignants de français.

Références citées

Bulea Bronckart, E. & Gagnon, R. (Éds.). (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire.* Presses universitaires du Septentrion.

Cadet, L. & Lavieu-Gwozdz, B. (2019). Former à et par la recherche : quels objectifs, quels dilemmes, quels dispositifs ?. *Le français aujourd'hui, 204,* 7-16.

El Gousairi, A. (2023). Résultats de recherche en didactique du français et contenus de formation des enseignants : quelles interactions, quelles transformations ?. Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers & D. Vrydaghs (Éds.), *Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)* (pp. 39-52). Presses universitaires de Louvain.

Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *La lettre de l'AIRDF, 35,* 43-52.

Mots clés

objet grammaire, CRMEF, formation par la recherche, prescrit et déclaré, réflexivité

Quand faire est au-delà du dire : la multimodalité pour penser la pratique enseignante

Nicolas Gregov

Université de Liège (Belgique), UR Traverses

Dans cette communication, nous avons proposé un modèle d'analyse permettant de rendre compte de la multimodalité inhérente à la pratique enseignante, dimension abordée par le biais d'une pluralité de désignants en didactique du français : agir verbal et non verbal, discours syncrétiques, pluricodicité, registres sémiotiques, supports composites, etc. En nous appuyant sur la théorie de la sémiotique sociale multimodale (Bourne et al., 2005), nous postulons que l'objet enseigné est mis en forme au moyen de plusieurs modalités dans la classe, en particulier les paroles (médium verbal), les écrits (médium graphique), les gestes (médium corporel) et le dessin (médium graphique). Ces modalités sont articulées plus ou moins explicitement par les enseignants au sein des interactions didactiques. Nous faisons l'hypothèse que trois régimes, définis sur la base de deux critères, catégorisent ces rapports intermodaux : la redondance, lorsque le contenu et la conceptualisation sont similaires ; la complémentarité, lorsque le contenu diffère mais repose sur une même conceptualisation ; l'opposition, lorsqu'un même contenu est conceptualisé différemment.

Dans un second temps, nous avons éprouvé cet outil méthodologique en l'appliquant à des données issues d'une recherche sur la grammaire scolaire en Belgique francophone. Le corpus est constitué d'une vingtaine de leçons ordinaires de fin du primaire proposées par cinq enseignantes, leçons qui ont été filmées et intégralement retranscrites (Gregov, 2025). Nous nous sommes focalisé sur deux résultats saillants de l'analyse. D'une part, celle-ci démontre que les rapports d'opposition concernent des aspects flottants de l'objet enseigné, ce qui conduit à des incompréhensions du côté des apprenants. Ainsi, l'une des enseignantes observées exprime l'*«* enchâssée de phrase » tantôt comme une subordonnée (modalités verbale et scripturale), tantôt comme une unité distincte des autres propositions (modalité diagrammatique). Un lieu de fragilité conceptuelle a de cette manière pu être identifié. De l'autre, par l'étude des rapports de redondance, nous avons accès à la conceptualisation des enseignants sous-jacente à l'ensemble des productions sémiotiques. Or, il ressort de l'analyse qu'en Belgique francophone, la conceptualisation des objets grammaticaux n'est encore que partiellement en phase avec le paradigme de la « grammaire rénovée » (Bulea Bronckart & Elalouf, 2016). Seules certaines fonctions (en l'occurrence le complément du nom, l'épithète, l'attribut du sujet) impliquent en effet une dimension relationnelle entre les unités. Cette dimension se traduit verbalement par l'indication du mot auquel se rapporte l'unité exerçant la fonction (par exemple, épithète de telle unité) et graphiquement par l'usage de flèches. En revanche, la logique d'étiquetage traditionnelle, qui vise à attribuer à chaque mot une nature (le terme de *classe* n'est quasiment pas en usage dans nos observations) et une fonction, reste encore solidement implantée. Ceci ne peut que nuire à l'apprentissage de la langue en tant que système cohérent.

Références citées

Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jewitt, C., Jones, K., Kress, G. & Reid, E. (2005). *English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203397305

Bulea Bronckart, E. & Elalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarche de la grammaire rénovée. Dans S.-G. Chartrand (Éd.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 45-79). ERPI.

Gregov, N. (2025). *Corpus de leçons de grammaire dans l'enseignement primaire et secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2023-2024)*. ORBi-Université de Liège. https://hdl.handle.net/2268/326211

Mots clés

grammaire scolaire, multimodalité, pratiques enseignantes

Soutenir la démarche métaorthographique de l'élève en orthographe lexicale : élaboration d'un outil méthodologique d'entretien métagraphique en 4e primaire au Québec

Florence Mauroux[1] et Pascale Nootens[2]

[1] Université Toulouse Jean Jaurès (France), INSPE Toulouse-Occitanie Pyrénées, Laboratoire CCLE-LL
[2] Université de Sherbrooke (Québec, Canada), Faculté d'éducation

De nombreux travaux, menés depuis les années 1990 (pour une synthèse, voir Pulido et Morin, 2016), ont pointé l'intérêt de compléter l'analyse des productions orthographiques des élèves par la conduite d'entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995) afin de mieux comprendre la démarche qu'ils ont mobilisée pour écrire des mots et des phrases. Toutefois, peu d'études précisent la méthodologie d'entretien qui amène l'élève à verbaliser cette démarche et les connaissances linguistiques déployées pour écrire. Des difficultés de mise en œuvre de tels entretiens existent toutefois, tant pour l'élève que pour l'enseignant (Mauroux & Morin, 2018). Notre but est d'alimenter la réflexion sur la méthodologie favorisant cette démarche métaorthographique chez l'élève.

Notre contribution s'inscrit dans le cadre de la recherche ORTHOLEX, menée au Québec depuis 2021. Le but est de suivre le développement des compétences d'orthographe lexicale d'élèves québécois de 4e primaire (CM1 en France). À cette fin, 90 élèves ont été soumis à un pré- et post- tests individuels qui consistent en une dictée de phrases contenant des mots issus des listes de fréquence et d'apprentissage en vigueur au Québec. La dictée est suivie d'un entretien métagraphique individuel. Notre objectif est donc d'élaborer une démarche d'entretien métagraphique permettant 1/ de comprendre le cheminement mobilisé par l'élève pour orthographier des mots ciblés au sein des phrases dictées ; 2/ de proposer un outil méthodologique utilisable et/ou transférable en milieu scolaire pour soutenir le raisonnement métaorthographique de l'élève. Dans le cadre de notre contribution, nous nous centrons plus particulièrement sur l'analyse des productions et entretiens récoltés auprès de 45 élèves.

L'originalité de la démarche d'entretien mise au point est d'inclure la présentation d'une proposition alternative à celle de l'élève (Alves-Martins et al., 2013). Les résultats montrent que la présentation d'une proposition alternative favorise la verbalisation de la démarche mise en œuvre par l'élève pour écrire. Elle permet également de développer la réflexion métaorthographique de l'élève en l'incitant à mobiliser d'autres connaissances et procédures qu'il n'est pas encore en mesure de mettre en œuvre en autonomie. Cela contribue ainsi à la construction d'un raisonnement orthographique plus abouti. L'analyse quantitative et qualitative des verbalisations permet d'établir une cartographie des démarches mobilisées par les élèves, comme le montrent les études de cas présentées dans la communication. L'outil offre une perspective didactique importante pour favoriser la conduite d'entretiens métagraphiques, individuels ou collectifs, dans les classes pour soutenir l'enseignement de l'orthographe.

Références citées

Alves Martins, M., Salvador, L., Silva, C. & Albuquerque, A. (2013). The impact of invented spelling on early spelling and reading. *Journal of Writing Research*, *5*(2), 215-237.

Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault & J.-P. Jaffré (Éds.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Nathan.

Mauroux, F. & Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *57*, 123-142.

Pulido, L. & Morin, M. -F. (2016). L'accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse. *Actes du Symposium international sur la litéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015*. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Mots clés

orthographe lexicale, entretien métagraphique, école primaire, méthodologie

Deux méthodologies d'analyse de l'activité langagière au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire

Matthieu Merhan et Sandy Stoudmann

Université de Genève (Suisse), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation

Dans cette communication, nous avons exposé les outils méthodologiques élaborés dans le cadre de deux thèses réalisées au sein d'un même projet de recherche en didactique de la grammaire (Grafe'maire – FNS n◦ 100019_179226). La première recherche vise à tracer le raisonnement des élèves dans une tâche d'identification d'une fonction syntaxique « le complément du nom ». La deuxième étudie le discours d'élèves et d'enseignants sur les « valeurs des temps verbaux du passé » et vise à décrire la manière avec laquelle se construit le savoir à propos de cet objet. L'intérêt de réunir ces deux recherches dans une seule communication a été de mettre en contraste deux méthodologies originales mises en œuvre pour analyser un même objet-outil : l'*activité* langagière. La réunion de nos analyses nous a ensuite conduits à présenter une réflexion en deux mouvements pour répondre à deux problématiques :

- Un mouvement d'*objectivation* (de l'outil à l'objet). Quelles sont les actions langagières utilisées par les élèves et les enseignants ?
- Un mouvement d'*utilisation* (de l'objet à l'outil). Quelles conduites des actions langagières adopter en fonction des objets de savoir ?

Afin d'étudier le raisonnement des élèves, nous avons proposé une modélisation mettant en relation les activités langagières et praxéologiques des élèves (Stoudmann, 2025). Le raisonnement est un processus cognitif qui n'est pas immédiatement accessible. Pour le tracer, nous nous sommes intéressés aux conduites verbales et graphiques des élèves qui sont des activités visibles nous permettant d'inférer leur raisonnement grammatical. Nous avons alors expérimenté des entretiens métasyntaxiques avec 8 élèves issus de deux classes du primaire (10-12 ans) et deux classes du secondaire (14-15 ans).

À propos du discours sur les « valeurs des temps verbaux du passé », nous avons tenté une clarification de la notion de « formation discursive » en reprenant la proposition de Bronckart (1997) qui montre la nécessité de différencier les « formations socio-langagières » des « types de discours et des mécanismes de prise en charge énonciative » (p. 141). Cette distinction se concrétise par la mise en évidence de deux unités d'analyse : les arguments et les positions énonciatives qui relèvent de la mise en scène discursive des arguments (Merhan, 2024). L'analyse est réalisée à partir de 658 textes écrits d'élèves et à partir d'interactions orales en classes pour une même activité réalisée dans quatre classes du primaire et quatre classes du secondaire.

Dans la seconde partie de notre contribution, nous avons montré comment ces deux méthodologies nous ont permis de cartographier la complexité de l'activité langagière lorsque celle-ci est considérée comme un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans les deux cas, nous avons reconnu les mêmes actions langagières. Cf. Figure 1 ci-dessous.

Après avoir illustré ces différentes actions langagières, nous avons proposé une organisation de ces différentes actions langagières dans le temps de l'enseignement pour guider leur conduite et ainsi soutenir la réflexion sur un objet de savoir, en l'occurrence la compréhension du fonctionnement des deux systèmes de temps verbaux (PS/IMP et PC/IMP). Les positions énonciatives, identifiées et exemplifiées dans la première partie de notre travail sont ainsi considérées comme des déclencheurs qui structurent la réflexion et organisent le passage d'une action langagière à une autre. Cf. Figure 2.

Ainsi, les deux cartes que nous avons proposées ont un intérêt méthodologique et praxéologique, car elles permettent de prendre conscience, de catégoriser et de mettre en œuvre des règles (de jeu) d'activités langagières qui favorisent la réflexion sur la langue. En reprenant les deux mouvements exposés en amont, il nous semble que la carte peut être utile pour conduire des analyses sur l'activité langagière et pour conduire des enseignements réflexifs sur la langue, avec :

- Un mouvement d'*objectivation*. La carte, un outil pour l'analyse : qu'est-ce qui s'active et dans quel ordre ?
- Un mouvement d'*utilisation*. La carte, un outil pour enseigner : qu'est-ce qu'on souhaite activer et dans quel ordre ?

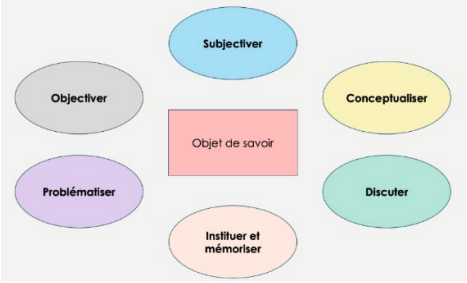


Figure 1 : notre carte des actions langagières observées

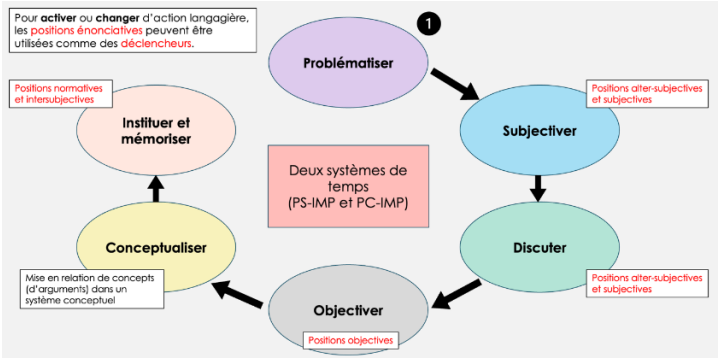


Figure 2 : notre carte pour conduire les actions langagières qui soutiennent une réflexion sur un objet de la langue

Références citées

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Merhan, M. (2024). *Valeurs, discours et savoirs : analyse des discours scolaires à propos des valeurs des temps verbaux du passé* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.

Stoudmann, S. (2025). *Le raisonnement grammatical des élèves : description et modélisation à partir de l'enseignement et de l'apprentissage du complément de nom* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.

Mots clés

activité langagière, raisonnement, discours, méthodologie d'analyse, grammaire

La planification de situations problèmes orthographiques en tenant compte des justifications métalinguistiques des élèves : résultats d'une recherche-développement

Josianne Parent

Université du Québec à Rimouski (Canada), campus de Lévis

Mise en contexte

Les accords grammaticaux figurent parmi les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites des élèves (Boivin & Pinsonneault, 2018). Comme leur maitrise exige un raisonnement grammatical fondé sur l'analyse syntaxique, elle constitue un défi important pour les élèves en difficulté en orthographe grammaticale (OG), qui éprouvent souvent des difficultés à mobiliser ces procédures et à verbaliser leur raisonnement (Le Levier & Brissaud, 2020).

Les dispositifs de négociation graphique (NG) constituent une avenue prometteuse puisqu'ils amènent les élèves à discuter et à justifier leurs choix orthographiques. Toutefois, la participation à ces activités peut s'avérer exigeante pour des élèves en difficulté, qui peinent souvent à expliciter leur raisonnement grammatical et à mobiliser les connaissances nécessaires pour justifier leurs choix orthographiques. Dans le cadre d'une recherche doctorale menée en contexte orthopédagogique, un dispositif de NG a été conçu afin de soutenir le développement de la réflexion métalinguistique d'élèves du troisième cycle du primaire en difficulté en OG (Parent, 2023). La communication a présenté les fondements du dispositif, la démarche de recherche adoptée ainsi que les principaux résultats obtenus.

Cadre conceptuel

Le dispositif repose sur une conception de la grammaire centrée sur la compréhension du fonctionnement de la langue plutôt que sur l'application de règles (Fisher & Nadeau, 2014). Le dispositif s'inscrit également dans une perspective interactionnelle de la réflexion métalinguistique, envisagée comme un processus se construisant par les échanges entre les élèves et l'étayage de la personne intervenante. Inspirées des ateliers de négociation graphique (ANG) (Haas, 1999), les activités proposées prennent la forme de problèmes morphosyntaxiques à résoudre collectivement.

Méthodologie de la recherche

Cette recherche-développement à visée qualitative avait pour objectif de concevoir et d'expérimenter un dispositif de NG destiné à soutenir la réflexion métalinguistique d'élèves en difficulté en OG. L'analyse des besoins a été réalisée auprès de 115 orthopédagogues au moyen d'un questionnaire. Les données recueillies ont guidé la conception d'un prototype structuré autour de trois phases complémentaires favorisant la verbalisation, la négociation et le réinvestissement des apprentissages. Deux mises à l'essai successives ont ensuite été réalisées auprès de six élèves du troisième cycle du primaire répartis en deux sous-groupes. Les observations effectuées ont permis d'apporter plusieurs ajustements au dispositif avant sa diffusion.

Résultats

Le dispositif comprend trois phases : préparation, réalisation et intégration. La phase de préparation vise à faire émerger les conceptions initiales des élèves et à construire des repères communs en lien avec l'OG et la justification grammaticale. Lors de la phase de réalisation, les élèves participent à des ANG à partir de phrases dictées contenant des situations problèmes. Ils sont amenés à expliciter leur

raisonnement et à mobiliser diverses manipulations syntaxiques pour justifier leurs choix. Enfin, la phase d'intégration permet le réinvestissement des apprentissages dans une tâche d'écriture authentique. Afin de soutenir la mise en œuvre du dispositif, plusieurs outils ont été élaborés, notamment un guide d'entretien métalinguistique, un guide d'animation, un corpus de phrases problématiques et une grille de classification des justifications métalinguistiques. Les résultats montrent une évolution progressive des justifications produites par les élèves. Ceux-ci ont graduellement mobilisé un métalangage plus précis et diversifié, passant d'arguments intuitifs ou sémantiques à des justifications davantage fondées sur l'analyse syntaxique. Les observations révèlent ainsi un raffinement du raisonnement grammatical et une meilleure appropriation du métalangage.

Conclusion

Cette recherche met en évidence le potentiel de la négociation graphique pour soutenir le développement de la réflexion métalinguistique d'élèves en difficulté en OG. Les résultats soulignent également l'importance du rôle de la personne intervenante, dont l'étayage favorise la progression des justifications métalinguistiques. En amenant les élèves à expliciter leurs choix, à confronter leurs arguments et à reformuler leurs hypothèses, la verbalisation devient un véritable levier d'apprentissage.

Références citées

Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, *21*(1), 43-70. https://doi.org/10.7202/1050810ar

Fisher, C. & Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *49*, 169-191.

Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *20*, 127-142. https://doi.org/10.3406/reper.1999.2315

Le Levier, H. & Brissaud, C. (2020). Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de quatrième année du secondaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée/Canadian Journal of Applied Linguistics*, *23*(1), 1-22.

Parent, J. (2023). *Développement d'un dispositif de négociation morphosyntaxique visant l'amélioration de la réflexion métalinguistique d'élèves du 3e cycle du primaire en contexte d'orthopédagogie* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Rimouski. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2634/

Mots-clés

négociation graphique, orthographe grammaticale, justification grammaticale, élèves en difficulté, raisonnement grammatical

L'élaboration d'un outil d'autoformation soutenant la planification de l'enseignement du lexique au primaire pour favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves

Caroline Proulx

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

La première étape de la démarche didactique consiste à observer les besoins des élèves pour mieux déterminer les stratégies d'enseignement à déployer pour permettre les apprentissages ciblés. Or, il appert que les enseignant.es du primaire semblent rencontrer des écueils lors de l'étape de la planification des activités lexicales. En effet, une recherche portant sur les pratiques d'enseignement du lexique révèle que les interventions sont souvent plus spontanées que planifiées (Anctil et al., 2018). Au Québec, la désuétude des programmes ministériels pourrait expliquer la difficulté des enseignant.es à cibler, car ces programmes ne prennent pas en compte les plus récentes recommandations en matière d'enseignement-apprentissage du lexique, telles que l'enseignement direct des mots dans une approche favorisant leur réemploi (Beck et al., 2013) ou le développement de la sensibilité lexicale (Tremblay, 2021). De plus, le besoin de formation sur l'enseignement-apprentissage du lexique décrié par les enseignant.es (Anctil, 2010) pourrait expliquer les écueils à planifier les apprentissages lexicaux des élèves.

Une planification plus réfléchie des interventions s'avère un levier de choix pour le développement de la compétence lexicale des élèves. Une recherche-développement a donc été menée afin de développer un outil d'autoformation soutenant la planification d'activités lexicales. Une première phase a permis d'identifier les besoins des utilisateurs cibles en matière de planification. Des enseignant.es et des conseiller.ères pédagogiques (n=19) ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-dirigés pour mettre en lumière les habitudes de planification à considérer pour la conception de l'outil. Puis, un prototype de l'outil a été soumis à une mise à l'essai fonctionnelle auprès de huit experts au moyen d'un questionnaire. Enfin, une phase de mises à l'essai empiriques auprès de 16 professionnels de l'éducation (par observation et par entretiens semi-dirigés) a permis de recueillir des propositions de modifications au regard de l'utilité, l'utilisabilité et la valeur d'estime de l'outil d'autoformation (Bergeron et al., 2021). Ces mises à l'essai ont également permis d'identifier les besoins prioritaires de formation en matière d'enseignement lexical, soit les principes derrière l'enseignement des dimensions d'un mot et les liens à tisser entre l'enseignement de différents phénomènes lexicaux et leur rôle dans le développement à lire, à écrire et à communiquer oralement.

Cette communication a permis de présenter le processus de conception de l'outil d'autoformation. Puis, les différentes sections qui composent l'outil ont été mises en relation avec les apprentissages visés par les élèves.

Références citées

Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal. https://umontreal.scholaris.ca/items/48b38054-b1ea-4caf-a975-6fa087a310b7

Anctil, D., Singcaster, M. & Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, *64*, 19-25.

Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Bergeron, L., Rousseau, N. & Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron & N. Rousseau (Éds.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (pp. 25-44). Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.9999

Mots clés

planification, enseignement lexical, pratiques enseignantes, recherche-développement

Accompagner la conception de séances d'étude de la langue : obstacles et leviers en formation initiale

Annette Schmehl-Postaï

Nantes Université (France), INSPE, CREN

Après la présentation du contexte de formation dans lequel les données ont été recueillies, nous avons analysé des traces d'étudiants futurs enseignants du primaire. Cette communication a interrogé comment la formation appréhende l'activité enseignante en vue de ses conséquences sur les apprentissages des élèves. Dans le souci de comprendre et d'accompagner le travail enseignant, de quels types d'obstacles chez les jeunes étudiants-stagiaires la formation peut-elle tenir compte ?

Dans des écrits de préparation de séquences sur l'adjectif et des extraits de leurs mémoires de recherche, nous observons comment les enseignants débutants s'emparent de cet objet d'apprentissage (Schmehl-Postaï, 2025a, 2025b). Ces traces rendent compte d'un certain nombre de difficultés partagées et de « pièges » récurrents dans ce travail de préparation.

Parmi les difficultés didactiques et pièges, cinq nœuds majeurs ont été illustrés :

- des choix lexicaux trop élaborés pour le niveau de classe,
- un lexique trop restreint sémantiquement,
- le stéréotype de la supprimabilité de l'adjectif,
- la forme des exercices de transformation et
- le non-respect du contrat didactique.

L'analyse des ébauches de préparations d'enseignants débutants montre que les difficultés vécues et surmontées ensuite appellent toujours les compétences professionnelles à développer prioritairement listées par Garcia-Debanc et al. (2010). Une documentation experte sur le concept à enseigner « en se reportant à des ouvrages de référence de validité scientifique incontestable » va contribuer à mieux contrôler ses propres intuitions linguistiques et à lire de manière critique les commandes institutionnelles. Un grand obstacle dans la formation initiale – par manque d'expérience et des stages trop courts – sont les représentations assez peu précises des difficultés potentielles des élèves.

Un séminaire de recherche sur un objet de grammaire est le choix de peu d'étudiants en début de Master 1, mais vu le quota insuffisant d'heures consacrées à la formation en didactique du français, ces étudiants ont pu mettre à profit leur projet de recherche et la rédaction de leur mémoire pour se replonger dans la grammaire, objet d'enseignement souvent redouté (Garcia-Debanc et al., 2010 ; Ulma, 2016).

Le séminaire de recherche a permis de prendre le temps long pour identifier des représentations fossilisées et de se réapproprier un concept, voire de le re-construire presque intégralement. La lecture d'articles scientifiques autour de la didactique de l'adjectif (Beaumanoir-Secq, 2022 ; Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020 ; Lepoire-Duc & Valma, 2021) et les discussions sur ces recherches ont sensibilisé les enseignants débutants sur un certain nombre d'écueils dans le domaine de l'enseignement de l'étude de la langue plus largement. Le travail collectif sur l'opposition entre une grammaire traditionnelle et une approche nouvelle (Nadeau & Fisher, 2006) a été particulièrement bénéfique pour mettre à plat les certitudes des étudiants et pour les faire avancer dans la compréhension de ce que signifie « faire de la grammaire » avec des élèves.

Ce temps long du séminaire de recherche, de la préparation des séquences, de l'analyse des données dans le cadre de la rédaction des mémoires, a permis de susciter la réflexion des étudiants sur les classes grammaticales, afin d'imaginer aussi une étude de la langue plus critique en classe. Le travail sur les écueils didactiques a été à plusieurs reprises qualifié par les étudiants comme porteur pour d'autres domaines du français mais aussi pour les autres disciplines de l'école.

Références citées

Beaumanoir-Secq, M. (2022). L'adjectif, notion fondamentale ou angle mort conceptuel ?. *Scolia*, *36*, 113-156. https://doi.org/10.4000/scolia.2383

Beaumanoir-Secq, M. & Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2 : regards sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, *211*, 45-55. https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045

Garcia-Debanc, C., Paolacci, V., Benaïoun-Ramirez, N., Bessagnet, P., Gangneux, M., Beucher, C. & Dutrait, C. (2010). Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *41*, 201-226. https://doi.org/10.4000/reperes.297

Lepoire-Duc, S. & Valma, E. (2021). L'adjectif au cycle 3 : analyse d'exemples fournis par des élèves pour définir la notion. *Le français aujourd'hui*, *214*, 69-78. https://doi.org/10.3917/lfa.214.0069

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.

Schmehl-Postaï, A. (2025a). Concevoir une séquence d'enseignement-apprentissage de l'adjectif : pièges et difficultés en formation initiale. *Lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, *71*, 1-18.

Schmehl-Postaï, A. (2025b). Former à un enseignement explicite de la grammaire dans un séminaire de recherche. *Le français aujourd'hui*, *230*, 75-86. https://doi.org/10.3917/lfa.230.0075

Ulma, D. (2016). Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation. *Le français aujourd'hui*, *192*, 97-106. https://doi.org/10.3917/lfa.192.0097

Mots clés

formation initiale, enseignement de la grammaire, adjectif, conception de séance, difficulté

Comment la littérature de jeunesse peut-elle soutenir la motivation en grammaire ? Incidence d'une séquence didactique mise en œuvre auprès d'élèves de 4e primaire (environ 10 ans) en Saskatchewan francophone

Joël Thibeault et Claude Quevillon Lacasse

Université d'Ottawa (Canada), Faculté d'éducation

S'il est reconnu que la grammaire gagne à être mise en lien avec les autres domaines du français (Bulea Bronckart et al., 2017 ; Lefrançois et al., 2018), on ne sait encore que peu de choses sur l'incidence d'une telle intégration sur les élèves qui la vivent. Ainsi avons-nous mené une étude lors de laquelle nous avons créé et mis en œuvre une séquence didactique sur la phrase impérative à partir de livres pour la jeunesse auprès d'élèves de dix ans en Saskatchewan francophone, au Canada. Pour élaborer cette séquence, qui s'est échelonnée sur quatre périodes de 50 minutes, nous avons retenu deux albums : dans *Il ne faut pas mettre les enfants au congélateur* (Escoffier & Cormier, 2021), un ogre restaurateur expose la marche à suivre pour cuisiner des enfants, alors que dans *Comment rallumer un dragon éteint* (Lévy & Benaglia, 2016), un enfant explique comment rallumer son animal domestique quand il ne crache plus de feu. Puisqu'en écrivant, les auteurs des deux titres se fixent une intention injonctive, ils recourent à maintes phrases impératives, ces dernières pouvant donc faire l'objet d'un enseignement réalisé par l'entremise des œuvres lues en classe. Ainsi, après une lecture interactive de chacun des titres, nous avons proposé des activités de grammaire à partir de certaines des phrases trouvées dans les œuvres : des tris de phrases, des activités de comparaison de phrases déclaratives et impératives, et des activités d'écriture à la manière des auteurs lus en classe.

Lors de cette présentation, nous avons abordé l'influence de notre séquence didactique sur une composante clé de l'apprentissage, la motivation des élèves en grammaire (Gauvin et al., 2021). En amont et en aval de la séquence, les élèves des trois groupes (n = 35) ont ainsi répondu à un questionnaire à questions fermées reposant sur trois dimensions de la motivation : l'intérêt en grammaire, la perception de l'utilité de la grammaire et le sentiment d'efficacité personnelle en grammaire. Qui plus est, après la mise en œuvre de la séquence, certains élèves (n = 25) ont pris part à une entrevue individuelle pour trianguler les données du questionnaire. Cette communication nous a ainsi offert la chance de présenter les résultats d'analyses statistiques réalisées à partir des scores obtenus au questionnaire et, en complément, de nous arrêter à ceux d'une analyse thématique que nous avons effectuée avec les entrevues. De façon générale, les résultats montrent que la séquence a eu une influence positive sur les trois composantes de la motivation en grammaire et invitent ainsi la collectivité de recherche à poursuivre la recherche relative à l'intégration de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture.

Références citées

Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. & Marmy Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La lettre de l'AIRDF, 62*, 39-44.

Escoffier, M. & Cormier, F. (2021). *Il ne faut pas mettre les enfants au congélateur : petit manuel de cuisine pour ogres*. D'eux.

Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. & Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse.* Chenelière.

Lévy, D. & Benaglia, F. (2016). *Comment rallumer un dragon éteint*. Sarbacane.

Mots clés

didactique de la grammaire, motivation, contexte francophone minoritaire, intégration, littérature de jeunesse

Les problèmes orthographiques en élémentaire : étude de l'activité de l'élève au cours du processus de résolution par l'observation et l'analyse des registres sémiotiques et des conduites cognitives mobilisés

Bérangère Touchaleaume

Université de Bordeaux (France), Lab-E3D

Dans cette communication, nous nous sommes centrée sur l'observation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale par le prisme de la résolution de problèmes et nous avons présenté les résultats intermédiaires d'une recherche qui explore la nature des conduites cognitivo-verbales des élèves déployées dans le cadre de dispositifs collaboratifs.

L'analyse des conduites discursives produites en situation d'interactions langagières témoigne de la projection de schématisations, tant symboliques que verbales, et révèle la capacité des apprenants à adopter une posture secondarisée, d'un point de vue postural (Bautier & Goigoux, 2004) et linguistique (Jaubert & Rebière, 2021). Nous avons questionné également les effets constatés sur l'apprentissage du rapport entretenu à la discipline français et à la conception de ce qui fait problème dans cette discipline (Charlot, 1997 ; Barré-De Miniac, 2002), ainsi que les conséquences du choix de la nature de la tâche proposée à la résolution en orthographe (Leplat, 1997) sur la mobilisation des savoirs et savoir-faire des élèves.

Le modèle que nous avons proposé prend appui sur les théories du cycle de modélisation (Verschaffel & De Corte, 2008) et de la conversion des registres de représentation et d'expression sémiotiques (Duval, 1995) établies dans le domaine des mathématiques. D'un point de vue épistémologique, ce modèle invite à considérer l'articulation et la coordination des registres de représentation et des formes d'expression sémiotiques comme une habileté essentielle dans le processus de résolution. En permettant de comprendre et d'interpréter les écarts entre l'analyse a priori des tâches et leur réalisation contingente, il contribue selon nous à mieux appréhender les dynamiques d'apprentissage et à ajuster en conséquence les pratiques enseignantes.

Nous avons mis en avant la question de l'observation des usages de la résolution de problèmes en contexte scolaire, à la croisée de la psychologie cognitive et des didactiques. Celle-ci nous renseigne davantage sur les pratiques effectives des élèves et des enseignants et constitue, de fait, un modèle à considérer comme un potentiel levier pour former à l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe dans une perspective renouvelée.

Références citées

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : théorie, pratiques, pédagogie, 113-114*, 29-40.

Bautier, É. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

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

Jaubert, M. & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *189-190.* https://doi.org/10.4000/pratiques.9680

Verschaffel, L. & De Corte, E. (2008). La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. Crahay, L. Verschaffel, É. De Corte & J. Grégoire (Éds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques* (vol. 2) (pp. 153-176). De Boeck Supérieur.

Mots clés

modèle, processus, raisonnement grammatical, orthographe, registres sémiotiques

Utiliser la métalangue grammaticale lors des échanges langagiers à visée réflexive en deuxième primaire (CE1) : une mission impossible ?

Sandrine Wattelet-Millet

CY Cergy Paris Université (France), Laboratoire AGORA (UR7392)

Notre communication s'est inscrite dans la continuité des travaux portant sur l'efficacité des pratiques d'enseignement et signalant un effet positif de l'usage de la métalangue grammaticale lors des dictées métacognitives (Brissaud et al., 2016). Nous nous sommes intéressées à l'usage de cette métalangue par des élèves de CE1 (2e primaire) et à son utilisation par les enseignants dans un dispositif didactique de dictée réflexive.

Les résultats qui ont été présentés sont issus de la recherche que nous avons menée auprès de 117 élèves de CE1 (en REP et hors REP) visant à examiner les effets de la dictée révisée (Wattelet-Millet & David, 2022) sur leurs habiletés métalinguistiques et, plus particulièrement, morphographiques. Dans ce dispositif, les enseignants amènent les élèves à réviser les graphies produites en argumentant leurs choix au moyen de raisonnements grammaticaux précis, entre autres pour catégoriser (ex. : *pluriel*), classer (ex. : *déterminant*) et établir des relations morphosyntaxiques (ex. : *accorder*). Nous posons l'hypothèse que la dictée révisée améliorerait les procédures morphographiques des élèves et que l'usage d'une métalangue grammaticale ajustée par l'enseignant favoriserait son réemploi.

Notre étude repose sur une méthodologie de corpus recueilli auprès de quatre classes expérimentales (CExp = 40 élèves) ayant pratiqué la dictée révisée toute l'année et de six classes témoins (CT = 77 élèves) utilisant des dictées essentiellement sommatives sans retour avec les élèves. Pour constituer ce corpus, un même ensemble de phrases a été dicté à tous les élèves trois fois dans l'année. Des entretiens « métagraphiques » (EM) (Jaffré, 1995) ont également été menés avec 18 élèves (9 dans les CExp et 9 dans les CT) lors desquels ils ont explicité leurs choix orthographiques se rapportant aux mêmes syntagmes nominaux comprenant un accord au pluriel impliquant un adjectif.

Pour cette contribution, nous n'avons retenu que les élèves des CExp, pour lesquels nous disposons d'un double corpus composé de 480 phrases produites sous dictée et de 9 EM menés auprès de trois triades d'élèves. Pour l'analyse quantitative des écrits, nous avons retenu toutes les variantes d'un même mot et avons distingué trois niveaux de marquage du pluriel : réussi (deux *–s*), partiel (un seul *–s*) et absent (aucun *–s*). Pour le corpus des EM, nous avons mené une analyse de contenu et une analyse de discours afin d'identifier les métatermes utilisés par les élèves et leur fonction métalinguistique réciproque. L'extraction des métatermes a été réalisée à l'aide du logiciel *Iramuteq*.

Nos résultats ont permis de montrer que les termes *accorder* et *pluriel* étaient accessibles en CE1 et que leur utilisation avait un effet positif sur le marquage du pluriel. L'analyse longitudinale des EM a, quant à elle, révélé que leur sens résultait de la reformulation à un niveau plus abstrait de termes ordinaires. Cette reformulation s'est traduite par l'emploi du *pluriel*, qui reconfigurait le terme *plusieurs*, et par l'utilisation du terme *accorder*, qui redéfinissait grammaticalement les termes *aller avec*, *aller ensemble, être d'accord* initialement utilisés par les élèves. Malgré quelques variations perçues dans une CExp, nous avons constaté que l'usage de la métalangue grammaticale par les élèves dépendait largement des interventions de leur enseignant. Pour que la reconfiguration soit effective, cet enseignant doit reformuler les verbalisations « ordinaires » des élèves et introduire conjointement la métalangue grammaticale afin de mieux assurer leur posture métalinguistique.

Références citées

Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S. & Toterau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, *196*, 85-100.

Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. Dans R. Bouchard & J.-C. Meyer (Éds.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). DFLM.

Wattelet-Millet, S. & David, J. (2022). Réviser collectivement un texte dicté : effets sur les accords catégoriels en CE1. *SHS Web of Conferences,* 143. https://doi.org/10.1051/shsconf/202214302010

Mots clés

discours métalinguistique, métalangue grammaticale, efficacité des pratiques, compétences langagières, procédures, performances orthographiques, explications métagraphiques, école primaire

FORMATION ET ÉCRITURE EN FORMATION

Pratiques de l'écriture et formation : quelle articulation ?

Fatma Ben Barka Messaoudi et Kathy Similowski

CY Cergy Paris Université (France), INSPÉ de l'académie de Versailles, laboratoire EMA

L'écriture constitue un objet central de la didactique du français, mais son enseignement demeure marqué par une forte prégnance des normes scolaires. De nombreux travaux ont montré qu'elle mobilise simultanément des dimensions cognitives, linguistiques, sociolinguistiques et didactiques (Schneuwly, 2002 ; Barré-De Miniac, 2015). Dans la formation des enseignants, l'écriture est à la fois un objet d'apprentissage et un outil de professionnalisation (Boch & Frier, 2015 ; Scheepers, 2021). Cette communication a interrogé le processus de transmission de l'écrit, depuis la formation universitaire jusqu'aux conceptions de son enseignement à l'école, afin de mieux comprendre ce qui s'enseigne réellement (Bishop, 2010 ; Gourdet, 2017).

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du projet REAlang, enquête écologique et collaborative portant sur la réalité de l'enseignement-apprentissage de la langue (Sautot et al., 2021). Le corpus est constitué de 86 questionnaires recueillis auprès d'étudiants en licence et en master *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1er degré* (académie de Versailles), aux profils variés en termes d'âge, de parcours et d'expériences professionnelles. Ce questionnaire, composé de treize questions fermées et ouvertes administrées via *LimeSurvey*, a porté sur les pratiques d'écriture, les représentations de l'écrit et les conceptions de son enseignement. Les données ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives et qualitatives des verbatims.

Les résultats montrent d'abord que l'activité d'écriture demeure réduite, en dehors des exigences universitaires ou professionnelles. Ainsi, l'écriture extrascolaire apparaît marginale parmi les centres d'intérêt déclarés, ce qui révèle un rapport à l'écrit largement façonné par les contraintes scolaires. Cette faible pratique hors du cadre académique a conduit à interroger non seulement les usages, mais aussi les représentations associées à l'écriture.

L'analyse des réponses ouvertes a mis en évidence dans les discours des étudiants une conscience de la pluralité des dimensions de l'écriture – notamment instrumentale, sociale et affective – tout en soulignant la prééminence des dimensions cognitive et normative. L'écriture est d'abord envisagée comme un moyen de se faire comprendre, de mémoriser et de se conformer à des standards, tandis que les dimensions identitaires et expressives demeurent secondaires.

Cette hiérarchisation se prolonge dans les critères mobilisés par les étudiants pour définir le « bien écrire », faisant ressortir la primauté accordée à la lisibilité, à la correction orthographique et à la cohérence textuelle. Dans le prolongement de ces critères, les discours relatifs à l'enseignement de l'écriture révèlent que cette représentation se traduit par une conception de l'apprentissage pensée comme une progression allant de l'acte graphique à la production de textes, selon une logique cumulative des savoirs linguistiques.

Enfin, inscrite dans un cadre normatif plus large, cette conception de l'écriture s'articule à une réflexion sur les liens entre écriture, lecture et vocabulaire. À ce titre, les étudiants établissent un lien étroit entre lecture et écriture, notamment à travers la lecture littéraire, largement plébiscitée comme support d'enseignement. L'enrichissement du vocabulaire est perçu comme une condition essentielle de l'activité d'écriture, ce qui traduit une conception descendante de l'apprentissage de l'écrit.

Pris dans leur ensemble, ces résultats mettent en évidence plusieurs enjeux majeurs pour la formation initiale des enseignants, liés notamment au poids de la norme scolaire et à ses effets sur le rapport à l'écrit. Si l'écriture est reconnue comme essentielle, elle est aussi perçue comme une pratique difficile, fortement marquée par les expériences scolaires antérieures et source d'insécurité. Ces constats

interrogent les dispositifs de formation initiale et invitent à repenser l'enseignement de l'écriture afin de mieux articuler exigences normatives, pratiques réflexives et dimensions subjectives, dans la perspective de transmettre un rapport plus équilibré et engageant à l'écrit.

Références citées

Balcou, M. (1997). Les professeurs des écoles en formation initiale et l'écriture. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *16*, 221-239.

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.

Bishop, M. F. (2010). *« Racontez vos vacances... » : histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Presses universitaires de Grenoble.

Boch, F. & Frier, C. (Éds.). (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. ELLUG.

Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ? *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 56,* 51-72.

Sautot, J. P., Beaumanoir-Secq, M. & Gourdet, P. (2021). Enjeux et choix méthodologiques pour l'étude des rendements des classes dans la recherche REAlang. *Scolagram : revue de didactique de la grammaire, 8*.

Scheepers, C. (2021). Avant-propos. Dans C. Scheepers (Éd.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 17-27). De Boeck Supérieur.

Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique – éléments de synthèse. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *26-27*, 317-329.

Mots clés

didactique, écriture, formation initiale, pratiques, « rapport à »

De la lecture de textes de spécialité à sa verbalisation orale en formation d'enseignants : analyse de pratiques déclarées d'étudiants du *Master 2 en didactique du français*

Mohammed Bouchekourte

Université Mohammed V de Rabat (Maroc), Faculté des Sciences de l'éducation

Au Maroc, la formation initiale et/ou continue des enseignants de français connaît de profondes mutations dues en grande partie à sa mastérisation et, corollairement, au développement significatif de la didactique du français comme discipline de formation et de recherche à l'université (El Gousairi, 2023). Au sein de la Faculté des Sciences de l'Éducation, cette formation se caractérise particulièrement par l'importance accordée à la recherche, notamment à travers le module « Analyse et production des outils didactiques ». Ce module a pour objet d'initier les futurs enseignants, par des pratiques de lecture spécifiques, aux fondements épistémologiques de la didactique, en les confrontant progressivement à des « textes de spécialité » (Frier, 1998), dont les formateurs prescrivent souvent la lecture.

Dans une perspective littéracique, une recherche antérieure (Bouchekourte, à paraitre) a interrogé les relations entre la lecture de textes et les verbalisations orales par lesquelles cette lecture se manifeste (souvent dans des situations d'évaluation institutionnalisées). Ces relations ont été analysées du point de vue des stratégies d'appropriation des textes lus (Bishop & Cadet, 2025 ; Crinon, 2015 ; Tudoux, 2019), qu'affichent les étudiants, quand il s'agit de rendre compte de leurs lectures à l'oral.

Dans la continuité de cette première étude exploratoire, nous avons abordé le discours des étudiants du *Master 2 en didactique du français* sur leurs pratiques de lecture. En effet, la communication a présenté les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de 25 étudiants, pour comprendre ce que disent les déclarations recueillies de leurs pratiques effectives, de la manière dont ils exercent la lecture en formation, de leur perception de l'activité et de ses enjeux, de leurs stratégies d'appropriation des concepts à la lecture d'articles ou de chapitres d'ouvrages en didactique du français, des usages différenciés qu'ils font des textes dont la formation prescrit la lecture, ou encore des difficultés rencontrées. À travers l'analyse des verbatims recueillis, il s'agissait donc de mettre en évidence ce que le discours des étudiants signifie de leur rapport à l'écrit dans un contexte académique spécifique, et plus largement, d'identifier comment ils appréhendent la lecture de textes de spécialité et en gardent trace, et comment ils négocient, à travers l'activité et les processus langagiers et cognitifs qui y sont en jeu, leur professionnalisation.

Références citées

Bishop, M.-F. & Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le français aujourd'hui, 188,* 5-14.

Bouchekourte, M. (à paraitre). De la lecture de textes théoriques à leur appropriation par les futurs enseignants de français : l'exemple d'une démarche d'articulation lecture-oral. *Didactiques & disciplines*, *6*.

Crinon, J. (2015). Lire des textes académiques : quels enseignements pour la didactique de la lecture universitaire ?. *Le français aujourd'hui, 191,* 89-100.

El Gousairi, A. (2023). Résultats de recherche en didactique du français et contenus de formation des enseignants : quelles interactions, quelles transformations ?. Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers & D. Vrydaghs (Éds.), *Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)* (pp. 39-52). Presses universitaires de Louvain.

Frier, C. (1998). Profils de lecteurs et modalité d'approche des textes de spécialité à l'université. Dans C. Fintz (Éd.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 75-81). L'Harmattan.

Tudoux, A. S. (2019). *Enseigner la lecture à l'université : analyse didactique d'une formation disciplinaire*. Presses universitaires du Septentrion.

Mots clés

lecture, textes de spécialité, formation des enseignants, pratiques déclarées, verbalisation orale

Former aux écrits professionnels à l'OFPPT : quels discours pour quelles pratiques de formation ?

Nouhaila Moughi

Université Mohammed V-Rabat (Maroc), Faculté des Lettres et des Sciences Humaines FLSH, département : Sciences du Langage, Sciences du discours et Sciences de Communication, formation : Langues, Littératures, Arts et Cultures (LLAC)

Cette contribution s'est intéressée au rôle de la formation aux écrits professionnels (Laborde-Milaa et al., 2014) au sein de l'« Office de Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail » (OFPPT) au Maroc, notamment dans le cadre de deux spécialités : « Gestion et Commerce » et « Hôtellerie et Événementiel ». La maîtrise de la langue écrite constitue une nécessité pour les futurs professionnels, afin de s'adapter aux exigences des littéracies au travail. En effet, au-delà des aspects disciplinaires, les formés sont toujours tenus de produire des écrits en rapport avec leur activité préprofessionnelle en formation, ou encore à l'occasion de stages en alternance. Ces écrits sont conçus particulièrement comme des outils de professionnalisation (Cros et al., 2009 ; Vanhulle, 2000), voire d'appropriation de techniques d'expression et de communication (désormais TEC) en français, adaptées à des situations professionnelles observées et/ou réellement vécues.

Dans cette communication, nous avons interrogé précisément la place accordée à la formation à ces écrits dans le contexte spécifique du cours de TEC « cours de français », les finalités qui leur sont attribuées, ainsi que la nature des dispositifs didactiques prescrits ou privilégiés par les formateurs, ainsi que les modalités d'accompagnement à l'écriture. En effet, à travers l'analyse des pratiques déclarées des formateurs en TEC, nous avons envisagé de mettre au jour leurs représentations de l'écriture professionnelle et les exigences relatives à la capacité des étudiants à produire des écrits professionnels, exigés d'eux dans l'exercice des métiers de gestion, de commerce et d'hôtellerie : quels étaient les genres d'écrits professionnels pratiqués en formation ? Quelles étaient les attentes des formateurs vis-à-vis de l'écriture professionnelle en tant qu'activité d'enseignement et d'apprentissage ? Quelles pratiques étaient évoquées et comment ? Quelles conceptions étaient défendues ? Que disaient ces représentations des modèles didactiques privilégiés, en lien avec les apports de la didactique de l'écrit dans le supérieur (Scheepers, 2021) ?

Après avoir contextualisé les spécificités de la formation professionnelle à l'OFPPT et le statut des écrits professionnels dans les programmes, cette étude a analysé les résultats d'entretiens semi-directifs menés auprès de 32 formateurs de Techniques d'Expression et de Communication (TEC). L'examen du corpus de verbatims a permis de modéliser les représentations de ces acteurs vis-à-vis du français de spécialité et de l'écriture professionnelle, appréhendés simultanément comme objets d'apprentissage et vecteurs de communication. Si les résultats ont mis en exergue une convergence de vues quant au rôle névralgique de l'écrit et une volonté manifeste d'ancrer les dispositifs dans des pratiques situées, l'analyse a également révélé des modalités d'étayage didactique, tant projectives qu'effectives, encore disparates. Ces divergences de discours de formateurs soulignent l'impératif de structurer une réflexion collective sur les choix méthodologiques et d'évaluer, au prisme de la didactique de l'écrit, l'efficience réelle de ces dispositifs sur le renforcement des compétences rédactionnelles des stagiaires.

Références citées

Cros, F., Lafortune, L. & Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.1515/9782760523791

Laborde-Milaa, I., Plane, S., Rinck, F. & Sitri, F. (Éds.). (2014). *La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation* [Numéro thématique]. *Le discours et la langue, 5*(2). https://shs.hal.science/halshs-00997888

Scheepers, C. (2021). Avant-propos. Dans C. Scheepers (Éd.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 17-27). De Boeck Supérieur.

Vanhulle, S. (2000). Littératie professionnelle : quelles implications pour la didactique du français ? *La lettre de la DFLM*, *27*, 9-11. https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1444

Mots clés

formation professionnelle, écrit professionnel, littéracie professionnelle, didactique de l'écrit

La synthèse de textes, une passerelle précoce entre pratiques expertes et étudiantes en première année de licence à l'université

Florence Vanderpoorten

Université Libre de Bruxelles (Belgique) et Centre de recherche Tradital et Groupe de recherche LUDDES

Cette communication a questionné les enjeux didactiques et épistémiques ainsi que les apports pragmatiques, discursifs, énonciatifs et linguistiques de l'activité de synthèse à l'université, se penchant plus particulièrement sur les relations entre pratiques expertes et étudiantes. Considérée comme une forme d'état de l'art, la synthèse de ressources bibliographiques suppose la maitrise de la compréhension des discours scientifiques qui en établissent le support et constituerait une pratique préparatoire à l'écriture postérieure d'écrits de recherche exigés au fil du parcours universitaire, qui se clôture par la rédaction du mémoire. À l'instar de Pollet pour le résumé (2001), la synthèse universitaire, également pensée comme remobilisatrice de pratiques antérieures, est ainsi considérée au sein d'un potentiel *continuum* d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans cette optique, j'ai conçu un dispositif didactique pratique accompagnant l'écriture d'une synthèse individuelle demandée dans le cadre d'un cours préexistant inscrit au cursus des étudiants de première année de licence en Histoire dans mon institution. Cette recherche, dont mon exposé a présenté un pan, envisage ainsi une formation contextualisée, progressive et continuée, à la confluence des champs des littéracies universitaires et de la didactique du français universitaire, mais également précoce et intégrée (Pollet, 2021), entrecroisant les aspects pragmatiques et normatifs dans l'acculturation aux genres discursifs. La pratique de la synthèse favorise une entrée active dans les écrits scientifiques disciplinaires et un usage de l'écrit dans ses dimensions heuristique, épistémique et praxéologique, suivant la distinction établie et soutenue par Crahay et Dufays (2020).

Néanmoins, l'exploration des traits définitoires de la synthèse a mis en relief les frontières brouillées entre lecture et écriture (Nelson & King, 2022), amenant à questionner sa transposition en objet d'apprentissage. La mise en place au sein du dispositif d'une traversée dans les processus de réécriture a plus particulièrement été explorée : au cœur du *continuum* entre résumé et synthèse souvent conseillé dans les manuels et les recherches (notamment Brassart, 1993) est intégré ce qui me semble constituer un chaînon manquant, trait d'union discursif hybride empruntant à la fois au résumé et à la synthèse, la question résumante. Cette traversée s'appuie exclusivement sur des articles scientifiques, témoins des pratiques expertes. De surcroit, le parcours discursif des étudiants est soutenu par une prolifération d'écrits intermédiaires, étudiés dans la lignée des recherches de Chabanne et Bucheton (2002), ainsi que par une place réservée à l'oral dans les échanges des étudiants avec les pairs et les experts.

L'ensemble des enseignements est dispensé par une équipe transdisciplinaire, composée de deux professeures responsables du cours, l'une linguiste et l'autre historienne, d'une dizaine de professeurs historiens spécialistes des thématiques proposées aux étudiants, et de quatre assistants, linguistes ou historiens, qui encadrent les apprentissages pratiques au fil de l'année académique. Le dispositif encourage ainsi des passerelles entre les expertises professionnelles des acteurs impliqués et le développement de compétences scripturo-lecturales chez les étudiants.

L'analyse exploratoire d'introductions de synthèses a mis en relief quelques routines discursives spécifiques, étudiées à la lumière non seulement des exigences et des recommandations professorales, mais également des pratiques expertes préalablement relevées avec les étudiants dans les articles lus en cours. La synthèse constituant un discours non heuristique mais personnel (Brassart, 1993), ces routines marqueraient la présence de l'étudiant dans son discours à travers l'objet de recherche qu'il a construit, les choix qu'il a opérés et les angles qu'il a exploités. Les connaissances

indispensables à la pertinence de ces décisions et au déploiement de l'objet dans la synthèse ont également été envisagées, interrogeant la nécessaire acquisition de savoirs et d'habiletés par les étudiants dans ce processus de construction discursive.

Empiriquement, le dispositif s'appuie sur ma participation active comme assistante, sur un corpus de synthèses et d'écrits intermédiaires étudié suivant les outils de l'analyse du discours, sur des entretiens avec les acteurs impliqués et sur un questionnaire à visée exploratoire proposé aux étudiants.

Références citées

Brassart, D.-G. (1993). Remarques sur un exercice de lecture-écriture : la note de synthèse ou synthèse de documents. *Pratiques : théorie, pratiques, pédagogie*, *79*, 95-113. https://doi.org/10.3406/prati.1993.1697

Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.

Crahay, M. & Dufays, J.-L. (2020). Les écrits réflexifs à l'entrée à l'université : trois usages emblématiques du métier d'étudiant. *Nexus, 1(*1), 5-23. https://doi.org/10.14428/nexus.v1i1.54913

Nelson, N. & King, J. R. (2022). Discourse synthesis: Textual transformations in writing from sources. *Reading and Writing, 36(*4), 769-808. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10243-5

Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et systèmes de communication à l'université*. De Boeck.

Pollet, M.-C. (2021). Les recherches consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur : vers une approche intégrée. Dans C. Scheepers (Éd.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 67-83). De Boeck Supérieur.

Mots clés

synthèse de textes, processus d'acculturation, formation précoce, pratiques universitaires, compétences scripturo-lecturales

GESTES, DISCOURS ET PRATIQUES ENSEIGNANTES

Médiation et co-construction des compétences en *Français sur objectifs spécifiques* : une approche socioculturelle de l'enseignement

Ibtissame Asbab

Université Hassan II de Casablanca (Maroc), faculté des lettres et des sciences humaines de Mohammedia

Dans le cadre du *Français sur objectifs spécifiques* (FOS), l'apprentissage linguistique se distingue par sa focalisation sur des compétences spécifiques et contextualisées en fonction des besoins professionnels des apprenants. Ce type d'apprentissage s'inscrit dans une logique où l'interaction entre enseignant et apprenant est essentielle pour favoriser une appropriation efficace et durable des savoirs. En s'appuyant sur la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978), qui stipule que « l'activité humaine n'existe qu'en situation [et qu']elle est orientée vers un objet et médiatisée par des outils, des signes et des relations sociales » (p. 24), ce travail a interrogé la manière dont les pratiques pédagogiques en FOS influencent l'activité des apprenants dans le contexte de la formation professionnelle.

Nous avons essayé d'étudier au cours de ce travail la problématique de l'articulation entre la médiation de l'enseignant et le développement des compétences des apprenants dans un cadre spécifique et professionnalisant. Le FOS, en tant que démarche, requiert une adaptation précise des contenus et des approches pédagogiques pour répondre aux attentes du marché du travail. Ceci a soulevé des questions phares : *Dans quelle mesure l'approche socioculturelle permet-elle de conceptualiser et d'opérationnaliser les pratiques enseignantes en FOS ?*

Afin de répondre à ces interrogations, nous avons opté pour une analyse qualitative des pratiques enseignantes en FOS dans la formation professionnelle. Nous avons recueilli les données à travers des observations de classe et des entretiens semi-directifs avec les formateurs de FOS. Les observations ont eu lieu avec 3 classes relevant de filières différentes : gestion des entreprises, technicocommercial et génie civil à l'OFPPT[5], région Souss-Massa (Maroc). L'objectif principal de cette analyse était d'examiner l'adaptation des stratégies pédagogiques aux besoins spécifiques de chaque domaine et filière. Notre analyse de données a suivi une approche inductive, croisant analyse thématique des discours et cadre théorique de la médiation et de la *zone proximale de développement* (ZPD).

Sont explorées également dans ce travail les tensions entre l'approche normative des objectifs à atteindre et la dimension dynamique et collaborative de l'apprentissage, notamment à travers la mise en avant de la nécessité d'un dialogue constant entre l'enseignant et l'apprenant, où la co-construction des savoirs devient indispensable pour le développement des compétences.

Les résultats issus de cette recherche menée auprès de trois filières de formation professionnelle — gestion des entreprises, technicocommerciale, et génie civil — mettent en lumière l'impact significatif de la médiation dans les apprentissages en FOS.

Dans le cas particulier de la gestion des entreprises, l'observation des pratiques et l'analyse des entretiens révèlent que les activités intégrant des démarches de médiation (reformulation, contextualisation, guidance progressive) ont permis une amélioration notable de la maitrise du lexique professionnel. Les stagiaires affirment mieux comprendre et utiliser le vocabulaire en lien avec leurs tâches administratives et commerciales. Ces mêmes stagiaires se montrent plus à l'aise dans les échanges oraux simulant des situations professionnelles telles que la gestion de réunions, l'accueil de clients ou la rédaction de courriels professionnels. Les enseignants interrogés confirment ces

[5] Office de la formation professionnelle et de la promotion de travail

observations. Ils notent une progression visible de la compétence communicative, notamment dans la capacité des stagiaires à argumenter, reformuler ou clarifier leurs propos. Cependant, des formateurs déclarent éprouver des difficultés à maintenir un équilibre entre la rigueur linguistique exigée par le programme et la souplesse nécessaire à la médiation. Cette tension entre objectifs formels et interaction réelle constitue un enjeu majeur du dispositif FOS. D'un point de vue transversal, les résultats montrent que les pratiques fondées sur la médiation favorisent une autonomie accrue des apprenants. Ces derniers développent des stratégies d'entraide, de coopération et de négociation de sens au sein du groupe, renforçant ainsi la dimension collaborative de l'apprentissage. Par ailleurs, les tâches authentiques — telles que la rédaction de devis, la simulation de vente ou la présentation d'un projet — se révèlent être des leviers puissants pour relier les apprentissages linguistiques aux exigences professionnelles. Enfin, une corrélation positive est observée entre le degré de médiation instauré par l'enseignant (à travers la reformulation, le feedback constructif, et l'ajustement des consignes) et la réussite communicative des stagiaires. Les dispositifs où la médiation est intégrée de manière explicite et continue génèrent de meilleurs résultats en termes de performance linguistique et de confiance en soi.

Ces constats soulignent la nécessité de repenser la formation des enseignants de FOS dans une perspective socioculturelle, centrée sur la médiation comme outil de développement des compétences langagières et professionnelles. La médiation apparait ainsi non seulement comme un instrument pédagogique, mais comme un processus structurant de la construction du savoir en contexte professionnel.

Référence citée

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Mots clés

français sur objectifs spécifiques (FOS), zone proximale de développement (ZPD), médiation pédagogique, formation professionnelle

Enseignement de la lecture au primaire : ce que font et ce que souhaitent les personnes étudiantes à la formation initiale

Rachel DeRoy-Ringuette

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Au Québec, lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la lecture au primaire, plusieurs s'intéressent aux personnes enseignantes, par des pratiques déclarées (DeRoy-Ringuette & Montésinos-Gelet, 2023 ; Lépine, 2017). Cependant, les études concernant l'enseignement de la lecture auprès des personnes étudiantes au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement préscolaire (BEPEP) datent (Baillargeon, 2008). Dans cette communication, nous nous sommes centrée sur les pratiques déclarées par les personnes étudiantes quant à des dispositifs de lecture ciblés (p. ex., lecture interactive, lecture en duo) ainsi que sur ce qu'elles anticipent pour leur future profession au regard des pratiques (p. ex., utilisation d'un manuel scolaire, de livres jeunesse) et des objectifs poursuivis auprès des élèves (p. ex., développer chez les élèves la capacité à lire avec fluidité, à interagir à propos de leurs lectures).

Quelques résultats

Dans cette communication à visée descriptive, nous avons présenté des résultats obtenus par les questions relatives au recours à différents dispositifs de lecture (Dupin de Saint-André & Montésinos-Gelet, 2022), en stage ou lors de suppléance, et celles inspirées de Martel et Lévesque (2010) quant aux pratiques et aux objectifs souhaités, donc selon un désir prospectif. Les résultats ont été obtenus par un questionnaire autoadministré (échantillon non probabiliste à participation volontaire).

Voici quelques résultats les plus saillants concernant les dispositifs de lecture. Parmi les 84 personnes étudiantes au BEPEP de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 80,95% disent avoir déjà mis en œuvre le dispositif de lecture personnelle ; 79,76% le dispositif de lecture à haute voix ; 71,43% le dispositif de lecture interactive. Ces données ont été recueillies par des questions à choix multiples, cependant lorsqu'elles ont à détailler des activités menées auprès des élèves, dans une question ouverte, environ la moitié répond (*n*=44) et ce sont 13 dispositifs de lecture différents qui sont décrits. Parmi ceux-ci, 15 personnes relatent une lecture interactive, 12 une lecture à haute voix, dont 7 qui sont suivies d'activités complémentaires.

En ce qui a trait aux pratiques anticipées, les futur.es enseignant.es (*n*=84) disent majoritairement être en accord avec le fait d'utiliser des livres jeunesse comme outil premier pour enseigner la lecture (88,09%) et de les mobiliser comme élément déclencheur pour divers apprentissages (84,52%). Des résultats montrent que les personnes étudiantes ne souhaitent pas vraiment recourir aux manuels scolaires, car 2,38% disent être tout à fait d'accord avec cette pratique. Concernant les objectifs voulant être poursuivis auprès de leurs futurs élèves, le développement du plaisir de lire est l'objectif qui a le plus d'adhésion, car 80,95% disent être tout à fait d'accord. Suivent le développement de la capacité à mobiliser les stratégies de lecture (66,66%) et à comprendre un texte (64,28%).

Quelques éléments de discussion

Ces résultats nous mènent à constater des points de convergence et de divergence quant à ceux d'autres recherches menées auprès des populations enseignantes. En voici quelques exemples. Relativement aux dispositifs de lecture, près des trois quarts des étudiant.es disent avoir expérimenté au moins une fois la lecture interactive, un dispositif également déclaré comme étant fort prisé par des enseignantes expertes (DeRoy-Ringuette & Montésinos-Gelet, 2023). Ce résultat est aussi en accord avec le fait que les lectures portées par les personnes enseignantes sont très présentes dans les pratiques actuelles (Lépine, 2017). Par rapport aux pratiques anticipées, plus de la moitié disent ne

pas vouloir utiliser un manuel scolaire pour enseigner la lecture, ce qui est pourtant une pratique déclarée par un peu plus de 60% des personnes enseignantes interrogées par Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012). Concernant les objectifs poursuivis, ils sont très similaires à ceux déclarés par les enseignant.es en pratique de l'étude de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) où les objectifs les plus importants sont centrés sur le plaisir de lire, le recours aux stratégies de lecture et la compréhension en lecture.

Références citées

Baillargeon, F. (2008). *Les représentations initiales d'étudiants de l'UQAT en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement* [Mémoire de maitrise]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

DeRoy-Ringuette, R. & Montésinos-Gelet, I. (2023). Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres. *Formation et profession*, *31*(1), 1-15.

Dupin de Saint-André, M. & Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & A. Charron (Éds.), *La lecture et l'écriture* (Tome 1). Chenelière éducation.

Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Martel, V. & Levesque, J. Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *13*(2), 27-53.

Martel, V., Lévesque, J. Y. & Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *15*(1), 87-106.

Mots clés

pratiques déclarées, formation initiale, enseignement de la lecture, enquête par questionnaire, enseignement primaire

Comment les élèves influencent-ils les choix didactiques des enseignants en français ? Contribution à l'analyse des liens entre conscience disciplinaire et pratiques enseignantes en Nouvelle-Calédonie

Aurélie Doelrasad

Université de Rouen Normandie (France) INSPE de Rouen

En Nouvelle-Calédonie, pays notamment marqué par une grande diversité linguistique, la question de l'enseignement du français, et de la manière dont il est perçu par les acteurs scolaires (élèves comme enseignants) reste très largement à investiguer.

Pour notre communication, nous avons proposé de nous placer dans la perspective des enseignants pour interroger les liens entre les deux pôles du triangle didactique que sont les enseignants et les élèves. Ce sont en effet les enseignants qui préparent, planifient et construisent les enseignements (Nonnon, 2010), et pour cela, ils mobilisent de nombreuses ressources. Beaucoup de travaux se sont intéressés à ces ressources (Kervyn & Goigoux, 2021). Peu de travaux en revanche se sont intéressés à la façon dont les enseignants, dans l'ordinaire de leurs pratiques, utilisent comme 'ressource' le regard qu'ils portent sur leurs élèves. Nous avons fait le choix de nous intéresser à la conscience disciplinaire des élèves (Reuter, 2007). Concept développé pour interroger les représentations des acteurs, et notamment des élèves, à propos de la discipline, nous souhaitons l'étudier par le prisme du regard des enseignants. Nous nous demanderons alors : en quoi la conscience disciplinaire des élèves, telle que perçue par les enseignants, (re)configure les pratiques d'enseignement ?

Du point de vue méthodologique, nous faisons le choix de nous placer dans une perspective compréhensive qui donne une place centrale aux représentations des enseignants et à leur vécu. Il s'agissait de s'intéresser aux représentations et pratiques d'enseignement du point de vue de ceux qui les vivent et les éprouvent au quotidien. Cela a permis de se saisir des logiques d'action et des raisons qui motivent les choix didactiques. Le contexte choisi se situe dans un milieu plurilingue : la Nouvelle-Calédonie. Les données recueillies auprès d'enseignants de 6^{e} sont de nature diverse : entretiens semi-directifs, observations de préparation, entretiens d'auto-confrontation, écrits de préparation. Leur analyse s'est faite de façon inductive.

L'analyse de ces données a d'abord consisté à montrer que la reconstitution de la conscience disciplinaire des élèves par les enseignants est une tâche à part entière dans le travail de préparation. Pour ce faire, ils s'appuient sur des interactions verbales qu'ils ont eues avec leurs élèves dans des cours précédents, plus largement sur leur expérience de la classe, ainsi que sur les productions de leurs élèves (évaluées ou non). A partir de cela, nous avons pu caractériser la conscience disciplinaire des élèves, telle que perçue par les enseignants. Le « français » est composé d'une certaine idée de ce qu'est l'apprentissage de la langue française et des moyens à déployer pour progresser : un ensemble d'exercices traditionnels tels que la copie, la dictée ou les exercices d'application en grammaire. En lien avec ces activités et exercices, et des contenus à apprendre qu'ils sous-tendent, les élèves, selon les enseignants, identifient des attentes concernant la représentation « type » de ce que devrait être un « prof de français » : il serait monolingue en français, étant capable de « répondre à n'importe quelle question » à propos de la norme orthographique et grammaticale, ayant un vocabulaire étendu et étant également doté de « talents d'écrivain ».

Le second temps de l'analyse a consisté à identifier, parmi les éléments précédemment mis en évidence, ceux qui influencent les choix des enseignants dans leur conception de dispositifs didactiques. Il apparait que les choix des enseignants sont orientés par la conscience disciplinaire

perçue des élèves à plusieurs échelles : à l'échelle des dispositifs et à l'échelle des contenus d'enseignement. L'élève se montre ainsi acteur, lui aussi, de la conception des dispositifs, de façon directe et indirecte.

Ces analyses invitent selon nous à interroger plus profondément la place des élèves dans la préparation de cours, à la fois dans la pratique et dans la formation des enseignants.

Références citées

Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *63,* 185-210.

Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *41,* 5-34.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept. *Éducation & didactique*, *1*(2), 55-71.

Mots clés

conscience disciplinaire, représentations des enseignants, dispositifs didactiques

La préparation à l'écriture au cycle primaire : analyse croisée de pratiques enseignantes en français et en arabe au Maroc

Yassamine Fertahi

Université Ibnou Zohr (Agadir, Maroc), École Supérieure de l'Éducation et de la Formation, Laboratoire NUMECOL

L'enseignement-apprentissage de l'écrit constitue une activité transversale qui mobilise plusieurs disciplines telles que l'histoire-géographie, les sciences naturelles ou encore l'éducation civique. Au Maroc, le système éducatif primaire se caractérise par un plurilinguisme institutionnalisé de trois langues : l'arabe, langue principale de scolarisation mais également langue de discipline ; le français, enseigné comme matière et utilisé dans le secteur privé pour l'enseignement des disciplines scientifiques, et enfin ; l'amazighe, introduit progressivement dans le système éducatif depuis 2003, suite à sa reconnaissance comme langue officielle dans la Constitution de 2011.

Dans ce contexte multilingue, la didactique de l'écrit revêt une importance cruciale, notamment dans les disciplines où l'élève développe progressivement des compétences rédactionnelles, de l'écriture des graphèmes en classe de CP à la rédaction de textes narratifs, descriptifs et informatifs en classe de CE6. L'étude de « la préparation à l'écriture » (Kervyn, 2021) nous a offert un cadre d'analyse pertinent nous permettant d'analyser les gestes professionnels qui structurent cette phase dans les deux disciplines. L'analyse du processus scriptural dès son démarrage nous a conduite à consulter les textes officiels afin d'interroger les objectifs assignés à la production écrite dans les deux disciplines. Il en ressort que l'activité de production écrite s'articule autour d'objectifs linguistiques et rédactionnels communs. Avant de procéder à l'analyse croisée des pratiques enseignantes, il nous a semblé pertinent d'examiner un manuel de français intitulé *Le chemin des lettres*, (MEN, 2022) et un manuel d'arabe *Al-Mourchid fi al-Lougha al-Arabiya*, (MEN, 2022) afin de mettre en évidence les différentes activités, les ressources et les consignes permettant à l'élève de mieux s'initier à l'écrit. Nous avons également analysé les différentes étapes qui structurent cette activité et avons constaté qu'en classe de français, la production de l'écrit se déroule en cinq phases : « j'observe », « je réfléchis », « je m'entraîne », « je produis » et « j'améliore », les trois premières étant spécifiquement consacrées à la préparation de l'écrit. En classe d'arabe, nous en avons trouvé quatre, que nous traduisons ainsi : « planification », « brouillon », « révision » et « exposé », cette dernière étape correspondant à la présentation du texte rédigé par l'élève alors que les trois premières étapes visent à préparer les élèves à entrer dans l'écriture.

Pour ce qui est de la démarche méthodologique, nous avons filmé l'activité de production écrite dans quatre cours (deux classes de CE5 et deux classes de CE6), dans les deux disciplines. Ensuite, nous avons procédé à la transcription des séquences afin de repérer les gestes professionnels (Bucheton, 2009), les interactions discursives et les activités qui confèrent au processus scriptural un caractère progressif et évolutif. Nous avons effectué des auto-confrontations fédérant les enseignants des deux disciplines, complétées par des entretiens de verbalisation.

Dans les cours observés, nous avons constaté que la préparation à l'écriture s'opère, en classe de français, à travers des listes de vocabulaire, des cartes mentales et des interactions orales adaptées au type du texte à rédiger. En classe d'arabe, cette même activité repose principalement sur des échanges oraux, accompagnés de quelques éléments consignés dans les cahiers des élèves à titre de traces écrites. Cette recherche exploratoire de l'analyse de la préparation à l'écriture dans ces deux disciplines nous a conduite à planifier une recherche collaborative qui sera expérimentée dans les classes de primaire, menée conjointement avec les professeurs des deux disciplines afin de repenser la préparation à l'écriture et les équilibres à maintenir entre cette phase, certes essentielle, et le processus scriptural lui-même.

Références citées

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Octarès.

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [En ligne], *189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.10259.

Mots clés

didactique de l'écrit, la préparation à l'écriture, gestes professionnels, analyse croisée

Verbalisations et réflexions sur le travail d'enseignement : une expérience avec des étudiants en formation initiale

Eliane Lousada

Université de São Paulo (Brésil), Faculté de Lettres, Département de Lettres Modernes

Le domaine de la formation des enseignants fait l'objet d'une attention particulière depuis plusieurs décennies, principalement parce que l'échec des performances des élèves est souvent attribué à la manière dont les enseignants effectuent leur travail pédagogique (Saujat, 2004b). Cependant, la corrélation immédiate entre les performances des élèves et les actions de l'enseignant soulève un certain nombre de questions qui doivent être étudiées, car elle rend l'enseignant seul responsable des problèmes d'apprentissage des élèves, alors qu'il s'agit d'une situation dans laquelle les facteurs sont multiples (Saujat, 2004b). Dans cette communication, nous avons présenté une étude sur un dispositif de formation d'enseignants qui fait partie d'un programme institutionnel visant à former les étudiants universitaires à l'enseignement au niveau du premier cycle. Le programme institutionnel auquel le dispositif est lié exige que le professeur crée un projet dans lequel les étudiants de premier cycle s'engagent à travailler en tant que moniteurs dans une matière de premier cycle, en recevant une bourse pour un semestre. Pour concevoir le dispositif et ensuite analyser les données recueillies, nous avons utilisé, d'une part, le cadre théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1997, 2008), qui nous a fourni une base générale pour comprendre le travail en tant qu'agir et pour analyser les textes recueillis ; et, d'autre part, la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2017) et l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Faïta, 2004) pour proposer des méthodes qui ont généré des verbalisations de la part des étudiantes-monitrices, en vue d'établir une activité réflexive qui contribue à leur développement professionnel. Ces lignes théoriques partagent la même orientation épistémologique générale, l'interactionnisme social, dans son volet vygotskien (Vygotski, 1997), qui apporte trois concepts importants à notre étude : i) le développement des personnes ne se fait pas de manière linéaire, mais s'organise dans un mouvement qui va de l'interpersonnel à l'intrapersonnel ; ii) le langage joue un rôle prépondérant dans le développement des personnes et influence les manières de penser ; iii) la pensée ne précède pas le langage, elle se réalise en lui. À partir de ces réflexions et en reprenant des notions proposées par Bronckart (2008), Clot (2017) et Faïta (2004), nous avons conçu un dispositif de formation dans lequel les moniteurs choisis travaillaient en binôme, en discutant de ce qu'ils observaient en classe mais aussi de leur rôle dans la classe, de manière à « faire siens les gestes professionnels » des professeures (Saujat, 2004a) et à apprendre le métier d'enseigner. Le dispositif a été mis en place en 2024 et s'est déroulé de la manière suivante : deux professeures d'université ont réuni leurs monitrices, des étudiantes de premier cycle inscrites dans leurs projets, afin qu'elles discutent, lors de réunions communes, de leurs observations sur l'enseignement dans les classes qu'elles suivaient. Ces réunions, sept en 2024, ont été enregistrées puis transcrites pour analyse. Lors de ces réunions, les monitrices, guidées par les professeures, ont commenté ce qu'elles avaient observé et réfléchi à propos de leur action à des moments où elles proposaient des activités. Elles ont également été encouragées à prendre des photos représentatives des moments où elles agissaient dans les classes et à les apporter aux réunions pour susciter des commentaires. Les données analysées ont montré les réflexions des monitrices sur leur travail et leurs tentatives de saisir les aspects du travail d'enseignement qu'elles considéraient comme importants pour leur formation et leur future profession. Nous avons observé que les étudiantes-monitrices en formation montraient avoir une position entre deux pôles : celui d'étudiante, ce qu'elles étaient de fait ; et celui d'enseignante, métier qu'elles se préparaient à exercer. Dans ce deuxième rôle, elles se sentaient comme « presque enseignantes », ce qui leur avait permis de comprendre quelques éléments importants du travail d'enseignement, tels que : comment corriger, comment alterner des moments de silence avec des moments de prise de parole, comment gérer le temps et la parole, entre

autres. Le dispositif a donc montré son intérêt pour la formation, étant donné qu'il permet aux étudiantes-monitrices d'observer la manière dont la professeure fait cours, de pouvoir l'imiter, s'exercer et ensuite en discuter, de sorte à faire siens quelques gestes professionnels.

Références citées

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Mercado de Letras.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2017). Clínica da Atividade. *Horizontes*, *35*(3), 18-22. https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.526

Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. Dans A. R. Machado (Éd.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 55-80). EDUEL.

Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 97-106.

Saujat, F. (2004b). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. Dans A. R. Machado (Éd.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (pp. 3-34). EDUEL.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

Mots clés

travail d'enseignement, verbalisations des enseignants, interactionnisme socio-discursif, dispositif de formation

L'évaluation en stage : un levier pour transformer les représentations des futurs enseignants et leurs pratiques évaluatives

Fatima-Zahra Louzi et Samira Bahoum

Université Mohamed V de Rabat (Maroc), Faculté des sciences de l'éducation, Structure de recherches interdisciplinaires et innovation en didactique et capital humain

Cette contribution s'inscrivait dans le sillage des réformes de la formation initiale au Maroc, un processus marqué par le passage du métier à la profession et le développement de compétences professionnelles. Ce dispositif repose sur une alternance entre le centre de formation, garant des savoirs académiques, et l'établissement de stage, lieu où s'exerce l'art du faire. Cependant, cette transition vers le terrain soulève une problématique majeure : si les maîtres de stage occupent un rôle pivot, leur expertise en matière d'accompagnement et d'évaluation est souvent limitée par un manque de formation spécifique et l'absence de référentiels clairs (Baco et al., 2021a, 2021b).

Dans ce sens, la présente recherche s'articulait autour de deux interrogations centrales visant à comprendre la construction des gestes professionnels chez les enseignants en formation. Premièrement, il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'expérience de l'évaluation en stage façonne les représentations des futurs enseignants sur le rôle de l'évaluation. Deuxièmement, nous nous demandons jusqu'à quel point les pratiques évaluatives du maître de stage influencent le choix des pratiques évaluatives des enseignants stagiaires.

Pour explorer ces questionnements, notre cadre conceptuel s'est appuyé sur trois piliers que sont la formation professionnalisante, l'accompagnement et les pratiques évaluatives. En effet, l'accompagnement par le maître de stage s'impose comme un levier de professionnalisation majeur dont la qualité relationnelle est indispensable (Colognesi et al., 2019). Défini comme une posture d'« être avec et aller vers » basée sur le partage, ce dispositif sert de socle à notre analyse pour comprendre comment les gestes professionnels se transmettent. Au cœur de cette immersion, les pratiques évaluatives constituent le pivot de notre investigation. Elles renvoient au « savoir évaluer » des enseignants, soit un système de connaissances rationnelles guidant la mise en œuvre de l'activité d'évaluation des apprentissages en classe. Ces pratiques ne sont pas neutres puisqu'elles sont influencées par la vision que l'enseignant a de son propre rôle et par sa conception de l'apprentissage. Pour répondre à notre problématique, nous mobilisons la distinction entre l'évaluation pour l'apprentissage, à visée formative et continue, et l'évaluation des apprentissages, à visée sommative et de contrôle (Harlen, 2007). Ce cadre nous a permis d'analyser comment les modèles offerts par les maîtres de stage interagissent avec les représentations initiales pour façonner les futures identités enseignantes.

Sur le plan méthodologique, cette étude qualitative adopte une approche exploratoire et compréhensive à travers des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants stagiaires en première année au CRMEF. Les résultats de cette enquête ont révélé une tension fondamentale dans la définition de l'acte évaluatif. L'analyse des données met en évidence deux tendances majeures : une vision fonctionnelle et scolaire, où l'évaluation est synonyme de jugement ou de critique ponctuelle, et une vision formative et réflexive, où elle est perçue comme un levier d'évolution et un lieu d'apprentissage continu. Cette dualité se traduit concrètement dans le choix des outils pédagogiques, les stagiaires oscillant entre des contrôles écrits standardisés et des dispositifs participatifs tels que les grilles d'autoévaluation ou la co-construction des critères avec les élèves.

Le rôle du maître de stage apparaît ici comme le pivot du développement de l'habitus professionnel, concept cher à Bourdieu (1972) qui permet de comprendre comment s'induisent des manières d'agir et de penser issues de l'histoire personnelle et sociale. Conformément au principe de l'apprentissage vicariant de Bandura (1986), le stagiaire apprend en observant les comportements de son tuteur, lequel fonctionne comme un modèle comportemental de référence. Cette dynamique génère trois scénarios de répercussion distincts : la reproduction conforme d'un modèle normatif et sommatif, la résistance partielle où le stagiaire transforme l'évaluation subie, et l'intériorisation dynamique d'un modèle collaboratif et bienveillant. Toutefois, les regards critiques des stagiaires soulignent certains freins majeurs, notamment un conformisme ressenti face aux attentes du tuteur et une dominance des logiques de jugement qui limitent l'espace d'expérimentation didactique. Les témoignages recueillis font état de feedbacks parfois vagues ou absents, peu utiles pour évoluer réellement.

Références citées

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M. & Demeuse, M. (2021a). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ?. *Enseignement et apprentissages*, *2*, 3-30.

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M. & Demeuse, M. (2021b). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer : journal international de recherche en éducation et formation – e-JIREF* [En ligne], *7*(1), 71-105. https://journal.admee.org/ejiref/article/view/150

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique :* précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*. Droz.

Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maître de stage – stagiaire. *Éducation et formation*, *315*, 13-27.

Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781446214695

Mots clés

professionnalisation, maitre de stage, enseignant stagiaire, accompagnement, pratiques évaluatives

Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la coconstruction des discours et des apprentissages dans différentes disciplines

Véronique Magniant

Université de Bordeaux (France) Laboratoire Épistémologie et Didactique des Disciplines (LAB-E3D)

Nos travaux se situent dans une approche vygotskienne et dans la perspective de l'interactionnisme social : nous considérons l'apprentissage en tant que processus d'appropriation de concepts scientifiques, qui s'opère notamment par l'élaboration du langage et de discours. Nous nous intéressons notamment à la manière dont des sujets apprenants âgés de cinq à sept ans (classe de Cours Préparatoire) ont des représentations sur les savoirs et sur les situations scolaires, ainsi qu'à la manière dont ils ancrent leur activité scripturale dans des contextes intrasubjectifs (Brossard, 2004) parfois éloignés de ceux attendus dans les disciplines. À l'école, les élèves sont supposés construire des savoirs disciplinaires et des discours en déployant une co-activité langagière orchestrée par l'enseignant·e, dans des communautés discursives disciplinaires scolaires (Jaubert & Rebière, 2021), tout en développant une activité scripturale multidimensionnelle (Kervyn et al., 2023).

Nous nous focalisons sur la mise en œuvre d'un dispositif Collectif, Oral de RÉVision des Écrits dans les DISciplines (CORÉVÉDIS, Magniant 2024) qui permet de réviser collectivement les écrits intermédiaires (De Croix et al. 2024). Nous analysons en particulier les conditions qui permettent à la co-activité de révision au sein de la classe d'avoir des effets sur les apprentissages des élèves, perceptibles dans leurs écrits autonomes, en français et sciences.

Les données présentées ont été construites dans deux classes d'une école de milieu prioritaire de la ville de Bordeaux. Notre triple analyse passe par une analyse épistémique préalable, à partir de laquelle nous identifions des déplacements perceptibles dans les écrits des élèves, en comparant des écrits de début et fin de séquence. Nous mettons enfin en lien les déplacements identifiés avec certaines des interactions orales, réalisées pendant les séances collectives de révision, et tentons d'identifier des Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (GPLD) (Coulange et al., 2018) qui semblent participer à l'appropriation des savoirs langagiers (notamment scripturaux).

Nos résultats pointent, dans les écrits finaux, des déplacements sémiotiques, discursifs, culturels et psychoaffectifs : pour cette communication, nous nous sommes focalisée sur les déplacements discursifs et affectifs. Les GPLD identifiés, spécifiques de l'enseignement de l'activité langagière au CP, apparaissent comme des outils d'enseignement permettant de rendre les élèves énonciateurs de leurs textes à l'oral comme à l'écrit, et de leur faire construire des discours et des savoirs disciplinaires (en français et en sciences) davantage élaborés. En comparant textes d'élèves et extraits de verbatims des séances, nous avons mis en avant que la secondarisation des discours écrits des élèves se fait en lien avec les GPLD de secondarisation, produits oralement par les enseignantes et les élèves, au cœur des séances. Nous avons également présenté des GPLD de transformation du contexte intrasubjectif. Dans l'optique de transformer les représentations des élèves sur les situations d'écriture scolaires, les enseignantes 1) identifient et verbalisent ou font verbaliser oralement le contexte intra dans lequel les élèves ont ancré leur activité d'écriture initiale, 2) pointent l'écart avec le contexte supposé organiser l'activité, dans cette discipline et dans cette situation précise, 3) négocient un contexte intersubjectif disciplinaire, davantage pertinent.

Les GPLD identifiés rendent compte de la manière dont la co-activité langagière dans la classe est mise en œuvre par l'enseignant·e et ajustée à l'activité des apprenant·e·s. Ils peuvent être des outils pour enseigner à tous les élèves l'activité langagière dans toute sa complexité, dès le début de l'école élémentaire, dans un souci d'enseignement équitable des pratiques langagières disciplinaires essentielles à la réussite scolaire de tous.

Références citées

Brossard, M. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion.

Coulange, L., Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques – études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS : Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, n° spécial 1*.

De Croix, S., Falardeau, E., Ledur, D. & Ronveaux, C. (2024). *Les écrits intermédiaires partagés*. Presses universitaires de Namur.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.9680

Kervyn, B., Bachelé, P. & Faux, J. (2023). *La préparation de l'écriture au cycle 2*. Retz.

Magniant, V. (2024). *Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la co-activité langagière de révision de textes écrits et de la construction du sujet dans différentes disciplines* [Thèse de doctorat]. Université de Bordeaux. https://theses.hal.science/tel-04903774

Mots clés

activité langagière, écriture, interactions orales, gestes professionnels langagiers didactiques, communautés discursives disciplinaires scolaires

Discours des enseignant·es sur leurs pratiques efficientes dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde en collège en France

Julie Prévost

ATILF-CNRS, Université de Lorraine (France), équipe Didactique des langues et sociolinguistique ; Institut Convergences Migrations-CNRS, Aubervilliers

En France, les élèves allophones bénéficient d'un accompagnement spécifique sur le temps scolaire de douze heures hebdomadaires au maximum durant un an, empan temporel pour apprendre la langue française et de scolarisation très resserré.

Par ailleurs, les professeur·es de français langue seconde (FLS) et de scolarisation (FLSco) doivent enseigner les codes de l'école française et ses enjeux, répertoriés par la recherche comme des leviers à la réussite (Bonnery et al., 2016). Bien que la formation continue des enseignant·es spécialisé·es soit très hétérogène selon les territoires français (Cour des comptes, 2023) – une formation initiale pour enseigner le FLS/FLSco dans l'enseignement formel public n'existant pas en France – ces enseignant·es sont contraint·es de mettre en œuvre une didactique différenciée et de faire appel à des pratiques professionnelles spécifiques (Prévost, 2024). Aussi, quels leviers à l'enseignement-apprentissage du FLS/FLSco dans un temps si restreint institutionnellement – émergent du discours des enseignant·es?

Méthodologie

Nous avons présenté les premiers résultats de la recherche DilCoLor – Dispositifs linguistiques en collège en Lorraine – menée de septembre 2023 à juin 2025 dans l'académie de Nancy-Metz (France) avec Véronique Lemoine-Bresson (MCF-HDR, ATILF-CNRS, UL), en collaboration avec cinq enseignantes de FLS/ FLSco dans cinq classes réparties sur le territoire lorrain. Le corpus est constitué d'un entretien semi-directif avec chacune des enseignantes collaborant, d'un journal de bord et de l'enregistrement (audio/vidéo) *in situ* en UPE2A.

Résultats

Des cinq entretiens il ressort des discours variés et pluriels sur les postures, les relations avec les apprenant·es et avec les autres enseignant·es, les outils mobilisés et/ou souhaités – qui questionnent les manières d'agir des enseignantes dans des contextes scolaires spécifiques.

Ainsi, les discours sur leurs pratiques – liées à la mission et à leurs représentations et à leur identité professionnelle (Smuk, 2018) – sont assez similaires et concernent le plurilinguisme, le dialogue interculturel, les différenciations pédagogiques. Si les cinq enseignantes évoquent spontanément le répertoire linguistique et culturel pluriel des élèves, quatre d'entre elles envisagent cette pluralité culturelle et linguistique comme un levier pour l'apprentissage mais l'une interdit l'utilisation d'autres langues que le français « car ça crée des clans » (Fehime[6], journal de bord). Les enseignantes n'indiquent pas de pratiques plurilingues spécifiques sauf Elena qui (sur)valorise les L1, jusqu'à analyser les difficultés rencontrées par ses élèves par le prisme de leur(s) langue(s) et culture(s) d'origine.

Toutes les cinq expriment l'idée qu'elles ne font pas le même métier que les autres enseignants ou qu'elles n'ont pas le même métier qu'auparavant quand elles enseignaient une autre discipline. Toutes considèrent leur mission comme particulière et complexe mais la définissent différemment, dans un

[6] Les noms ont été modifiés.

continuum allant de la vocation jusqu'à une fonction plurielle qui allie enseignement, charge administrative (subie) et travail social (obligatoire). La fonction de professeur de FLS/FLSco se charge de missions socio-éducatives diverses et d'un ensemble d'habiletés nécessaires à une scolarité harmonieuse car souvent mobilisées (implicitement) dans les cours ordinaires (Prévost & Boucharéchas, 2024).

Les cinq enseignantes n'évoquent pas toutes des collaborations avec leurs pairs bien que leur mission de coordinatrices – elles gèrent la mise en œuvre de la scolarité de chaque allophone – les y invite. Par ailleurs, en tant que référentes, elles sont une personne ressource pour les enseignants non spécialistes (Prévost, 2024). Sur leurs besoins, de fortes disparités émergent, liées au contexte d'enseignement et à l'expérience et aux représentations (du plurilinguisme notamment) que nous n'avons pas évoquées ici, centrant notre communication sur les pratiques efficientes évoquées par les enseignantes collaborant à notre recherche.

Les premiers résultats montrent que les représentations des enseignantes et leurs pratiques sont dynamiques et s'inscrivent dans un continuum, entre deux pôles contraires autorisant à la fois la reconnaissance d'autrui ou son altérisation (Lemoine-Bresson, 2024).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette distorsion (outre le fait que le temps de la captation n'est pas représentatif *en soi* de pratiques) : le type de recueil ; le nombre limité de visites et de captations ; la formation (initiale et continue) des enseignantes et leur parcours professionnel ; la labilité des effectifs en UPE2A et les arrivées perlées au long de l'année scolaire.

Références citées

Bonnéry, S., Crinon, J. & Simons, G. (2016). Édito – Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?. *Recherches en éducation* [En ligne], *25*. http://journals.openedition.org/ree/5605

Cour des comptes. (2023, mars). *La scolarisation des élèves allophones*. Communication à la commission des finances du Sénat. https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones

Lemoine-Bresson, V. (2024). Terrains, acteurices et interculturel en éducation et en formation : de l'expérience à la conceptualisation. *Sciences de l'Homme et Société*, *3*. https://hal.science/tel-04662048

Prévost, J. (2024). Les collaborations inhérentes aux dispositifs linguistiques UPE2A et OEPRE. *Didactique du FLES : recherches et pratiques*, *3*(1), 31-51. https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=991

Prévost, J. & Boucharéchas, M. (2024). Quand les élèves ukrainien·nes bousculent les « savoir-être » conscientisés d'enseignantes en UPE2A. *Études en didactique des langues (EDL-FLLTR)*, *44*, 69-90.

Smuk, M. (2018). Compétence de savoir-être dans l'apprentissage des langues : redéfinitions, applications, défis. *Glottodidactica, 45*(1), 133-146. https://doi.org/10.14746/gl.2018.45.1.09

Mots clés

pratique enseignante, plurilinguisme, interculturalité, allophone, UPE2A

Co-construction de la réflexivité des enseignants de maternelle multilingue : analyse des discussions lors de réunions de travail

Laure Sauvage

Université Sorbonne Nouvelle (France), DILTEC

Ma communication s'est inscrite dans le deuxième axe du colloque.

Dans une perspective interactionniste, un enfant apprend une première ou une autre langue en participant à divers discours au sein des différents groupes sociaux auxquels il appartient. Les activités proposées par les adultes médiatisent ce rapport au discours (de Weck & Salazar Orvig, 2019 ; Vasseur, 2005).

L'équipe enseignante de maternelle d'un établissement membre du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE) dans une province anglophone au Canada, cherche à concevoir et mettre en place des dispositifs (Cordeiro & Schneuwly, 2007) au sein desquels les enfants ont l'opportunité de participer, de construire leur répertoire linguistique en français et leur compétence plurilingue (Coste, 2008).

Les enseignants et les enfants de cinq classes ont donc été filmés au cours de divers dispositifs en classe. Ces enregistrements ont été visionnés et discutés avec les cinq enseignants participant à cette recherche collaborative au cours de réunions de travail. Les réunions représentent un corpus longitudinal sur deux ans d'une durée de cinq heures. Certaines interventions sont monologales et d'autres s'appuient très fortement sur les interventions d'autres participants (Asmub & Svennevig, 2009 ; Ford, 2008). Les discussions sont déclenchées par divers outils : le visionnage d'un enregistrement, la transcription des interactions, le souvenir de la séance… Ces données ont été recueillies dans le cadre de ma thèse en cours.

J'analyse dans un premier temps les limites identifiées par les professionnels concernant leurs conduites d'étayage ainsi que leurs réflexions concernant les réactions des élèves au cours d'un dispositif. Les limites concernent principalement la posture de l'enseignant au cours de la tâche. Les analyses portent dans un second temps sur les variations proposées pour aller au-delà des limites identifiées. Sous l'impulsion de la dynamique entre ces limites et ces variations, déjà décrite par des chercheurs dans de nombreuses organisations (Haapasaari et al., 2016), les enseignants ont pensé et mis en place de nouveaux dispositifs dans leurs classes mettant la dimension discursive au cœur des pratiques.

L'étude de ce corpus de réunions me permet de mettre en valeur une conscientisation émergente du rôle de la tâche sur la participation des élèves et sur les discours produits. Par ailleurs, la comparaison des discours des enseignants sur leur étayage avec les conduites d'étayage observées en classe montre que les pratiques sont bien plus précises et variées que ce que laissent entrevoir les verbalisations au cours de ces réunions. Ces résultats m'amènent à réfléchir aux différentes médiations afin de favoriser l'expertise des enseignants dans le domaine des usages du langage (Vinel & Bautier, 2020). La mise en évidence de l'appropriation de rôles par les élèves au cours de certaines tâches permet de mettre en perspective la posture de l'enseignant.

Références citées

Asmuß, B. & Svennevig, J. (2009). Meeting talk: An introduction. *The Journal of Business Communication*, *46*(1), 3-22. https://doi.org/10.1177/0021943608326761

Cordeiro, G. S. & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, *56*, 67-80.

Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Cahiers de l'ACEDLE*, *5*(1), 91-107.

de Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2019). L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus* [En ligne], *19*. https://journals.openedition.org/corpus/4173

Ford, C. E. (2008). *Women speaking up: Getting and using turns in workplace meetings*. Palgrave Macmillan UK.

Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, *29*(2), 232-262.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Didier.

Vinel, É. & Bautier, É. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Swiss Journal of Educational Research*, *42*(3), 557-568.

Mots clés

recherche collaborative, postures enseignantes, rôle de la tâche

JEUNES ÉLÈVES

L'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé : quels apprentissages chez les enfants et quelles pistes pour l'enseignement ?

Dominic Anctil, Caroline Proulx et Aya Bouebdelli

Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique

Cette communication vise la présentation de résultats issus d'une recherche collaborative sur le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire impliquant une quinzaine d'enseignantes intervenant en milieux défavorisés et plurilingues sur l'ile de Montréal. Lors d'une dizaine de journées de formation et de planification d'interventions pédagogiques réparties sur deux années (2021-22), elles ont été invitées à réfléchir aux principes qui sous-tendent un enseignement lexical efficace et à leur mise en œuvre en classe à travers la démarche d'enseignement direct du vocabulaire (Beck et al., 2013). Le projet visait à 1) décrire l'évolution des pratiques des enseignantes relatives à l'enseignement lexical par des entretiens et des observations en classe et à 2) mesurer, par des pré/posttests, l'apprentissage par les enfants des mots ciblés dans des œuvres jeunesse à travers les activités de consolidation du vocabulaire planifiées par les enseignantes et mises en place en classe.

Au cours du projet, cinq séquences d'intervention visant l'enseignement d'environ huit mots chacune ont fait l'objet d'une collecte de données auprès de huit enfants choisis aléatoirement dans les classes des enseignantes participantes. Les mots ciblés dans des œuvres jeunesse étaient expliqués lors de la lecture en classe avant d'être réinvestis dans diverses activités de consolidation. Afin de mesurer les apprentissages lexicaux des 168 enfants suivis, les 78 mots ciblés dans les cinq séquences d'intervention ont fait l'objet de tests maison passés individuellement par chaque enfant avec un des membres de l'équipe de recherche. Les prétests comportaient deux tâches réceptives, soit une tâche de définition et une tâche de désignation d'images. Les posttests comprenaient quant à eux les mêmes tâches réceptives en plus de deux tâches en production : nommer le mot à partir d'une mise en situation et à partir d'une image. Les réponses des enfants ont été transcrites et codées selon leur degré de justesse et de précision, et feront l'objet d'analyses quantitatives à l'aide du logiciel SPSS.

Les résultats préliminaires portant sur trois des cinq séquences indiquent une amélioration entre les prétests et les posttests, particulièrement pour la tâche de définition, qui permet d'apprécier avec davantage de nuance les apprentissages des enfants, puisque chacune de leur réponse se voit attribuer un score allant de 0 (aucune connaissance du mot) à 3 (bonne connaissance), contrairement aux autres tâches, pour lesquelles les enfants ne pouvaient obtenir que 0 ou 1, selon qu'ils pointaient la bonne image ou arrivaient à produire le mot ciblé à partir d'un stimulus (mise en situation, image). Parmi les enfants n'ayant aucune connaissance des mots ciblés aux prétests, nous observons aux posttests un apprentissage pour 68 % des mots et, dans 26 % des cas, il s'agit d'une hausse de trois points dans la qualité des réponses formulées. Nous constatons aussi un maintien des apprentissages dans le temps révélé par une très faible attrition des résultats aux posttests différés, administrés plus d'un mois après les posttests. Des analyses plus poussées (en cours) permettront de dégager des critères pouvant expliquer pourquoi certains mots sont mieux appris.

Une analyse qualitative des réponses des enfants à la tâche de définition offre un regard intéressant sur le développement de leurs habiletés définitionnelles (Kurland & Snow, 1997) et leur difficulté à fournir des exemples variés pour appuyer leurs explications, souvent parce que les enseignantes elles-mêmes fournissent en classe une variété de contextes limitée pour illustrer le sens des mots travaillés. La seconde tâche réceptive, qui consiste à désigner, parmi quatre images, celle en lien avec le mot ciblé, permet aussi d'observer que les enfants ayant obtenu un score de 0 à la tâche de définition aux posttests pointent malgré tout la bonne image dans 58% des cas. Cela laisse supposer une

connaissance partielle des mots dont les enfants n'arrivent pas toujours à rendre compte lorsqu'ils tentent d'expliquer le sens d'un mot. L'analyse des résultats permet aussi de mettre en lumière certaines limites de nos tests (Anctil & Sauvageau, 2020), notamment les scores quasi identiques obtenus aux deux tâches de production.

Ces premiers résultats fournissent des pistes didactiques intéressantes pour l'enseignement du vocabulaire à l'éducation préscolaire et réaffirment l'intérêt de la démarche d'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse en milieu défavorisé. La présentation de résultats partiels en cours de projet a aussi mené les enseignantes à varier davantage les types d'activités de consolidation proposées pour assurer un meilleur équilibre entre les activités en réception et celles en production ; elles ont aussi multiplié les contextes de réemploi des mots pour éviter que les enfants développent une compréhension trop étroite des mots travaillés. Ces résultats ont aussi entrainé des discussions intéressantes sur le choix des mots à cibler dans les œuvres ; en effet, certains mots ciblés étaient déjà connus de plusieurs élèves dès le prétest.

Références citées

Anctil, D. & Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *61*, 205-221. doi.org/10.4000/reperes.2697

Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2012). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Kurland, B. F. & Snow, C. E. (1997). Longitudinal measurement of growth in definitional skill. *Journal of Child Language*, *24*(3), 603–625. doi.org/10.1017/s0305000997003243

Mots clés

développement lexical, vocabulaire, pratiques enseignantes, milieu défavorisé et plurilingue, éducation préscolaire

Des pratiques langagières réflexives à l'expertise enseignante à l'école maternelle

Emmanuelle Canut[1], Caroline Masson[2] et Magali Husianycia[3]

[1] Université de Lille (France), UMR CNRS STL 8163
[2] Université Sorbonne Nouvelle (France), EA CLESTHIA 7345
[3] Association de Formation et Recherche sur le Langage (AsFoReL) (France)

Notre contribution s'est intéressée à la transformation des pratiques langagières professionnelles, articulée à la question de la réflexivité et des modalités de sa mise en œuvre, dans le champ de la didactique à l'école maternelle. Elle interroge globalement la reproduction de procédures qui s'appuient sur des données probantes (*evidence-based practices*) au sein de dispositifs éducatifs (*design-based implementation*) (Canut & Masson, 2021). Nous postulions que l'enseignant·e qui adopte une posture réflexive sur ses interactions avec les enfants peut identifier les points d'achoppement et les ressorts de la dynamique d'apprentissage du langage. L'implication de l'enseignant·e dans ce processus réflexif peut le ou la mener à une conscientisation des modalités d'échanges les plus efficaces pour aider les enfants à apprendre à parler, et donc à une certaine expertise (Canut et al., 2013 ; Canut et al., 2021). Notre hypothèse était que ce processus d'étayage langagier conscientisé peut être reproduit au sein de dispositifs mais à certaines conditions. En effet, des facteurs sont à considérer tels que le suivi de formation et la durée de ce suivi, ou encore le développement intrapersonnel des enseignant·es.

Pour illustrer nos propos, nous avons présenté un état des lieux du travail d'action-formation réalisé depuis plusieurs années dans des écoles maternelles de plusieurs villes en France à travers la mise en place d'un dispositif « d'entrainement au langage » (action *Facilitateur de langage*, AsFoReL). Ce dispositif consiste en des échanges individualisés de co-narration entre un enfant et un adulte, à partir de livres illustrés, deux fois par semaine. Les enseignant·es suivent en amont une formation sur les principes de l'interaction adaptée via des offres, reprises et reformulations (Canut et al., 2018). Les enseignant·es sont accompagné·es sur le terrain durant toute la durée de leur implication dans le dispositif (visites, enregistrements et retours sur leurs pratiques).

Dans ce cadre, nous avons étudié les interventions de dix enseignant·es sur une période de deux ans. Nous cherchions à déterminer s'il existait des moments de bascule dans la transformation des pratiques (en particulier à l'issue de la première année), et faisions l'hypothèse d'un passage d'un schéma question-réponse à un schéma offre-reprise-reformulation ainsi qu'une plus grande complexification (plus d'énoncés contenant au moins une complexité syntaxique) et complétude des énoncés (plus d'énoncés syntaxiquement complets). Pour ce faire, nous avons analysé les enregistrements des séances réalisés en début et en fin de chaque année, en codant les énoncés en catégories syntaxiques (constructions simples et complexes) et les modalités d'interaction (questions, offres, reprises, reformulations). Pour chaque enseignant·e, nous avons également étudié de façon qualitative comment il ou elle mettait en œuvre le protocole.

Le croisement des résultats a permis de dégager trois profils dans l'évolution des pratiques au fil du temps :

- davantage de variétés linguistiques et interactionnelles dès la fin de la première année, signe d'une modification des pratiques ;
- peu de complexification linguistique et des modalités d'échanges contrastées en deuxième année, indiquant une absence d'évolution des pratiques ;
- réduction des types de propositions dès le début de la deuxième année, soulignant une réduction de certaines pratiques étayantes.

Ainsi, s'il y a bien une charnière dans les transformations entre la première et la deuxième année, le degré d'appropriation individuel de la formation diffère et questionne les modalités de construction des « schèmes réflexifs » (Perrenoud, 2001 ; Vinatier, 2013) pour le domaine de l'étayage langagier en contexte éducatif.

Références citées

Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *LINX*, *68-69*, 69-94. https://doi.org/10.4000/linx.1489

Canut, E., Husianycia, M. & Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Études de linguistique appliquée, 202*, 141-154. https://doi.org/10.3917/ela.202.0014

Canut, E. & Masson, C. (2021). De la conscientisation des postures langagières professionnelles à l'implémentation de pratiques et de dispositifs en milieux éducatif et clinique. *Travaux neuchâtelois de linguistique, 74*, 1-14. https://doi.org/10.26034/tranel.2021.2895

Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage : de la recherche en acquisition à l'intervention des professionnels*. Hachette.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* ESF éditeur.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck.

Mots clés

enseignant·es, école maternelle, pratiques professionnelles, interactions, étayage langagier

Le projet LIAM : des pratiques distinctes pour contrer la glissade de l'été

Nathalie Chapleau

Université du Québec à Montréal (Canada), département d'éducation et de formation spécialisées

La lecture et l'écriture constituent des compétences fondamentales à la réussite scolaire. Dès l'entrée au primaire, un temps considérable est donc consacré à l'enseignement de la littératie. Toutefois, l'interruption de cet enseignement durant la période estivale engendre souvent un ralentissement, voire un recul des apprentissages. Ce phénomène, couramment désigné sous le nom de *glissade de l'été*, se manifeste notamment par une baisse des résultats observée à la rentrée scolaire. Les recherches montrent que cet effet est particulièrement marqué chez certains groupes d'élèves. Ainsi, les élèves issus de milieux défavorisés sont plus vulnérables, en raison d'un accès limité aux livres et aux activités de lecture durant l'été (Allington & McGill-Franzen, 2018; Burkham et al., 2004). De même, les élèves allophones subissent davantage les effets de cette interruption, les occasions d'exposition au français, leur langue d'enseignement, étant moins fréquentes pendant les vacances (Davies et al., 2015; Réseau québécois pour la réussite éducative, 2022). Enfin, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage montrent également une régression de leurs acquis, l'encadrement spécialisé, notamment celui offert par les orthopédagogues, étant réduit durant cette période (Baker & Johnson, 2022).

Dès l'entrée dans l'écrit, des activités ayant un effet positif sur les habitudes et l'engagement en lecture peuvent être proposées aux élèves. Aussi, afin de contrer les incidences de la *glissade de l'été* et de favoriser le cheminement scolaire de l'élève, notre équipe de recherche a développé le projet LIAM (Lecture interactive avec moi, voir : https://www.liavecmoi.com/). L'objectif général de cette recherche était d'analyser les retombées d'un programme d'intervention de lecture interactive d'histoires et d'activités d'apprentissage, dans des contextes variés, sur le maintien des apprentissages lors de la période des vacances estivales.

Dans un premier temps, en collaboration avec des enseignantes, une orthopédagogue et des bibliothécaires, l'équipe de recherche a élaboré des fiches de lecture interactive et d'activités d'apprentissage afin de guider les parents et les animateurs lors de la réalisation des activités avec les enfants. Cette collaboration a permis de répondre aux besoins exprimés par les enseignantes concernant les lacunes observées lors du retour en classe.

Afin de vérifier les effets de l'intervention, un plan quasi expérimental a été privilégié. Au cours de l'été, les activités ont été expérimentées soit à la maison, à la bibliothèque de quartier ou au camp de jour. Le devis comportait trois mesures prises individuellement en prétest suivies de cinq semaines d'intervention puis de la reprise de ces mêmes évaluations en posttest. 42 élèves du 1er cycle du primaire, âgés de 6 à 9 ans, ont participé à la recherche. Les résultats montrent qu'à la suite de la réalisation de deux activités de 30 minutes chacune par semaine, soit la lecture interactive et une activité visant le développement d'habiletés en littératie, les élèves ont maintenu leurs apprentissages au niveau de la fluidité lors de la lecture d'un texte et lors de la lecture de mots isolés à l'écrit puis ont amélioré leur vocabulaire.

Cette communication a permis de présenter les interventions mises en place afin de soutenir la réussite éducative des apprenants en situation de vulnérabilité. Les outils d'évaluation employés ainsi que les résultats obtenus à partir des comparaisons entre les trois contextes d'intervention ont également été exposés. De manière générale, les retombées de cette étude ont conduit à une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques et à l'adoption de changements concrets dans les milieux scolaires. Ces ajustements visent notamment à maintenir la continuité des apprentissages en

proposant, durant la période estivale, des activités d'apprentissage à la fois stimulantes, accessibles et ludiques. Ces initiatives contribuent non seulement à réduire *la glissade de l'été*, mais aussi à renforcer la motivation et l'engagement des élèves, tout en consolidant le lien entre l'école, la famille et la communauté éducative.

Références citées

Allington, R. L. & McGill-Franzen, A. (Éds.). (2018). *Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap*. Teachers College Press.

Barker, E. & Johnson, A. (2022). Supporting students with disabilities throughout the year. *National Association of State Boards of Education, 22*(1), 17-20.

Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. & LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, *77*, 1-31.

Davies, S., Aaurini, J., Milne, E. & Jean-Pierre, J. (2015). Les effets des programmes d'été de littératie : les théories sur les opportunités d'apprentissage et les élèves « non traditionnels » dans les écoles de langue française en Ontario. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, *40*(2), 189-222. https://doi.org/10.29173/cjs22043

Réseau québécois pour la réussite éducative. (2022). *Connaissez-vous le phénomène de la glissade de l'été ?*. https://reussiteeducative.quebec/glissade-de-lete/

Mots-clés

glissade de l'été, lecture interactive, activités de lecture et d'écriture, milieu familial et communautaire; pratiques enseignantes.

Français et articulation disciplinaire à l'école : quelles modalités dans les pratiques des enseignants, pour quels effets dans les activités des élèves ?

Muriel Coret[1], Gilles Tabourdeau[2] et Stéphanie Volteau[1]

[1] Université de Poitiers (France), INSPE, Forellis UR 15076
[2] Collège Jules Verne de Buxerolles (Vienne, France), Forellis UR 15076

Les programmes de l'école en France invitent les enseignants à « faire du lien » : entre le français et les autres disciplines mais aussi entre les différents domaines de la discipline « Français » dont par ailleurs la configuration didactique n'est pas complètement stabilisée (Garcia-Debanc, 2021). On observe que cette « mise en lien » didactique ne va pas de soi – qu'on évoque l'interdisciplinarité (Lebouc, 2020), l'approche intégrée (Soucy, 2022) ou l'articulation (Biao, 2020) – alors même qu'elle fait l'objet de prescriptions claires mais aussi de descriptions et analyses précises dans le champ scientifique (Garcia-Debanc & Bulea Bronckart, 2021). Dans les pratiques des enseignants débutants notamment, le lien entre disciplines ou domaines prend le plus souvent la forme de la déclinaison d'un thème dans différentes disciplines ou d'une succession d'activités à partir d'un album prétexte sur lequel l'enseignant ne revient pas une fois lu (Coret & Tabourdeau, 2024). On remarque d'une part que les enseignants débutants peinent à intégrer pleinement l'étude de la langue et que d'autre part les disciplines ou domaines mis en lien n'ont pas le même statut dans la programmation et la mise en oeuvre des enseignements, l'un étant plutôt « au service de » l'autre.

Ces constats nous ont amenés à réinterroger les enjeux de l'articulation didactique, ses modalités et ses effets, pour l'enseignant et les élèves. Prenant appui sur un précédent travail de typologie des modalités d'articulation langue-littérature mises en œuvre par des enseignant-es débutant-es (Coret & Tabourdeau, 2024), cette communication a mis à jour, dans l'activité d'enseignants expérimentés cette fois, d'autres modalités d'articulation – qui ne relèvent ni de la juxtaposition ni de la subordination de contenus, mais créent les conditions d'une interaction entre plusieurs domaines ou disciplines au même « niveau » dans le dispositif.

Trois séquences mises en œuvre par des enseignants expérimentés (MAT et PEMF) ont été présentées. Notre analyse a mis en évidence les modalités d'articulation spécifiques qui les sous-tendent, en termes de domaines et disciplines mis en lien, d'organisation de la séquence, d'activités et savoirs mis en jeu. Passant rapidement sur le travail de programmation effectué par les enseignants, nous nous sommes attachés à rendre compte de la réalité de la pratique, appréhendée au travers des interactions de classe, entre élèves et enseignants et entre les élèves entre eux. Nous avons cherché à éclairer à la fois l'agir enseignant concernant l'articulation didactique et les effets sur les élèves.

L'analyse des ateliers « langage et argile » (cycle 1) porte sur les prises de parole des élèves. Nous avons montré que le questionnement de l'enseignante (en « comment »), pendant que les élèves manipulent et touchent la matière, favorise la verbalisation du ressenti (appréhendée notamment par la présence d'adjectifs).

La séquence « oiseau », menée en cycle 1 également, nous a permis d'aborder la question de la temporalité des activités au sein d'un projet complexe (activités successives ou « filées » sur plusieurs semaines) articulant lecture, production d'écrit, réflexion sur la langue, structuration lexicale, observation du vivant etc. Nous avons en particulier analysé les activités de tri lexical et montré comment elles permettent à la fois de mieux comprendre les albums lus, d'entrer dans la catégorisation avec des élèves encore très jeunes et d'être réemployées en contexte dans des activités de description animalière.

Enfin, la séquence « Plouf », menée en CE2, illustre l'articulation entre sciences, lecture littéraire et production d'écrits. Nous avons montré comment le fait de demander aux élèves de « jouer » l'histoire ouvre sur un questionnement scientifique et permet de confronter lecture et écriture littéraire *vs* scientifique (production d'un compte rendu scientifique et d'un écrit de fiction).

Nous avons donc interrogé trois dimensions de l'articulation didactique dans les trois situations présentées : l'étape de la conception des dispositifs et de leur organisation, le rôle de l'enseignant, les effets sur les élèves. Ces trois séquences présentent des formes et des contenus différents, mais elles ont en commun de ne pas considérer les textes ou les situations de manipulation comme de simples « réservoirs » de langue dans lesquels l'enseignant aurait à piocher. Elles reposent au contraire sur le principe d'un « nourrissage réciproque » entre les domaines ou contenus mis en relation. Il y a là, selon nous, un levier possible pour mieux accompagner les enseignants débutants dans l'activité de programmation de situations de classe.

Références citées

Biao, F. (2020). *Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse* [Thèse de doctorat]. Université Laval ; Université de Genève.

Bulea Bronckart, E. & Garcia-Debanc, C. (Éds.). (2021). *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?*. Presses universitaires de Namur.

Coret M. & Tabourdeau, G. (2024, 18-19 juin). *Articulations langue – littérature à l'école : comment des néo-enseignant-es « font du lien » ?* [Présentation orale]. Colloque Articuler en didactique du français, INSPE de l'académie de Versailles, France.

Garcia-Debanc, C. (2021). Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [En ligne], *189-190.* https://doi.org/10.4000/pratiques.9653

Lebouc, C. (2020). Comment la discipline français s'actualise-t-elle au contact de démarches interdisciplinaires au cycle deux ?. Dans A. Dias-Chiaruttini & M. Lebrun (Éds.), *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (pp. 101-117). Presses universitaires de Namur.

Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession, 30(3),* 1-14.

Mots clés

articulation didactique, français, didactique du français langue maternelle, interactions

Le rapport à l'écrit : analyse des perceptions des élèves à l'entrée dans l'écrit

Marie Dumont[1], Laurence Famelart[2], Laureen Delvalée[2] et Marielle Wyns[2]

[1] HELHa (Belgique), Département Éducation et Social – UMONS, école de formation des enseignants
[2] HELV (Belgique), Département pédagogique

Les représentations scolaires, quelles qu'elles soient, guident les élèves dans leurs apprentissages, mais également les professeurs dans leur enseignement. Intégrer le rapport à l'écrit et à l'orthographe dans un dispositif d'enseignement de la langue semble être un levier à un apprentissage efficace (Barré-De Miniac, 2015). En effet, la recherche en didactique de l'orthographe a mis en lumière les limites des pratiques centrées uniquement sur le développement de connaissances déclaratives et faisant une large place à l'évaluation (Nadeau & Fisher, 2011). Aujourd'hui, 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. Dès lors, instaurer un rapport positif à l'erreur et tenir ainsi compte du rapport à l'écrit des élèves devrait faire partie prenante des pratiques enseignantes, d'autant que l'évolution du rapport à l'écrit d'un élève est corrélée avec la complexification linguistique de ses productions écrites (Bucheton, 2014).

Le rapport à l'écrit se définit comme « la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit, son enseignement, son apprentissage et ses usages » (Blaser et al., 2015, p. 56). Ce rapport se construit dès le plus jeune âge et se façonne au fur et à mesure des expériences – positives ou négatives – vécues autour de la langue. Aussi, certains enfants, alors qu'ils n'ont pas encore appris à lire, ont « déjà une conscience forte de l'existence de normes graphiques et/ou de normes langagières » (Sautot, 2003, p. 112). Ainsi, selon leurs expériences personnelles, les individus ont différentes représentations de la norme. Ces écarts au niveau des apprenants se renforcent dans la classe, où il n'existe pas de neutralité des usages langagiers (Bautier, 1997).

Notre étude analyse une trentaine d'entretiens semi-dirigés récoltés au début de la recherche collaborative *Vers l'orthographe et la langue écrite* (VOLE), en septembre 2022, auprès d'élèves de 5 à 8 ans issus de deux écoles à indices socioéconomiques contrastés (1/20 et 20/20). Elle interroge les axes praxéologiques et axiologiques du rapport à l'écrit en questionnant les élèves sur leurs pratiques personnelles d'écriture, et sur l'éventuel plaisir qu'ils en retirent, que ce soit à l'école ou à la maison. Les élèves sont également amenés à verbaliser pourquoi il est important pour eux d'apprendre à écrire. Pour répondre aux deux questions de recherche : *quel rapport un apprenti scripteur entretient-il avec l'écrit? Quelle évolution observe-t-on au fil du temps?*, une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990) a permis de décrire les représentations des élèves et de dégager une forte présence des conceptions normatives, circulaires des élèves à propos de l'écrit. Seuls 10% ont été capables de citer une fonctionnalité de l'écrit. Notre échantillon, issu d'un milieu socioculturel défavorisé, se révèle peu conscient des apprentissages en jeu et de pourquoi on apprend. Une comparaison des conceptions a été réalisée en fonction de l'âge des élèves afin de déterminer si le rapport à l'écrit évolue dans le temps. Effectivement, une clarté cognitive semble davantage présente en P2, même si nous avons constaté une grande hétérogénéité dans les représentations des élèves. Nous avons, pour finir, formulé des pistes pour intégrer le rapport à l'écrit dans les pratiques d'enseignement : faire écrire les élèves dès le début de l'entrée à l'école primaire, en prenant soin que ces expériences soient vécues comme positives, ce qui appelle à repenser la place de la norme. Construire un outil permettant de diagnostiquer le rapport à l'écrit des élèves serait une piste prometteuse, qui permettrait aux enseignants, outre le renforcement positif du rapport à l'écrit, de développer la secondarisation des savoirs des élèves et, ainsi, lutter contre les inégalités scolaires.

Références citées

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture.* Presses universitaires du Septentrion.

Bautier, É. (1997). Usages identitaires du langage et apprentissage : quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?. *Migration-formation*, *108*, 5-17.

Blaser, C., Lampron, R. & Simard-Dupuis E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure, 3,* 51-63.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.* Retz.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus : méthode GPS et concept de soi.* Presses de l'Université du Québec.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 4*(4), 1-31.

Sautot, J.-P. (2003). Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques. *Dossiers des sciences de l'éducation, 9,* 109-119.

Mots clés

rapport à l'écrit, apprentissage de l'écriture, secondarisation des apprentissages, représentations initiales

Repenser l'enseignement des phonèmes multigraphémiques au primaire à partir de nouvelles données empiriques sur les performances des élèves

Mélanie Dutemple[1], Guillaume Loignon[2], André C. Moreau[1], Myriam Fontaine[3] et Brigitte Stanké[4]

[1] Université du Québec en Outaouais (Canada), Département des Sciences de l'éducation
[2] Université du Québec à Montréal (Canada), Département d'éducation et pédagogie
[3] Université du Québec à Montréal (Canada), Département d'éducation et formation spécialisées
[4] Université de Montréal (Canada), École d'orthophonie

Les études suggèrent que l'automatisation des règles orthographiques permet aux élèves de libérer des ressources cognitives, ce qui facilite la production écrite (Labrecque, 2011 ; Treiman et al., 2019). Toutefois, l'apprentissage de l'orthographe française présente des défis en raison de son opacité. En effet, la relation non transparente entre les sons (phonèmes) et les façons de les orthographier (graphèmes) constitue une source de difficulté (Seymour et al., 2003) dans certaines langues, dont le français. Cette multigraphémie, où un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes, représente un défi majeur pour les élèves (Daigle et al., 2013 ; Fayol & Jaffré, 2008 ; Pacton et al., 2005).

Cette communication s'est appuyée sur une recherche doctorale (Dutemple, 2023) qui a examiné les facteurs linguistiques influençant l'acquisition des graphèmes suivants associés au phonème multigraphémique /ɛ̃/ chez des élèves québécois de troisième année du primaire : « in », « ain », « ein », « im » et « en ». Les résultats ont montré que les facteurs sous-lexicaux, c'est-à-dire associés à des parties de mots, jouent un rôle plus important que ce qui était initialement anticipé dans l'acquisition des phonèmes multigraphémiques.

D'abord, la consistance phonographémique a eu un effet marqué sur la réussite des bons et des faibles orthographieurs. En effet, le graphème « in », beaucoup plus fréquent que le graphème « ein », a été nettement mieux réussi tant chez les bons que chez les faibles orthographieurs. Le positionnement des graphèmes a aussi joué un rôle important, surtout pour les faibles orthographieurs, qui ont moins bien orthographié les graphèmes associés au phonème /ɛ̃/ en fin de mot qu'en début de mot. Puis, le voisinage des graphèmes a amélioré les performances de tous les élèves, le graphème « en » précédé du « i » et le graphème « in » précédé du « o » ayant été très réussis. Enfin, la dérivabilité des graphèmes a joué un rôle clé chez les faibles orthographieurs qui ont vu leurs performances doubler lorsque les mots se terminaient par le graphème « ain » dérivable (par exemple, « certain » vers « certaine »).

En revanche, cette même recherche doctorale a montré que les facteurs lexicaux, habituellement considérés comme centraux dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, n'ont pas l'impact attendu sur l'acquisition des phonèmes multigraphémiques. Ni la fréquence ni la consistance des mots n'ont contribué à une meilleure réussite orthographique des graphèmes associés au phonème /ɛ̃/. Seule la longueur des mots a eu un effet significatif, et ce, uniquement chez les faibles orthographieurs, qui ont beaucoup mieux réussi à orthographier les graphèmes associés au phonème /ɛ̃/ dans les mots courts que dans les mots longs.

Ces résultats s'appuient sur les données collectées auprès de 509 élèves québécois de troisième année du primaire provenant de 31 écoles, qui ont dû orthographier 73 mots comportant le phonème /ɛ̃/. Les analyses par régression logistique robustes qui ont été faites ont permis d'établir des critères transférables à l'enseignement d'autres phonèmes multigraphémiques, tels que /ɛ̃/, /ɛ/, /o/, /k/, /f/, /s/ et /ɑ̃/.

La conférence a donc ensuite pu montrer comment les performances de ces jeunes élèves québécois peuvent orienter les pratiques enseignantes au primaire. Elle a présenté des critères plus nuancés que l'habituelle fréquence pour choisir les meilleurs mots pour enseigner les phonèmes multigraphémiques dans les échelles québécoise et française d'acquisition de l'orthographe ÉQOL (Stanké et al., 2019) et ÉOLE (Pothier & Pothier, 2004). Elle a également proposé une analyse critique et une révision des pratiques didactiques habituelles par l'intégration de critères sous-lexicaux rarement considérés dans l'enseignement traditionnel des phonèmes multigraphémiques, comme les régularités morphologiques et les régularités graphotactiques. Ainsi, cette conférence a répondu à l'axe 2 du colloque en montrant comment les observations et les performances des élèves peuvent orienter et enrichir les pratiques enseignantes. Elle a exploré comment la connaissance des performances des élèves peut influencer les réflexions sur les curriculums, en particulier pour l'enseignement des compétences langagières en contexte scolaire francophone.

Références citées

Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. & Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

Dutemple, M. (2023). *Facteurs linguistiques favorisant l'acquisition des phonèmes multigraphémiques chez les élèves québécois bons et faibles orthographieurs de la troisième année du primaire : le cas du phonème multigraphémique /ɛ̃/* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. https://archipel.uqam.ca/17786/

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Presses Universitaires de France.

Labrecque, A.-M. (2011). *Les connaissances et les pratiques des enseignants du 1er cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie* [Mémoire]. Université de Sherbrooke.

Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, *76*(2), 324-339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00848_a.x

Pothier, B. & Pothier, P. (2004). *ÉOLE, Échelle d'acquisition en orthographe lexicale pour l'école élémentaire, du CP au CM2.* Retz.

Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, *94*(2), 143-174. https://doi.org/10.1348/000712603321661859

Stanké, B., Mené, M. L., Rezzonico, S., Moreau, A., Dumais, C., Robidoux, J., Dault, C. & Royle, P. (2019). ÉQOL : une nouvelle base de données québécoise du lexique scolaire du primaire comportant une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale. *Corpus* [En ligne], *19*. http://journals.openedition.org/corpus/3818

Treiman, R., Kessler, B. & Caravolas, M. (2019). What methods of scoring young children's spelling best predict later spelling performance?. *Journal of Research in Reading*, *42*(1), 80-96. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12241

Mots clés

orthographe lexicale, multigraphémie, phonèmes multigraphémiques, régularités graphotactiques, morphologie dérivationnelle

Pratiques enseignantes et activité des jeunes élèves : écritures approchées et explications métagraphiques au préscolaire

Céline Guerrouache

Université Sorbonne Nouvelle (France), ED 661, CLESTHIA.

Cette intervention a examiné les relations entre les pratiques enseignantes et l'activité des élèves dans le cadre des travaux sur les écritures « approchées », également comprises en termes d'écritures « inventées », « tâtonnées » ou « essayées » (David & Morin, 2013). Cette étude se situe dans le cadre des recherches internationales à visée didactique qui montrent que ces écritures ou « orthographes » approchées ont un impact positif sur l'acquisition de la lecture-écriture (Montésinos-Gelet & Morin, 2006 ; Mauroux, 2016).

L'objectif principal de notre recherche est de montrer comment des situations régulières d'écritures approchées amènent de jeunes élèves à comprendre et mettre en œuvre les composantes du plurisystème orthographique du français. Dans cette contribution, notre réflexion s'est centrée tout particulièrement sur les interactions langagières entre enseignant.es et élèves, qui permettent de générer des explications métagraphiques (Jaffré, 1995).

Nous avons présenté une partie des résultats qui comparent trois pratiques enseignantes différentes et leurs effets sur les activités langagières des élèves. Les enseignantes d'une école (trois classes « référentes » CRéf) ont été formées à la pratique de séances d'écritures approchées, c'est-à-dire des écrits avec un étayage de l'enseignant, les explications des élèves et un retour à la norme orthographique. Dans l'autre école, six classes sont caractérisées par l'absence de séances d'écriture-encodage autonome (classes « témoins » CTém) et quatre classes où des séances d'écriture autonome ont été pratiquées mais sans formation préalable (classes « autonomes » CAut). Ces données ont reposé sur le recueil et l'organisation d'un triple corpus constitué de six-cent-vingt écrits et autant d'échanges oraux des mêmes élèves au préscolaire français. Ces élèves ont été suivis tout au long d'une année de grande section (3^{e} du préscolaire) et au début du cours préparatoire (1re primaire) dans deux écoles en réseau d'éducation prioritaire (REP), dans la grande banlieue ouest de Paris.

Les résultats de la recherche ont montré que la quasi-totalité des jeunes scripteurs des CRéf et des CAut « approchent » les différentes composantes linguistiques du système écrit (mais aussi oral) du français. En revanche, les élèves des CTém sont très peu nombreux à utiliser des procédures phonographiques pourtant déterminantes pour la compréhension du principe alphabétique et la prise de conscience de la complexité orthographique de l'écriture (Fayol & Jaffré, 2014). La différence la plus importante reste dans le nombre d'explications métalinguistiques qui restent très faibles dans les CAut (et pratiquement inexistantes dans les CTém) au regard de celles des CRéf. Les élèves des CRéf avancent des explications argumentées relevant de compétences métalinguistiques. Cette prise de conscience de leur propre fonctionnement cognitif et des procédures linguistiques en rapport permettra à ces élèves d'aborder par la suite des problèmes plus complexes.

Les résultats ont souligné la nécessité d'accompagner et de former sur le terrain les enseignants pour leur permettre un travail réflexif (Bishop, 2013) afin de maitriser les connaissances linguistiques nécessaires, de déployer des actions didactiques et des modalités d'étayage entrainant des interactions langagières à visée linguistique. *In fine*, cette contribution a mis en évidence la nécessité de développer davantage les pratiques précoces d'écritures approchées pour permettre aux élèves d'élaborer des compétences métalinguistiques génératrices d'apprentissages ultérieurs (Mauroux et al., 2015), d'autant plus auprès d'élèves issus des milieux populaires qui ne bénéficient pas dans leur environnement familial d'une exposition à l'écrit suffisante.

Références citées

Bishop, M.-F. (2013). Une question d'actualité : la formation des enseignants. *Le français* aujourd'hui*, 2*, 175-180.

David, J. & Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *47*, 7-17.

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe du français*. Presses Universitaires de France.

Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques : leur rôle en recherche et en didactique. Dans R. Bouchard & J.-C. Meyer (Éds.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). DFLM.

Mauroux, F. (2016). *Activités d'écriture approchées et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale* [Thèse de doctorat]. Université Toulouse le Mirail–Toulouse II.

Mauroux, F., David, J. & Garcia-Debanc, C. (2015). Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au cours préparatoire. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *52*, 123-142.

Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.

Mots clés

écritures approchées, préscolaire, commentaires métagraphiques, compétences métalinguistiques, linguistique de l'écrit

Apprendre des scripteurs novices. Apprendre aux scripteurs novices. De quelques conditions pour faire de l'entrée en écriture un temps d'apprentissage pour les élèves, les enseignants et les chercheurs

Bernadette Kervyn

Université de Bordeaux (France), INSPE, LAB-E3D

L'étude des procédures mises en œuvre par les scripteurs novices ne s'est pas toujours faite et ne se fait pas encore systématiquement en considérant l'incidence possible des pratiques scolaires. En témoigne le point de vue énoncé par différents auteurs. Ainsi, en 1987, Michel Fayol et Bernard Schneuwly avançaient qu'« on ne peut exclure à priori un effet des interventions didactiques, jusqu'alors ignorées en tant que variables de "commande" » (1987, 227). Une dizaine d'années plus tard, Claudine Fabre-Cols invitait à poursuivre la saisie du travail effectif du sujet scripteur et notamment l'étude de « l'écriture accompagnée » dans la classe (2002). Plus récemment, Claire Doquet refermait son ouvrage sur l'écriture débutante par ce propos : « [l]'observatoire que forment les reconstitutions de l'écriture en temps réel permet de mieux connaitre certains [des] rouages [de l'écriture scolaire]. À la didactique de s'en emparer maintenant » (2011, 205).

Poursuivre l'étude des procédures scripturales dont sont effectivement capables les élèves, dans une perspective résolument didactique, demande de ne pas isoler la dynamique scripturale ou le processus rédactionnel comme le font davantage et de façon très productive la linguistique ou la psychologie cognitive. L'apport potentiel de la didactique se situe dans l'observation des manières d'opérer des sujets scripteurs, prises dans leur intrication avec les réalités scolaires.

Au sujet de l'entrée en écriture ou démarrage de l'écriture (Kervyn, 2021), s'intéresser à l'activité des élèves et questionner leurs capacités et les conduites qu'ils déploient pour démarrer leur écrit se font en étudiant également le contexte scolaire, la tâche disciplinaire engagée, l'action de l'enseignant et du groupe classe ainsi que leurs interactions. Au-delà d'une focale descriptive, ce point de vue systémique demande d'explorer les conditions ou les paramètres scolaires susceptibles d'œuvrer aux apprentissages des manières de démarrer l'écriture.

Interroger et faire varier ces conditions, au travers de plusieurs empiries successives, permet d'une part de produire des connaissances sur les procédures des élèves en situation d'enseignement d'une approche temporelle et réflexive de l'écriture, dès son démarrage. Cette approche permet d'autre part de répondre à un enjeu essentiel de diffusion des résultats obtenus. De fait, comme l'expriment Sébastien Dellisse et Benoit Galand (2020), dans une logique d'implémentation, les conditions d'obtention d'une évolution des pratiques sont une connaissance clé pour réfléchir à leur extension.

Ainsi, cette communication a pris appui sur quatre expérimentations menées chacune sur un empan temporel d'une année scolaire. Les données considérées au total dans six classes sont nombreuses et variées : écrits successifs des élèves, enregistrement de séquences de classe, documents de travail des enseignants, entretiens d'explicitation auprès des élèves et évaluations de leurs compétences écrites. Ce corpus a été sélectionné pour son homogénéité : il s'agit de classes de fin d'école primaire et de tâches d'écriture consistant en un prolongement de textes narratifs existants.

Par ces empiries complémentaires, nous avons pu dégager peu à peu des conditions incontournables pour rendre visibles certaines procédures d'entrée en écriture chez les scripteurs novices, et progressivement engager ceux-ci dans un travail d'anticipation scripturale, tâtonnant et réflexif, de l'ordre de la secondarisation de procédures existantes de textualisation directe peu ou non interrogée (Boré, 2000 ; Alcorta, 2001).

La communication réalisée a permis de déplier ces conditions, en partie intriquées, à savoir : l'étendue temporelle du travail ; le statut des artéfacts ou aides à l'écriture ; la complexité des situations d'écriture proposées ; l'enseignement de la préparation de l'écriture ; des conditions matérielles propices au ralentissement réflexif ; l'attention aux variations et aux résistances des élèves et des enseignants ; le croisement des données ; le recours à la métacognition.

Bien qu'à approfondir par d'autres empiries, cette étude a par ailleurs mis en exergue deux zones de tensions professionnelles majeures, à considérer dans une visée épistémologique et pragmatique. Comment tenir compte de la dimension idiosyncrasique de l'écriture et du caractère récursif de la planification alors que, pour enseigner en classe entière, il est plus tenable pour l'enseignant d'homogénéiser le guidage proposé aux élèves et de l'inscrire dans une temporalité prédéfinie ?

Références citées

Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, *137*, 95-103.

Boré, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude. *Pratiques : théorie, pratiques, pédagogie*, *105-106*, 23-48.

Dellisse, S. & Galand, B. (2020). L'implantation, un facteur clé dans le changement de pratiques pédagogiques ?. Dans B. Galand & M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (pp. 23-33). Presses universitaires de Louvain.

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

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

Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Éds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur* (pp. 223-239). De Boeck.

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [En ligne], 189-190. https://doi.org/10.4000/pratiques.10259

Mots clés

didactique de l'écriture, processus scriptural, scripteurs novices, préparation de l'écriture, visée épistémologique et pragmatique

Pratiques d'enseignement au cycle 1 : à la recherche d'un dispositif favorisant un travail interprétatif du texte poétique avec de jeunes élèves

Kelly Moura

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), UER Didactique du Français

Cette communication a porté sur les réflexions fondatrices de ma thèse, dont le but est de décrire les processus interprétatifs d'élèves du cycle 1 (7-8 ans) dans le cadre de l'expérimentation d'un dispositif didactique mêlant argumentation et mise en mouvement autour du texte poétique. Ce dispositif a pour ambition d'explorer la possibilité de mettre en œuvre la lecture littéraire au cycle 1.

Partant de divers constats sur l'enseignement de la compréhension et la prégnance du genre narratif (Goigoux, 2016 ; Duval, 2004), j'ai explicité l'importance de travailler la compréhension et l'interprétation de textes au cycle 1, et notamment l'intérêt du texte poétique, peu exploité dans cette visée jusque-là. Une perspective historique de l'enseignement de la poésie au primaire au niveau des prescriptions nous donne un premier éclairage à ce sujet. Traditionnellement situé dans l'entrainement à l'expression orale sous « récitation » ou employé dans le but de jouer avec les mots (jeux poétiques), l'enseignement-apprentissage de la poésie au primaire ne constitue toujours pas un objectif fondamental de l'enseignement du français en 1989 (GRAP, 1989). Dans le Plan d'études romand (CIIP, 2013), on retrouve la poésie dans *Le texte qui joue avec la langue ;* il s'agit d'un genre de textes parmi d'autres, dont les objectifs sont peu nombreux et détaillés.

Le cadre théorique exposé s'appuie entre autres sur les travaux de Dufays (2013), qui a thématisé la notion de lecture littéraire. Ce concept est central, dès lors que la dimension affective de la lecture mais aussi son équilibre avec un rapport distancé et rationnel au texte est recherché. Selon Falardeau (2003), l'interprétation est une représentation personnelle qui doit « nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité » : il apparait alors pertinent de permettre aux élèves d'être actifs dans la compréhension, de s'immerger plus particulièrement dans le texte et d'échanger sur leur interprétation. Comme les neurosciences mettent en évidence l'importance du ressenti corporel pour aller à la rencontre du monde et se le représenter (Junker-Tschopp, 2017), mon idée est d'intégrer le mouvement dans le processus d'interprétation, comme déclencheur et soutien à la réflexion. Ce passage par le mouvement a pour ambition d'amener les élèves à faire des liens entre les différents éléments qui constituent le texte, notamment par la transition entre plusieurs gestes, postures, ou par la gestion de l'espace. Il s'agit donc de passer par une « concrétisation imageante » qui amène les élèves à « produire des images en complément de l'œuvre » (Leclerc & Emery-Bruneau, 2021), de passer par une approche artistique qui permette aussi d'aller chercher l'implicite d'un texte. Puisque les élèves vont réfléchir par groupes et devoir se mettre d'accord sur une suite de mouvements rendant compte de leur interprétation du poème, chaque proposition devra être verbalement argumentée. L'argumentation autour des choix posés peut être un *révélateur* de l'interprétation intéressant à explorer. Cette argumentation prend place dans le va-et-vient entre distanciation critique et participation psychoaffective, elle doit donc reposer sur les indices du texte de manière que d'autres puissent la valider ou l'invalider. L'intérêt est alors d'analyser les échanges qui mettent en lumière les raisons des choix des mouvements et la manière dont l'interprétation se construit. La démarche, qui a déjà fait l'objet d'une étude exploratoire (Moura, 2022), part donc d'un texte, d'un poème à partir duquel les élèves se mettent d'accord sur une suite de mouvements pouvant rendre compte de leur interprétation.

Un dispositif d'enseignement mêlant compréhension, argumentation et mise en mouvement d'un texte poétique peut-il être un levier pour travailler l'interprétation avec des lecteurs débutants ? Si oui, à quelles conditions ? Les principaux résultats visent des apports théoriques et didactiques sur l'interprétation de textes poétiques par de jeunes élèves.

Références citées

CIIP/Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2013). *PER : Plan d'études romand.* CIIP.

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?. *Recherches & travaux*, *83*, 77-88.

Duval, I. (2004). La poésie et l'enseignement du français. *Québec français*, *135*, 42-45.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*(3), 673-694.

Goigoux, R. (Éd.). (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation. https://ife.ens-lyon.fr/sites/default/files/2022-05/synthese-rapport-lire-et-ecrire.pdf

GRAP/Groupe romand pour l'aménagement des programmes. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1re à 6e année.* Conférence des chefs de service et directeurs de l'enseignement primaire de la Suisse romande et du Tessin.

Junker-Tschopp, C. (2017). Psychomotricité et neurosciences : la place du corps dans la représentation. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 4*, 40-46.

Leclerc, C. S. & Émery-Bruneau, J. (2021). Apprendre à négocier les interprétations d'un poème, c'est aussi apprendre à négocier le sens du monde. *Revue internationale de communication et socialisation, 8*(1), 71-86.

Moura, K. (2022). Rapport à la norme et enseignement de la poésie au primaire. *La lettre de l'AIRDF, 70*, 62-65. http://hdl.handle.net/20.500.12162/6441

Mots clés

interprétation, mouvement, poésie, argumentation, dispositif didactique

Quelle(s) pratique(s) du texte libre à l'école maternelle ?

Dalila Moussi[1] et Maïté Eugène[2]

[1] Université Côte d'Azur (France), LINE UPR CA02
[2] Université de Lille (France), CIREL ULR 4353

Dans le cadre d'un projet de recherche mené depuis huit années auprès d'un groupe d'enseignant.es engagé·es dans des démarches pédagogiques alternatives (Souplet, 2023 ; Reuter, 2021), nous avons choisi d'analyser les pratiques du « texte libre » mises en place dans des classes de maternelle. Cette modalité d'écriture, privilégiée par les enseignantes, vise à construire un rapport personnel à l'écriture tout en contribuant au développement des compétences scripturales des élèves. Dans l'école observée, le projet d'établissement s'appuie sur des principes de coopération, de personnalisation et d'ouverture, afin de favoriser l'engagement des élèves, le développement de leur autonomie et la construction de parcours d'apprentissage adaptés à la diversité des besoins. Le texte libre y occupe une place centrale : il constitue l'un des piliers du projet éducatif, aux côtés d'autres dispositifs inspirés de la pédagogie Freinet, tels que le plan de travail, le « quoi de neuf » ou les conseils d'élèves. Proposé dans toutes les classes, de la petite section à l'élémentaire (3 à 10 ans), il est décliné selon des modalités variées, adaptées aux spécificités de chaque tranche d'âge.

L'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) définit le texte libre comme « une technique consistant à amener les enfants à écrire sous leur impulsion propre, libérés des contraintes de sujet, de genre, de forme... habituellement imposées à l'école ». Selon Freinet (1947), le texte libre repose sur trois caractéristiques fondamentales : 1) « le texte libre doit être vraiment libre » ; 2) « le texte libre doit être motivé » ; 3) le texte libre « doit être exploité pédagogiquement mais sans dogmatisme scolastique ». Pour Freinet, la pratique du texte libre serait particulièrement adaptée à l'école maternelle car « l'enfant arrive neuf et confiant, habitué à l'expression libre de la famille et de la rue ».

Ces principes interrogent toutefois les conditions concrètes de mise en œuvre du texte libre lors des premiers apprentissages de l'écriture. Quelle liberté le texte libre offre-t-il réellement aux jeunes élèves dans le cadre scolaire ? Comment cette liberté, revendiquée, concilie-t-elle expression spontanée et exigences d'apprentissage, en particulier l'entrée progressive dans le langage écrit chez des élèves de 4 ou 5 ans ? Si le texte libre a fait l'objet de nombreuses études (Bishop, 2019 ; Clanché, 2009 ; Vergnioux, 2001), peu se sont intéressées, à notre connaissance, à sa pratique au cycle 1.

Dans les classes observées, le texte libre se déroule lors des temps d'activités pédagogiques complémentaires (APC), dans une relation duelle entre l'enseignant et l'élève. L'enfant choisit le sujet de son texte, qu'il dicte ensuite à l'adulte, chargé d'en assurer l'encodage. Au cours de cet échange, chaque enseignante ajuste son étayage en fonction de plusieurs objectifs : amener l'élève à produire un texte cohérent et structuré, répondant à certains critères de textualité (cohésion, cohérence), dans un langage scriptable/acceptable, tout en veillant à ne pas déposséder l'enfant de sa parole.

La méthodologie de notre étude repose sur l'observation de quatre séances de texte libre, pratiqué en dictée à l'adulte dans des classes de moyenne et grande section, sur l'analyse des productions écrites des élèves et sur des entretiens semi-directifs menés avec chacune des quatre enseignantes observées.

L'analyse qualitative met en évidence les objectifs poursuivis par les enseignantes, leurs représentations du texte libre et de l'apprentissage de l'écriture en maternelle, ainsi que les ajustements opérés dans leurs pratiques. Elle permet notamment d'identifier les compromis qu'elles élaborent entre leurs intentions pédagogiques largement inspirées de la pédagogie Freinet et les capacités langagières encore émergentes des enfants.

Les résultats font apparaître des tensions didactiques, tout en confirmant l'attachement unanime des enseignantes au texte libre. Celles-ci soulignent son caractère peu contraignant et sa souplesse, tant du point de vue de la préparation que des attentes scolaires, en contraste avec des formes d'écriture plus normées. Le texte libre est perçu comme un espace de liberté favorisant l'expression personnelle, l'investissement et le plaisir d'écrire, dimensions jugées déterminantes pour l'entrée dans l'écrit. Il permet également une différenciation pédagogique marquée, chaque élève pouvant progresser à son rythme, ainsi qu'un accompagnement individualisé. La restitution des textes au groupe constitue enfin un levier d'émulation, de partage et de valorisation, renforçant la motivation et la fierté des élèves. Toutefois, l'observation des séances montre que le guidage étroit de l'enseignante, s'il soutient la structuration des récits, peut limiter l'initiative narrative des élèves, tandis que l'accent porté sur la correction formelle fragilise parfois la spontanéité et la continuité du récit. Ces résultats invitent ainsi à penser le texte libre en maternelle comme un dispositif articulant des temps de production spontanée et des temps de structuration progressive, afin de préserver la créativité, l'engagement et la dimension émancipatrice de l'écriture, tout en accompagnant graduellement l'appropriation des exigences de l'écrit scolaire.

Références citées

Bishop, M.-F. (2019). L'enseignement de l'écriture à l'école primaire française de 1880 aux années 2000. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus & C. Brissaud (Éds.), *L'écriture dès le début de l'école primaire* (pp. 19-39). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.4000/books.pub.36757

Clanché, P. (2009). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Presses universitaires de Caen. https://doi.org/10.4000/books.puc.7312

Freinet, C. (1947). *Le texte libre*. Éditions de l'École Moderne Française.

Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger-Levrault.

Souplet, C. (Éd.). (2023). *La coformation des enseignants*. L'Harmattan.

Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *23*, 151-168. https://doi.org/10.3406/reper.2001.2364

Mots clés

écriture, texte libre, école maternelle, scripteur, pédagogie alternative

Quels outils méthodologiques pour appréhender la pratique enseignante en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle pour le développement du langage ?

Raymond Nolin[1], Christian Dumais[1], Karine Desrochers[1], Hélène Castany-Owhadi[2] et Yves Soulé[2]

[1] Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
[2] Université de Montpellier (France)

Dans le cadre de cette contribution, nous avons présenté deux recherches participatives (Anadón, 2007) franco-québécoises.

Une recherche collaborative

La première est une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) de type exploratoire à visée compréhensive et transformative réalisée à Perpignan en 2022-2023. Ses objectifs étaient de 1) coconstruire un modèle des gestes professionnels favorisant le développement et l'apprentissage du langage oral en contexte de jeu de faire semblant (Castany-Owhadi et al., 2024) ; 2) rendre compte des interventions des personnes enseignantes allant dans ce sens tout en permettant à l'enfant-élève de demeurer maitre du jeu.

Quatre personnes enseignantes expérimentées de moyenne et de grande sections (enfants de 4 à 6 ans) ont participé à cette recherche. Chacune a été filmée à trois reprises en période de jeu de faire semblant. Un entretien d'autoconfrontation (Mollo & Falzon, 2004) a suivi chacune de ces captations. Cinq rencontres entre personnes chercheuses et participantes ont permis la mise en commun des expérimentations. Une synthèse de gestes professionnels déployés par les personnes enseignantes a ensuite été proposée par la chercheuse principale, à partir de ses observations et des entretiens d'autoconfrontation. Par la suite, des extraits vidéo, sélectionnés par les personnes chercheuses en fonction des préoccupations principales des personnes participantes, ont été analysés. Cette démarche a progressivement conduit à la coconstruction d'une première version du modèle des gestes professionnels, alors spécifiquement axé sur le développement du langage oral.

Une recherche-action-formation

La deuxième étude, une recherche-action-formation (Prud'homme, 2007), a été menée à Dijon en 2023-2024. Elle poursuivait trois objectifs : 1) mettre à l'essai le modèle des gestes professionnels dans un autre milieu ; 2) déterminer les ajustements nécessaires à effectuer au modèle pour assurer sa transférabilité ; 3) rendre compte des changements de pratique des personnes enseignantes à la suite de la mise à l'essai du modèle.

Dix personnes enseignantes intervenant auprès d'enfants de moyenne et de grande sections, deux personnes conseillères pédagogiques et une Inspectrice de l'Éducation Nationale maternelle ont participé à cette recherche. Des mises à l'essai du modèle ont eu lieu dans cinq classes, suivies d'entretiens d'autoconfrontation avec les personnes enseignantes. Des discussions entre les personnes participantes et l'équipe de recherche ont ensuite permis d'identifier les ajustements à apporter au modèle, et des entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2010) ont contribué à répondre aux trois objectifs.

L'apport des méthodes de collecte de données

Cette contribution met en évidence l'apport des méthodes de collecte de données dans l'atteinte des objectifs de chaque recherche. À cet égard, les rencontres de groupe ont favorisé la coconstruction et l'ajustement progressifs du modèle. Les expérimentations filmées ont, pour leur part, fourni des données objectives sur les gestes professionnels, servant de base pour les analyses ultérieures. Ultimement, les entretiens d'autoconfrontation se sont avérés être un puissant levier de transformation des pratiques, incitant les personnes participantes à prendre du recul et à changer leur posture en situation de jeu. Comme en témoigne une personne enseignante, cette méthode permet de « prendre un peu de hauteur et de recul par rapport à ce qu'on fait ». Enfin, les entretiens semi-dirigés ont permis de recueillir les perceptions des personnes enseignantes concernant l'impact du modèle sur leurs pratiques.

Conclusion

Ces recherches participatives, centrées sur le langage, permettent de mieux appréhender les besoins du terrain scolaire. Elles ont conduit à intégrer le langage écrit dans la deuxième version du modèle et à coconstruire un modèle heuristique des gestes professionnels, ajusté grâce aux retours du terrain. Ce modèle, concret et évolutif, est destiné à aider les personnes enseignantes à intervenir dans le jeu de faire semblant, tout en laissant l'enfant maitre du jeu.

Références citées

Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.

Castany-Owhadi, H., Dumais, C., Nolin, R. & Soulé, Y. (2024). Le jeu de faire semblant : un contexte d'intervention de l'enseignante de maternelle pour favoriser le développement et l'apprentissage du langage oral. *Repères : recherches en didactique du français, 70*, 155-172.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 33-64.

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35*(6), 531-540.

Prud'homme, L. (2007). La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation [Thèse de doctorat]. Université du Québec en Outaouais. https://archipel.uqam.ca/745/

Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Mots clés

modèle, geste professionnel, langage, jeu de faire semblant

Quels sont les « signes » qui montrent à l'enseignant·e que les élèves des premiers degrés de la scolarité entrent dans une posture métalinguistique ?

Céline Pauchard et Carole Wuichet

Université de Fribourg (Suisse), Faculté EDUFORM, département de la formation

Au début du cycle 1, les élèves construisent progressivement leur langage mais il existe une forte hétérogénéité entre eux. Un développement solide du langage oral constitue la base de l'apprentissage de l'écrit et permet aux élèves, en s'appuyant sur les interactions avec leurs pairs et l'adulte, d'entrer dans la langue de l'école (Doyon & Fisher, 2012). Il est également primordial que les élèves développent des habiletés métalinguistiques (habiletés métacognitives dans le domaine langagier) : habiletés liées à la correspondance graphophonétique, aux usages de la langue en fonction des situations ou encore aux règles syntaxiques qui servent la structure et l'organisation de la langue (Nadeau & Fisher, 2006). Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des mécanismes de la langue et à verbaliser leurs réflexions afin de mieux l'acquérir et de développer des stratégies de contrôle et de planification linguistique (Cèbe & Goigoux, 2005 ; Gombert, 1990 ; Nadeau & Fisher, 2006).

Dans le quotidien de la classe, ce travail peut prendre la forme de parenthèses métalinguistiques (Chabanne, 2004) durant lesquelles l'enseignant·e cherche à développer chez l'élève une décentration de l'acte de lecture ou d'écriture. Ces parenthèses métalinguistiques semblent favoriser la qualité des apprentissages du lire-écrire (Elalouf et al., 2017). Au contraire, le fait de ne pas entrer dans des usages méta et dans une certaine objectivation du langage pourrait en partie expliquer l'échec scolaire (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2007 ; Brigaudiot, 2000 ; Rayou, 2018). Il semble donc essentiel d'apprendre aux élèves à s'émanciper de la production spontanée, fortement liée à l'expérience du sujet pour adopter une réelle attitude de secondarisation. Cette attitude demande à l'enseignant·e de comprendre ce qui leur a permis de réussir, d'en retirer des éléments à généraliser, à retenir et à reproduire (Bautier & Goigoux, 2004 ; Bautier, 2006 ; Caffieaux, 2015).

Notre communication s'est inscrite dans ce cadre et s'est intéressée aux signes de l'entrée des élèves dans une posture métalinguistique. Nous avons analysé des séquences vidéo d'activités du dire-lire-écrire menées en classe, ainsi que des transcriptions d'échanges d'une communauté de pratique (CdP) en didactique du français à l'Université de Fribourg. L'objectif de cette dernière est de mieux comprendre comment développer une posture métalinguistique chez les élèves. Nous nous sommes intéressées à l'attitude générale des élèves lors d'échanges collectifs, à leurs interactions langagières avec leurs pairs et l'enseignant·e ainsi qu'aux actions qu'ils·elles mènent.

Nos premières observations montrent que le développement d'une posture métalinguistique chez les élèves s'initie fréquemment par une intervention spontanée d'un élève, souvent renforcée par un questionnement visuel. Lorsque l'enseignant·e prend en compte cette interrogation de manière explicite, cela crée généralement un échange entre les élèves et l'enseignant·e. Cet échange se caractérise notamment par la participation active des élèves : ils·elles expriment leur point de vue, osent intervenir sur la parole de l'autre, montrent leur désaccord, remettent en question, défendent leur point de vue. Ils s'engagent dans une activité cognitive et verbale intense : justifier, argumenter, exemplifier, proposer des contre-exemples, établir des liens entre les notions.

Progressivement conscient·es de leurs savoirs et de leurs stratégies, les élèves peuvent les partager et les remobiliser dans d'autres situations, en utilisant un métalangage pertinent. Ce processus génère parfois de nouveaux questionnements et instaure de nouveaux conflits cognitifs. Les échanges au sein

de la CdP nous amènent à formuler l'hypothèse que, lorsque l'enseignant·e reconnaît et valorise ces signes, ils tendent à se multiplier. Il demeure toutefois nécessaire d'approfondir ces constats, notamment à travers l'analyse de nouvelles vidéos voire par le biais d'entretiens avec les élèves.

Références citées

Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maitres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, *51*, 105-118. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. La Dispute.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette.

Caffieaux, C. (2015). *Faire la classe à l'école maternelle*. De Boeck.

Cèbe, S. & Goigoux, R. (2005). Outiller les maîtres de l'école maternelle pour améliorer le fonctionnement cognitif des jeunes élèves. Dans L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 221-232). Érès.

Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ?. Dans C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134). Publications de l'Université de Provence.

Doyon, D. & Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire, 50*(2), 34-42.

Elalouf, M.-L., Gomila, C., Bourhis, V., Péret, C., Avezard-Roger, C. & Gourdet, P. (2017). Le rôle du maitre dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères : recherches en didactique du français* [En ligne], *55.* https://doi.org/10.4000/reperes.1167

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et formation, 87*, 97-107. https://journals.openedition.org/rechercheformation/3546

Mots clés

posture métalinguistique, posture d'élève, communauté de pratique

Représentations des activités langagières d'élèves de maternelle dans les écrits créatifs et professionnels de professeurs des écoles débutants

Chloé Poujade[1] et Claudine Garcia Debanc[2]

[1] INSPÉ de Toulouse Occitanie Pyrénées (France), Université de Toulouse Jean Jaurès, CLLE UMR 5263
[2] Université de Toulouse Jean Jaurès (France), CLLE UMR 5263

Les activités langagières ont une place primordiale dans l'enseignement en maternelle et concernent les différents domaines d'enseignement (Boiron, 2010 ; Boiron & Kervyn, 2012). S'appuyant sur une recherche doctorale en didactique du français langue première, notre contribution considère le processus d'écriture dans sa dimension heuristique et réflexive à des fins professionnalisantes (Crinon & Guigue, 2006 ; Simons et al., 2022 ; Ulma et al., 2022). Notre hypothèse est que l'élaboration de textes créatifs et personnels et leur discussion dans un atelier d'écriture en formation initiale donnent à voir des indices de la professionnalisation progressive des futurs enseignants.

Dans cette contribution, nous avons interrogé les représentations des activités langagières des élèves telles qu'elles apparaissent (a) dans des écrits produits par des enseignants débutants en maternelle, en réponse à l'embrayeur « je me souviens » (Perec, 1978) à propos de l'année scolaire écoulée (objet, moment, adulte, élève et lieu) et (b) dans leurs écrits professionnels de préparation de séquences ou de séances. Nous nous sommes demandé en quoi l'élaboration et l'interprétation de ces écrits créatifs par les enseignants débutants et les formateurs, dans « l'espace-temps » de l'atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009), peuvent permettre un retour rétrospectif sur l'activité langagière des élèves. D'autre part, les écrits professionnels (Daunay, 2011) conduisent à anticiper cette activité. Nous avons cherché à cerner les convergences et différences entre ces divers écrits ainsi que leur évolution au cours de l'année de formation.

D'un point de vue méthodologique, les données sont issues d'une ingénierie didactique mise en œuvre en 2023/2024, en France, dans 3 groupements de tutorats mixtes de 5 formatrices et 13 stagiaires. Coanimés par une formatrice INSPE et par une PEMF (professeur des écoles maitre formateur), ces tutorats réunissent des enseignants débutants en poste à 50% en maternelle, auprès d'élèves de 3 à 6 ans. Le corpus analysé pour cette communication a été constitué : 1/ des textes produits par les enseignantes débutantes et leurs formatrices pendant l'atelier d'écriture, 2/ des discussions suscitées par ces textes, 3/ des entretiens semi-directifs menés en début et fin d'année scolaire pendant lesquels les stagiaires ont présenté les écrits professionnels de leur choix et 4/ des écrits professionnels commentés.

Nous avons choisi des indicateurs tels que la nature et la place accordée aux activités langagières selon les domaines d'enseignement, le mode de désignation des élèves, le lexique relatif au langage, la précision des indicateurs de réussite et la mention d'émotions. Nous avons complété cette analyse par celle des discours produits sur ces écrits en atelier et en entretien. Nous avons ainsi mis en évidence à travers plusieurs études de cas différents rapports à l'activité langagière des élèves et leur traitement en situation de formation.

Nous avons montré que les représentations des activités langagières dans les écrits créatifs pouvaient être catégorisées selon les dimensions émotionnelles, axiologiques, pédagogiques et didactiques, les dimensions émotionnelles et axiologiques étant les plus présentes. Deux études de cas d'enseignantes débutantes, en binôme à mi-temps dans une même classe, montrent des représentations différentes de l'activité langagière d'un même élève allophone de moyenne section. L'écrit créatif d'Émilie s'intéresse au langage en tant que produit, tandis que Coline met en avant l'importance des interactions pour le processus d'apprentissage de l'élève et fait le lien avec la valeur accordée à son

engagement professionnel. Leurs écrits professionnels respectifs, à savoir une préparation de séance d'activité artistique et un extrait du cahier-journal présentant une séance du domaine « Explorer le monde », prennent en compte de façon moins nette le langage des élèves. La fiche de séance d'Émilie ne nomme pas les objectifs langagiers et le cahier journal de Coline prend en compte le langage comme un objectif d'apprentissage sans indiquer de façon explicite le lexique et la syntaxe attendus. Les enseignantes débutantes ont des difficultés à considérer le langage comme un objectif d'apprentissage dans des écrits de préparation qui concernent d'autres domaines que le langage.

Pour compléter ces études de cas, nous nous sommes ensuite intéressées à deux écrits créatifs qui décrivaient l'entrée des élèves dans le langage comme un « déclic ». « Déclic » est un terme polysémique qui signifie le petit mécanisme de déclenchement, sa mise en route et le bruit qu'il produit. Nous avons croisé les écrits créatifs évoquant ce déclic et les interactions avec les formatrices lors de la phase d'échange sur les textes. Nous avons déduit de cette analyse que les premières prises de parole d'un élève relevaient, pour les enseignantes débutantes, d'une sorte de processus inexplicable et caché. Les échanges avec les formatrices ont permis de mettre en relation ces progrès et la séquence didactique sur un jeu symbolique réalisée auparavant.

Les enjeux et les statuts des écrits créatifs et professionnels diffèrent. D'une part, les écrits créatifs produits en atelier d'écriture sont rétrospectifs, présentent une vision spectaculaire et des dimensions émotionnelles et axiologiques. Ils concernent un élève dans des situations d'interaction. D'autre part, les écrits professionnels sont prospectifs, adoptent une certaine neutralité, présentent des dimensions didactique et pédagogique et visent à susciter la production orale des élèves en classe. La rédaction de ces deux types d'écrits complémentaires et leur discussion dans le cadre de la formation favorisent la prise de conscience des liens entre enseignement et apprentissage et complexifient les représentations des activités langagières des élèves de maternelle.

Références citées

Boiron V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *42,* 105-126. https://doi.org/10.4000/reperes.254

Boiron, V. & Kervyn, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 46*, 131-148. https://doi.org/10.4000/reperes.97

Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, 156*, 117-169.

Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Presses universitaires de Rennes.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture.* Presses universitaires de Namur.

Perec, G. (1978). *Je me souviens*. Fayard.

Simons, G., Delarue-Breton, C. & Meunier, D. (Éds.) (2022). *Formation des enseignant·e·s et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?.* Presses Universitaires de Liège.

Ulma, D., Pauzet, A. & Prouteau, A. (Éds.) (2022). *Écritures créatives : représentations contemporaines et enjeux professionnels.* Presses universitaires de Rennes.

Mots clés

atelier d'écriture, écrit professionnel, professionnalisation, activité langagière, école maternelle

Les pratiques langagières des enseignantes : étude au sein d'un dispositif d'aide à l'apprentissage du langage pour des enfants d'école maternelle

Capucine Saulpic

Université de Lille (France), Laboratoire Savoirs, Textes, Langage UMR8163
et Université Sorbonne Nouvelle (France), EA7345 CLESTHIA

À l'entrée à l'école, de fortes disparités langagières sont observées. Les enfants les plus vulnérables disposent souvent de moins de compétences pour comprendre et produire des discours décontextualisés. Or, elles sont primordiales pour la réussite scolaire (Babayiğit et al., 2021). Pour pallier ces inégalités, des dispositifs d'aide ont été créés à partir des recherches sur le langage adressé à l'enfant (LAE) (Kern & Fekete, 2019). Ces recherches ont montré que les reformulations jouent un rôle fondamental sur le développement du langage (Rowe & Snow, 2020). Si l'efficacité des dispositifs d'aide est connue, les processus qui permettraient d'expliquer les progrès des enfants sont moins documentés. L'objectif de notre étude est d'analyser comment, dans un tel dispositif, les pratiques langagières des enseignant·es soutiennent l'utilisation de variantes syntaxiques diversifiées par les enfants. Connaitre leurs effets permettrait de mieux cerner les conditions d'intervention auprès des enfants vulnérables en contexte scolaire et de contribuer à la formation continue des enseignant·es.

Nous avons étudié des données recueillies au sein d'un dispositif proposé à des enfants âgés de 3 à 6 ans. Il prend la forme de lectures partagées entre un·e enfant et un·e enseignant·e, formé·e aux enjeux et effets du LAE. Chaque enfant est enregistré·e deux fois (en début et en fin d'année). Le corpus analysé est constitué de 114 enregistrements : 42 avec des enfants de moyenne section de maternelle (MS, 3;09 – 4;07 ans) et 72 avec des enfants de grande section (GS, 4;09 – 5;07 ans).

À propos de la configuration syntaxique des tours de parole des enfants, nous avons distingué les tours de parole simples (au plus un verbe conjugué), multiples (au moins deux verbes conjugués juxtaposés ou coordonnés) et complexes lorsque l'enfant exprimait une relation de dépendance syntaxique, nous avons codé le tour de parole comme complexe (Canut et al., 2018 ; Lentin, 1971). Pour les tours de parole des adultes, nous avons examiné : les reformulations (i.e. reprise linguistique de tout ou partie d'un énoncé de l'enfant) et les offres (i.e. apport de nouveaux éléments langagiers indépendamment des énoncés antérieurs de l'enfant). Nous avons ensuite mené des analyses séquentielles d'interactions pour déterminer dans quelle mesure ces deux pratiques influencent le degré de complexité des productions subséquentes des enfants, et si cette influence varie en fonction de l'âge des enfants. Ces analyses permettent d'évaluer les dépendances potentielles entre des comportements qui se succèdent dans le temps. Il s'agit de déterminer si la présence d'un comportement source augmente la probabilité que le comportement cible se produise. Nous avons combiné ces analyses quantitatives à des analyses qualitatives.

Avec les enfants de moyenne section, les reformulations et les offres ne sont pas associées à la structuration de leurs verbalisations subséquentes. En revanche, en grande section, en début d'année, l'association entre offre et reformulation favorise l'allongement des productions des enfants. En fin d'année, avec les enfants de grande section toujours, les reformulations soutiennent l'emploi de structures complexes, comme dans l'extrait ci-dessous :

CHI14 *Mélanie i(l) {sic} se frotte bien ses dents + Mélanie dit ça pique pas + Mélanie*
ADU15 *et donc ?*
CHI15 *et donc i(l) * +*
ADU16 *comme son dentifrice ne pique pas elle brosse bien ses dents partout*
CHI16 *comme le dentifrice i(l) pique pas Mélanie i(l) brosse bien ses dents partout*
(Extrait 1 – Enfant EB01S91 (GS, T2))

En CHI14, nous observons un tour de parole multiple. En ADU16, l'adulte articule les événements relatés par l'enfant dans une structure causale introduite par « comme » que l'enfant se réapproprie ensuite. Ici, la reformulation de l'adulte a permis à l'enfant de complexifier sa production initiale.

En conclusion, avec des enfants de grande section, l'association entre une offre et une reformulation en début d'année et les reformulations seules en fin d'année aboutissent à la coconstruction de tours de parole plus complexes que la production source de l'enfant. Un effet de la familiarité des enfants avec les ateliers est observé ici puisque les effets des reformulations ne sont visibles qu'auprès des enfants de grande section après 28 semaines d'accompagnement. Notre étude des processus interactionnels au sein de ce dispositif montre la manière dont les pratiques langagières des enseignant·es peuvent contribuer à l'élaboration syntaxique des productions de l'enfant. Se pose la question de la transférabilité de ces pratiques au groupe-classe.

Références citées

Babayiğit, S., Roulstone, S. & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 148-168.

Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette éducation.

Kern, S. & Fekete, G. (2019). De l'évaluation à l'intervention. Dans S. Kern (Éd.), *Le développement du langage chez l'enfant : théorie, clinique, pratique* (pp. 233-267). De Boeck Supérieur.

Lentin, L. (1971). Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Études de linguistique appliquée, 4*, 7-52.

Rowe, M. L. & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language, 47*(1), 5-21.

Mots clés

interaction adulte-enfant, développement du langage, gestes professionnels, offres-reformulations, analyse séquentielle

Variations des médiations matérielles multimodales de l'enseignant·e comme indices d'apprentissage des élèves de 5-8 ans aux prises avec l'écrit : concordance de trois recherches

Claire Taisson

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

« Le temps de l'enseignement n'est jamais le temps de l'apprentissage ». De surcroit rien n'est moins simple que de déceler les apprentissages effectifs. Notre communication a mis en avant trois recherches qualitatives dont les méthodologies permettent d'observer les effets de l'enseignement sur les apprentissages des élèves, lors de l'entrée dans l'écrit.

Ces recherches s'appuient sur le concept de médiation (Vygotski, 1997/1934) : les médiations de l'enseignant·e permettent à l'élève de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, par l'ingéniosité de la zone proximale de développement ; puis elles sont internalisées. Elles sont aussi matérielles et multimodales (Taisson, 2019), recourant le plus souvent prioritairement au discours, mais aussi à des objets, des images, des dessins, des schémas, des tracés ou marques littéraciennes (Laparra & Margolinas, 2016), des éléments corporels – par exemple gestes, postures, mimiques, prosodie – et du déplacement, du mouvement, de la kinesthésie.

Pour l'une des recherches, des élèves et leur enseignante sont suivi·e·s de la 2e à la 4e primaire lors de séances d'enseignement de la lecture. La méthodologie longitudinale, courant sur trois années, amène à voir des indices d'apprentissage (Taisson-Perdicakis, 2013 ; Taisson & Moro, 2019) : les variations des médiations matérielles multimodales sont reliées à la progression des élèves. Première variation indicielle : ces médiations sont utilisées par les élèves eux-mêmes en direction de leurs pairs, ce qui est signe de maitrise ; deuxième variation indicielle : ces médiations ne s'expriment plus du côté de l'enseignante, ce qui est signe d'apprentissage, les élèves n'en ayant plus besoin.

Pour la deuxième recherche, nous suivons des élèves et leur enseignante en 2e et 3e primaire lors de l'entrée en numératie. L'étude donne à voir les changements des médiations matérielles multimodales sur deux ans, lesquels correspondent à la progression des élèves du concret à l'abstrait : passage graduel partant d'apprentissages au moyen de manipulations d'objets divers, à la fiche écrite, support littéracié dont les élèves apprennent l'usage.

La troisième recherche recourt à une méthodologie différente, qui n'est pas longitudinale. Le terrain d'étude permet d'observer le même jour des élèves sourds ou dysphasiques, d'âges et de niveaux différents, en apprentissage de la lecture à l'aide d'une méthode hypermatérialisée, c'est-à-dire un ensemble standardisé de modalités matérielles articulées, véritable voie de détour du développement (Vygotski, 2014/1928-1931). Là encore les variations des médiations matérielles multimodales témoignent de l'avancée des élèves dans la maitrise de la lecture : de la lecture en couleur des élèves qui débutent à la lecture en noir sur blanc des élèves devenu·e·s expert·e·s.

Ainsi, les trois recherches convergent : elles mettent en évidence que la variable matérielle constitue un outil pour détecter, dans les situations d'enseignement et d'apprentissage *in situ*, les savoirs relatifs à l'entrée dans l'écrit appris par les élèves. En effet, les caractéristiques matérielles des situations d'enseignement et d'apprentissage varient en fonction du niveau de maitrise des élèves ; le dosage et les variations des médiations matérielles multimodales de l'enseignant·e constituent des indices des apprentissages et de la progression des élèves ; et l'usage de ces mêmes médiations, par les élèves eux-mêmes, est un indice fort de leur maitrise des savoirs. On considère alors la variable matérielle comme un outil de reconnaissance des signes d'apprentissage (Kress, 2019).

Références citées

Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique. Dans V. Rivière & N. Blanc (Éds.), *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation* (pp. 23-48). ENS Éditions.

Laparra, M. & Margolinas, C. (2016). *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe : des liens entre énumération, oralité et littératie*. De Boeck.

Taisson-Perdicakis, C. (2013). *Le rôle de la matérialité dans l'enseignement-apprentissage de la lecture : aspects du curriculum enseigné, pratique enseignante et développement chez l'élève* [Thèse de doctorat]. Université de Lorraine et Université de Lausanne.

Taisson, C. (2019). La matérialité : un outil multimodal d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Dans V. Rivière & N. Blanc (Éds.), *Observer l'activité multimodale en situations éducatives : circulations entre recherche et formation* (pp. 73-95). ENS Éditions.

Taisson, C. & Moro, C. (2019). L'usage de la matérialité lors de l'enseignement-apprentissage de la lecture : un indice du développement psychologique de l'élève. *Éducation & didactique, 13*(2), 84-104.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage.* La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)

Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute. (Ouvrage original publié en 1928-1931)

Mots clés

médiation matérielle multimodale, indice d'apprentissage, signe d'apprentissage, entrée dans l'écrit, méthodologies

Que disent les élèves lorsqu'ils parlent lors d'une activité artistique à l'école maternelle ?

Stéphanie Volteau

Université de Poitiers (France), INSPE, FoReLLIS UR 15076

À l'heure où les orientations ministérielles françaises de l'éducation nationale réduisent les apprentissages de l'école maternelle à deux axes prioritaires : « le langage et les premières notions mathématiques », limitant dans le même temps l'apprentissage du langage au vocabulaire facilitant les apprentissages de la lecture et de l'écriture, il nous paraît essentiel de revenir sur la place fondamentale des interactions orales à l'école maternelle permettant aux élèves de développer leurs compétences langagières.

Plusieurs travaux ont montré l'importance des interactions orales comme constitutives d'un espace privilégié d'apprentissage du langage oral. Nous faisons référence à l'ouvrage collectif dirigé par Grandaty et Turco (2001), qui étudie les spécificités des interactions verbales et la construction des savoirs dans des séances d'apprentissage en grande section portant sur des savoirs scientifiques et technologiques à l'école maternelle, mais aussi à la publication du numéro de *Pratiques* (2018) intitulé « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Regards croisés sur un corpus homogène », dans lequel la question des apprentissages du langage oral à l'école maternelle est traitée à partir d'un corpus commun de restitution de récits d'un même album de littérature de jeunesse dans plusieurs classes. Les travaux de Canut, Masson et Leroy-Collombel (2018) ont montré le rôle essentiel des interactions dans l'apprentissage du langage chez l'enfant. La mise en place des interactions orales favorisant la construction des objets de savoirs ne peut se réaliser sans le rôle central de l'enseignant (Grandaty & Chemla, 2004 ; Grandaty, 2011) dont les médiations soutiennent les prises de parole des élèves par des questionnements, des demandes de reformulation, des validations, des reformulations ou encore des relances.

Ce sont ces moments que nous avons tenté d'isoler à partir d'un corpus composé de plusieurs séances d'interactions orales enregistrées en situation écologique lors d'ateliers d'expression créative à partir du médiateur argile en classe de petite, moyenne et grande sections de maternelle dans une école française située dans l'académie de Poitiers en zone d'éducation sensible. Ces ateliers sont mis en place par une enseignante expérimentée experte auprès de huit élèves de niveau hétérogène. Ces mêmes élèves participent aux ateliers d'argile durant les trois années de l'école maternelle. La pratique d'expression créative est récurrente et libre mais s'inscrit dans un cadre ritualisé (usage du matériel, création, verbalisation, écoute). Ces ateliers relèvent d'un processus de créativité et d'expression libre délibérément choisi par l'enseignante. Cette pratique de classe nous a conduite à nous poser plusieurs questions présentées lors de notre communication au colloque de Fribourg : de quelles pratiques langagières relèvent ces ateliers ? Comment les élèves s'approprient-ils le langage dans les interactions orales à partir du matériau argile ? Peut-on observer des progrès langagiers chez les élèves ? Quel est le rôle de l'enseignante dans les interactions langagières ? Quels liens peut-on repérer entre les spécificités des activités artistiques, ici la pratique d'expression créative, et les apprentissages langagiers des élèves ? Dans une approche qualitative, nous avons proposé d'observer cet oral spécifique lors d'activités artistiques encore peu étudiées en maternelle (Boiron & Kervyn, 2012). Nous nous sommes focalisée sur l'évolution des formulations des élèves et sur le traitement de la parole de ces derniers par l'enseignante. L'analyse proposée, à partir d'exemples extraits du corpus, nous a permis de montrer le rôle important des interactions entre pairs et entre enseignante et élèves dans lesquelles les pratiques langagières sont favorisées du point de vue du contenu et de la forme (Brigaudiot, 2015) grâce au rôle de l'enseignante (elle questionne, reformule, relance, offre un lexique diversifié et des structures syntaxiques complètes, valide et valorise les propositions des élèves). Les

pratiques langagières des élèves, variées, se complexifient au fil des séances. Les élèves mobilisent du lexique et des tournures syntaxiques qui sont repris au sein d'une même séance ou d'une séance à l'autre dans des structures descriptives et narratives que chacun.e élabore. Ainsi, nous considérons que les interactions en petit groupe favorisent les apprentissages des élèves.

Ces éléments d'analyse nous ont permis d'isoler quelques indicateurs de progression langagière chez les élèves. Cette étude fournit également une meilleure compréhension de ce que la pratique des arts apporte au développement du langage chez les élèves et réciproquement.

Références citées

Boiron, V. & Kervyn, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 46,* 131-148.

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.

Canut, E., Masson, C. & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage,* Hachette Éducation.

Grandaty, M. & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRP.

Grandaty, M. & Chemla, M.-T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. Dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (Éds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 173-214). Hatier.

Grandaty, M. (2011). Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant. *Carrefour de l'éducation, hors-série 1,* 121-135.

Masseron, C. & Péroz, P. (Éds.). (2018). *Langage oral à l'école maternelle : étude d'un corpus homogène* [Numéro thématique]. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 177-178*. https://doi.org/10.4000/pratiques.3913

Mots clés

interactions, langage, oral, pratiques, apprentissages

LECTURE ET LECTURE-ÉCRITURE

Enseigner la lecture en didactique du français langue d'enseignement auprès d'élèves autistes avec déficience intellectuelle : repenser les pratiques par une recherche collaborative

Rebeca Aldama Tessier[1] et France Dubé[2]

[1] Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse), Unité d'enseignement et de recherche en Pédagogie spécialisée
[2] Université du Québec à Montréal (Canada), Département d'éducation et de formation spécialisées

L'enseignement de la lecture en didactique du français pour des élèves autistes présentant une déficience intellectuelle (DI) et des besoins de communication variés soulève des défis particuliers en termes de régulation de l'enseignement-apprentissage (El Zein et al., 2014). Ces élèves, aux profils cognitifs hétérogènes, nécessitent une adaptation constante des pratiques didactiques pour répondre à leurs besoins spécifiques. En s'inspirant des travaux de Kervyn et Goigoux (2021), cette communication scientifique présentait une démarche de codéveloppement de ressources didactiques entre des praticiennes du terrain et des chercheuses. En collaboration avec six enseignantes partenaires, une conseillère pédagogique régionale, une direction d'école et une orthophoniste, la recherche présentée allait au-delà de l'application de méthodes basées sur la recherche ; elle proposait d'accompagner le changement de pratique en coconstruisant avec les partenaires pour s'assurer de la validité sociale des dispositifs mis de l'avant. Ce processus de coconception plaçait les enseignantes en actrices de leur propre formation, les impliquant dans la conception des outils pédagogiques, ce qui a renforcé leur autonomie dans l'ajustement continu des pratiques en didactique du français. Cette démarche s'est inscrite dans une dynamique de professionnalisation et de coproduction de savoirs pour améliorer l'enseignement de la lecture dans des classes hétérogènes.

La méthodologie collaborative (Vinatier et Morrissette, 2015) a reposé sur trois objectifs principaux : (1) codévelopper un programme de lecture basé sur les cinq piliers essentiels de la lecture – conscience phonologique, correspondances lettre-son, fluidité, vocabulaire et compréhension – adaptés aux profils cognitifs diversifiés des élèves ; (2) établir une progression différenciée pour ajuster l'enseignement aux besoins des élèves ; (3) intégrer des évaluations formatives continues pour ajuster les pratiques en temps réel, en fonction des progrès observés. L'implication des six enseignantes dans la coconception des modules a valorisé leurs réflexions professionnelles et a permis d'ancrer les pratiques dans les réalités de la classe. L'analyse des stratégies de lecture utilisées par les élèves a permis aussi de réfléchir à l'alignement curriculaire et à la validité pédagogique des approches en contexte. La formation continue intégrée au projet a visé à renforcer la posture réflexive des enseignantes, favorisant ainsi une autonomie accrue et le développement des stratégies didactiques du français.

La présentation proposait des pistes pour répondre aux besoins diversifiés des élèves à besoins éducatifs particuliers, pouvant nourrir la formation initiale et continue des maîtres en didactique du français. Elle a abordé également des perspectives pour renforcer l'inclusion des élèves dans des environnements éducatifs divers et pour une pratique professionnelle fondée sur des données probantes et contextualisées. Le processus de coconstruction des pratiques a permis de rendre l'enseignement de la lecture plus inclusif, efficace et adaptable aux contextes variés, tout en offrant des perspectives de formation professionnelle continue pour les enseignantes.

Références citées

El Zein, F., Solis, M., Vaughn, S. & McCulley, L. (2014). Reading comprehension interventions for students with autism spectrum disorders: A synthesis of research. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(6), 1303-1322. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1989-2

Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 63*, 185-210.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Mots-clés

enseignement, lecture, inclusion, recherche collaborative, autisme

Écrire un résumé incitatif pour finir la lecture

Carole-Anne Deschoux[1,2] et Martine Wirthner[2]

[1] Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), Didactique du français
[2] Faculté des Sciences de l'éducation (Suisse), Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE), Didactique du français

Notre proposition s'inscrit dans le premier axe du colloque portant sur les pratiques enseignantes. Cette présentation rend compte d'une recherche (Grafe'LLN, requête FNS 100019_205162) relative aux outils de l'enseignant.es et à leurs transformations à deux moments de transitions (4-5H élèves de 6-7 ans et 8-9H élèves de 10-11 ans). Plus précisément, nous avons centré notre analyse sur la dernière tâche qui clôt la séquence consacrée à la lecture de l'album *Mon papa pirate* de Davide Cali et Mauricio Quarello. Cette tâche portait sur l'écriture d'un « résumé incitatif ». Nous avons observé comment les enseignant·es terminaient la lecture du récit pour mieux comprendre le statut de ce que les élèves ont réalisé et de ce que les enseignant·es ont enseigné effectivement. Cette tâche avait-elle la fonction de vérifier la compréhension des élèves ? Les élèves pouvaient-ils formuler leur avis sur l'album ? Offraient-ils la possibilité à d'autres classes de découvrir *Mon papa pirate ?* La consigne attribuait-elle une fonction de la tâche différente selon les degrés ?

Ainsi, nous avons décrit les manières de faire et de dire de ces enseignant·es et leurs effets sur la tâche à accomplir par les élèves. Nous avons conduit nos analyses des résumés incitatifs en fonction de trois caractéristiques : l'aspect partiel du résumé impliquant de ne pas tout dévoiler de l'histoire ; l'incitation à lire l'album, par exemple par le suspense, le nœud narratif ou le cliffhanger mais aussi par la matérialité langagière retenue ; l'appréciation de l'album par le scripteur. Nous avons comparé les libellés des consignes (Zakhartchouk, 2000) formulées par les enseignant·es et les productions des élèves. L'hypothèse qui a orienté notre analyse était que les consignes des enseignant·es feraient apparaitre les dimensions de ce qu'ils considéraient être un résumé incitatif et sa fonction, mais aussi les modalités de réalisation de la tâche par les élèves. Ces consignes seraient donc porteuses de leurs attentes, de leur conception du genre de texte à écrire et de leur manière d'organiser le travail de production de leurs élèves.

Nous avons constaté que les textes à produire s'adressaient à des destinataires qui étaient généralement d'autres camarades ou une classe parallèle. Concrètement, ces résumés incitatifs prenaient soit la forme d'un bandeau appréciatif entourant l'album, soit celle d'une 4e de couverture ou encore celle de la présentation d'un livre Minute (Moyens d'enseignement romands). Ces activités s'éloignaient indubitablement du format habituel de l'activité résumante visant la compréhension du texte (Aeby & Thevenaz, 2008). Certaines des productions des élèves se rapprochaient d'un résumé partiel de l'album, d'autres comportaient de simples appréciations et d'autres encore mobilisaient des éléments se référant à la réputation littéraire (bandeau). Pour les élèves de 8e et de 9e, en regard de la disciplination (Ronveaux & Schneuwly, 2018), elles se rapprochaient plus d'un récit intrigant (Baroni, 2017). En effet, pour donner envie de lire l'histoire, tout ne doit pas être révélé ; que dire alors, que ne pas dire ? De plus, quel évènement intrigant mentionner pour exciter la curiosité du lecteur ou de la lectrice ? Nous avons aussi constaté que cette dernière tâche était très importante pour comprendre l'ensemble de la séquence qui contribuait elle aussi à la mise en intrigue de ce même texte.

Références citées

Aeby Daghé, S. & Thevenaz-Christen, T. (2008). L'activité résumante dans la lecture de « La fée carabine » en classe de français : un point de vue sur le ressort des processus interactionnels didactiques. Dans L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 89-112). De Boeck.

Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue : les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine.

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

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 22,* 19-38.

Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 22,* 61-81.

Mots clés

résumé incitatif, récit intrigant, intrigue, compréhension, transition, productions d'élèves

Activités langagières de l'élève sur sa copie corrigée : nouvelle posture de lecture

Christiane Morinet

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France), CLESTHIA – Langage, systèmes, discours – EA 7345

À la suite de Pilorgé (2010) qui distingue cinq postures de correcteur, il a été pertinent d'envisager une nouvelle catégorie, celle qui initie une re/lecture active de l'écrit corrigé comme les disciplines contributoires que sont la sociologie de l'éducation (Bautier & Goigoux, 2004) et la sociolinguistique y ont conduit. L'hypothèse énonciative (Jaubert & Rebière, 2012) et l'hypothèse relationnelle (praxéologique) ont constitué le fil directeur de ma communication.

Étant donné qu'il manque un espace discursif entre le rendu des copies corrigées de dissertations et la reprise par l'élève, un dispositif de formation des enseignants a été mis en œuvre. Dans cette perspective, des enregistrements d'interactions orales du couple enseignant-élève ont été soumis aux praticiens. L'analyse de l'« offre langagière » a amené à catégoriser les postures énonciatives des correcteurs et des élèves en miroir. Pour rendre accessible la nature de l'activité langagière de l'élève qui cherche à répondre aux critiques qui sont faites sur sa copie, quelques modes d'ajustement favorables à la réflexivité ont été identifiés lors d'une aide individualisée à l'autocorrection.

L'objectif de l'entretien, mené par l'enseignant, a visé à rendre visible le travail réflexif engagé par l'élève (Bautier, 2005) interrogeant les intentions et les difficultés rencontrées lors de la réalisation de la production écrite. Ainsi, dans le cadre de la formation, l'analyse des interactions orales recueillies a permis de sensibiliser les praticiens aux ajustements à opérer et qui constituent les bases de cette lecture de reprise, vecteur d'une autonomie dans la réflexion et dans la réalisation d'une argumentation dissertative finalement écrite.

La communication a rendu compte, dans le détail d'une étude de cas, de la réalité langagière et cognitive des interactions verbales ainsi objectivées et des procédures scripturales qui s'imposent à travers l'adressage à un adulte lettré. L'analyse a privilégié la description, voire la critique, des propositions faites par l'enseignant enregistré dont on évalue l'effet immédiat par la réaction effective de l'élève (réponses, silence, onomatopées d'acquiescement ou de refus).

La problématique générale sous-jacente portant sur l'identification des modes d'interventions qui favorisent l'appropriation intrasubjective de l'argumentation dialectique, l'analyse des enregistrements a mis en évidence la nécessité de diagnostiquer la nature de ce qui fait obstacle à la réflexion de l'élève. Il s'avère que discerner entre incompréhension de langue et manque d'expérience argumentative, méthodologique ou d'exemplification dans le cas des dissertations oriente en premier lieu les interactions de l'enseignant.

À terme, on voudrait élaborer une typologie des modes d'intervention : questions sur les choix méthodologiques ou lexicaux, reformulation à partir de l'existant, pointage des manques ou des malentendus dans les attentes (absence d'adjectifs qualitatifs, d'hyperonymes, d'automatismes logiques etc.).

Ainsi, s'est révélé essentiel de proposer une reformulation au plus près de l'existant afin de recevoir la validation de l'élève se reconnaissant alors sujet de cette nouvelle énonciation. En effet, la lecture de reprise, développée ici, met en œuvre la posture d'auctorialité (Scheepers, 2024), qui fait devenir l'élève « sujet de son dire, de son écrire », attendue au lycée et dans les études supérieures (Bautier, 2016). Or, cette posture se réalise d'abord de façon intersubjective et principalement oralement (en savoir-faire cognitifs) entre l'enseignant et l'élève.

Références citées

Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, *111*, 51-71. https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2005-1-page-51?lang=fr

Bautier, É. (2016). Vers le langage pour apprendre : 35 ans d'enseignement de la langue ou du langage en ZEP. *Diversité,* 186, 75-81. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2016_num_186_1_4349

Bautier, É. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*, 89-100.

Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch* [En ligne]*, 2012*(3). https://www.forumlecture.ch/lffl/2012/3/476

Pilorgé, J.-L. (2010). Un lien de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 145-146*, 85-103.

Scheepers, C. (2024). Processus d'auctorialité, du primaire à l'université. Dans C. Delarue & J. Crinon (Éds.), *École, langage, inégalités : mélanges offerts à Élisabeth Bautier* (pp. 75-99). Lambert-Lucas.

Mots clés

oral-écrit, procédures scripturales, linguistique et acquisition, cognition, outils méthodologiques

Le « dossier de lecture » en Communauté flamande de Belgique, ou comment les pratiques des enseignant·es prennent en compte l'activité subjective de lecture des apprenant·es

Pierre Outers

Université de Liège (Belgique), Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et littératures romanes, Service de Didactique du français langue première, Unités de recherche DIDACTI*fen* et Traverses

En Communauté flamande de Belgique (VG, pour *Vlaamse Gemeenschap*), le « dossier de lecture » (*leesdossier*) constitue une production évaluée très présente dans le prescrit légal pour le cours de néerlandais langue première (L1) au niveau secondaire et dans les manuels scolaires. Ce « dossier de lecture », dont la composition est décrite dans des publications de nature scientifique (par exemple Dirksen, 1999 et Dirksen & Prak, 1998), fait la part belle à des productions écrites – médiations de lecture ou prises de recul par l'élève quant à son profil de lecteur·rice – qui font une place à l'activité subjective de lecture de textes littéraires des apprenant·es et où le « rapport à » (Cohen-Azria, 2021) la littérature des élèves peut transparaitre : comptes rendus, productions créatives, autobiographie de lecteur·rice, etc. (cf. entrées de *Un dictionnaire de didactique de la littérature* de Brillant Rannou et al., 2020 : « écritures créatives », « autobiographie de lecteur », etc.). En outre, la préparation des élèves à cette production et l'évaluation de celle-ci permettent de mettre en œuvre des démarches pour l'enseignement-apprentissage de la lecture évoquées par Simard et al. (2019, pp. 247-257) : « Prendre en compte les lectures réelles des élèves et leurs représentations », « Favoriser le rapport subjectif et imaginaire aux textes » et « Diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves ».

Dans la communication orale que nous avons menée, nous avons d'une part rendu compte d'une « *recherche descriptive* » à « caractère *monographique* » (Simard et al., 2019, p. 390) qui nous a conduit à montrer en quoi le « dossier de lecture » favorise la prise en compte par les enseignant·es de néerlandais L1 de VG de l'activité subjective de lecture de leurs apprenant·es. D'autre part, dans une perspective de recherche à « caractère *comparatif* » (cf. « Maintes découvertes intéressantes pourraient être faites grâce à l'analyse de l'enseignement-apprentissage de la langue première dans divers pays francophones et non francophones » ; Simard et al., 2019, p. 390) et de « *recherche-innovation* » (Simard et al., 2019, p. 391), nous avons montré en quoi les pratiques des enseignant·es en VG peuvent intéresser les enseignant·es de français L1 en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). En effet, le prescrit pour le cours de français L1 valable pour les dernières années du secondaire en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, 2018) impose aux enseignant·es de faire produire à leurs élèves un « dossier […] présentant une sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles » (unité d'acquis d'apprentissage 6 / UAA 6, « Relater [et partager] des expériences culturelles »), et ce dossier gagnerait selon nous à être enrichi grâce à des tâches du « dossier de lecture » en vigueur dans les pratiques en VG. À l'aide d'instructions officielles et d'extraits de manuels scolaires pour le cours de L1, nous avons donc tâché de répondre à la question de recherche suivante : « Quelle(s) production(s) du *leesdossier* (VG) pourrai(en)t nourrir les pratiques enseignantes relatives au "dossier" de l'UAA 6 (FWB) afin que le sujet lecteur […] y soit davantage pris en compte au-delà du "récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle" ? ». Si certaines productions métatextuelles, hypertextuelles (Simard et al., 2019, p. 257) voire textuelles du « dossier de lecture » sont présentes dans le prescrit légal en FWB, nous avons évoqué d'autres productions nous semblant susceptibles d'enrichir le dossier imposé par le prescrit en FWB : l'autobiographie de lecture/fiction (*leesautobiografie* / *fictieautobiografie*) – « […] elle permet […] au professeur de découvrir avec quelles représentations […] de la littérature il doit composer son enseignement » (Rouxel & Brillant Rannou, 2020, p. 281) – et le bilan par l'élève de sa formation littéraire (*balansverslag* / *eindbalans*).

Références citées

Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F. (Éds.). (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Honoré Champion.

Cohen-Azria, C. (2021). Rapport à – Représentations. Dans Y. Reuter (Éd.), *Traité des didactiques : concepts et notions fondamentales* (pp. 211-217). De Boeck Supérieur.

Dirksen, J. (1999). Het leesdossier als basis voor het literatuuronderwijs. *Vonk*, *29*(2), 24-31.

Dirksen, J. & Prak, D. (1998). *Handleiding leesdossier: Een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen*. Bulkboek.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2014). *Compétences terminales en français : humanités professionnelles et techniques*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Compétences terminales et savoirs requis en français : humanités générales et technologiques*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Rouxel, A. & Brillant Rannou, N. (2020). Autobiographie de lecteur. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 281-282). Honoré Champion.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Mots clés

Communauté flamande de Belgique, comparaison, dossier de lecture, Fédération Wallonie-Bruxelles, lecture de textes littéraires

Outils et supports pour faire entrer les élèves dans la littératie : les écrits « ordinaires »

Paula Ristea et Youri Roger

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Cette communication a porté sur un dispositif de formation que nous avons mis en œuvre à la HEP Vaud dans le cadre d'une formation continue approfondie en didactique du français langue seconde (CAS FLS) pendant l'année académique 2024-2025. Centré sur le recueil et l'exploitation en classe d'écrits « ordinaires » (Dabène, 1990) – affichages, signalétique, enseignes, etc. – ce dispositif avait pour visée principale de permettre aux enseignant·es de réfléchir au potentiel des textes de l'espace urbain pour faire entrer les élèves allophones dans la littératie. Concrètement, les participant·es ont collecté des écrits variés, le plus souvent sous forme de photos, dans un périmètre restreint autour de la HEP. Ils et elles ont ensuite didactisé ces textes en petits groupes, puis consigné sur un support électronique partagé les objectifs d'apprentissage, les activités de réception du document, ainsi que les pistes de réemploi ou de prolongement possibles. De retour dans leurs classes, les participant·es ont été encouragé·es à tester les activités, afin d'en observer les effets sur le développement de la littératie et l'évolution des rapports à l'écrit chez les élèves (Maynard & Armand, 2015).

Nous avons situé notre réflexion dans une didactique inclusive du français (Penloup et al., 2022), attentive aux enjeux liés à la diversité linguistique et culturelle des publics et aux besoins des élèves allophones, pour qui l'entrée dans la littératie scolaire et le développement d'un rapport scriptural au langage (Lahire, 2008) peuvent constituer des sources de difficulté. Nous nous sommes également basés sur des travaux ayant montré l'importance du choix des supports didactiques pour l'évolution du rapport à l'écrit (Wachs, 2020). Notre choix s'est porté sur les écrits « ordinaires », issus des approches communicatives et pragmatiques de l'écrit (Moirand, 1979), car ils permettent une exposition récurrente « en situation » à des indications fournies par l'environnement (Chartier et al., 1998). D'un point de vue social et culturel, ces écrits s'articulent à des pratiques et des contextes variés, favorisant l'acquisition de la littératie (Schneuwly, 2020).

Le corpus sur lequel nous nous sommes appuyés se composait de quinze dispositifs didactiques élaborés par les participant·es, ainsi que de retours de pratiques recueillis lors d'un *focus group* et au moyen d'un questionnaire écrit administré à la fin du module de formation. L'analyse des dispositifs élaborés a mis en évidence, d'abord, une diversité d'écrits de l'espace urbain qui ont été collectés, puis didactisés. Les objectifs d'apprentissage étaient généralement dictés par les fonctions des textes et formulés en termes de compétences pragmatiques, linguistiques et socioculturelles à atteindre. Les activités de réception, articulées aux besoins sociaux et linguistiques des élèves, mettaient l'accent sur le sens – la visée et les fonctions des textes – sans exclure l'entrainement au décodage. Quant aux activités de réemploi, nous avons observé une prédominance des productions sur modèle, parfois avec un écart dans les genres de textes, ainsi que le caractère utilitaire de ces productions.

Les retours de pratiques recueillis à la fin du module de formation ont montré une reconnaissance mitigée des enjeux liés à une mobilisation régulière de ces écrits en classe. Si le questionnaire a mis en évidence une adhésion importante des participant·es à l'idée que ces supports favoriseraient le développement de la littératie et le changement du rapport à l'écrit, le *focus group* a fait apparaitre des interrogations à propos du choix des écrits et de leur didactisation. En revanche, cette discussion a relevé un consensus parmi les participant·es quant à l'idée d'une motivation renforcée chez les élèves. Enfin, il s'est avéré qu'un nombre restreint de personnes avait réellement expérimenté les activités, ce qui a pu expliquer les interrogations ayant émergé lors du *focus group.* Ces résultats nous

ont amenés à approfondir la réflexion sur certains éléments méthodologiques du dispositif, ainsi que les apports de la formation en ce qui concerne l'importance de l'acculturation à l'écrit et des gestes favorisant l'entrée dans la littératie.

En conclusion, nous avons souligné l'intérêt, pour la formation des enseignant·es, d'une sensibilisation renforcée à la diversité des supports écrits ancrés dans la sphère sociale et culturelle locale. Une telle approche contribuerait à développer les compétences littératiées des élèves allophones en langue de scolarisation et à transformer positivement leur rapport à l'écrit.

Références citées

Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire : entrer dans le monde de l'écrit*. Hatier.

Dabène, M. (1990). Des écrits (extra)ordinaires : éléments pour une analyse de l'activité scripturale. *LIDIL, 3***,** 9-26.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.

Maynard, C. & Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *6*(2), 72-80.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère*. Clé International.

Penloup, M.-C., Miguel-Addisu, V. & Kervyn, B. (Éds.). (2022). *Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français* [Numéro thématique]. *Repères : recherches en didactique du français, 65*.

Schneuwly, B. (2020). Literacy – littératie – Literalität : un essai. *Forumlecture.ch* [En ligne]*, 2020*(2). https://doi.org/10.58098/lffl/2020/2/701

Wachs, S. (2020). Écrits ordinaires et français scolaire : une rencontre en classe de français langue maternelle et seconde. *Le français aujourd'hui*, *208*, 123-133.

Mots clés

littératie, écrits ordinaires, élèves allophones, rapport à l'écrit, support didactique

LECTURE-LITTÉRATURE

Effets d'une recherche collaborative sur les pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire

Virginie Actis[1] et Blandine Longhi[2]

[1] Sorbonne Université (France), INSPE de Paris, VALE EA 4085
[2] Sorbonne Université (France), INSPE de Paris, CELLF-UMR 8599

La contribution a porté sur une action de recherche collaborative sur l'écriture littéraire à l'école primaire et au collège. Nous nous sommes interrogées sur l'articulation entre les apports théoriques et le développement professionnel des participants.

Le « geste de captation » comme objet-frontière.

La recherche LéA-Ifé « Posture d'auteur et compétences d'écriture » vise à favoriser la création d'une posture d'auteur chez les élèves, ce qui implique de s'interroger sur ce que doit faire l'auteur d'un texte de fiction. François Le Goff (2020) détermine ainsi différents « gestes de fiction » dont il faudrait équiper le scripteur, dont le geste « de captation » (la capacité à faire fonctionner le récit en vue de susciter les affects du lecteur). Nous avons proposé aux participants de réfléchir à la manière d'enseigner ce geste de captation.

Notre hypothèse était que la notion de geste de captation est apte à jouer le rôle d'objet-frontière, concept mobilisé dans les recherches collaboratives pour penser l'appropriation d'une notion par les différents acteurs (Monod-Ansaldi et al., 2019). Cette perspective rejoint la conception waldenfelsienne de la frontière comme tension créatrice (Waldenfels, 2009) : l'objet-frontière ne serait pas un simple médiateur neutre, mais un espace où émergent des significations nouvelles qui ne préexistent pas dans les communautés en présence. La notion de geste de captation nous apparaît comme suffisamment flexible pour accueillir les représentations d'enseignants issus d'horizons divers (de l'enseignement primaire ou secondaire, exerçant dans des établissements classés REP ou pas) et susciter des discours hétérogènes.

La découverte de la notion par le groupe : un moment de réflexivité professionnelle

L'analyse de la transcription de la séance de travail du groupe fait état de différentes étapes, au cours desquelles les enseignants découvrent le geste de captation et les conditions de son utilisation comme objectif d'apprentissage. Invités à lire collectivement des textes d'élèves, ils s'accordent rapidement sur certains passages aptes à capter l'intérêt du lecteur. Cela montre que le geste peut être objectivé, même si sa perception est liée à une subjectivité initiale. Sa flexibilité interprétative permet à chacun d'en percevoir l'intérêt et la pertinence pour lire un texte d'élève. À la fin de la séance, les enseignants effectuent spontanément des propositions didactiques pour transposer la notion dans leur enseignement, témoignant d'un processus d'appropriation.

Selon Jorro (2006) l'approche expérientielle, dans le cadre d'un moment de formation, est une ressource essentielle de l'enseignant pour comprendre et se transformer. Lors de cette séance, plusieurs moments témoignent d'une prise de conscience professionnelle explicite : le travail sur les textes d'élèves conduit les enseignants à interroger les gestes professionnels mis en œuvre lorsqu'ils enseignent l'écriture de fiction et à questionner leur vécu professionnel antérieur.

Analyse de deux mises en œuvre en classe de 6e : richesse des négociations

L'analyse s'est ensuite concentrée sur la mise en œuvre par deux enseignants dans leurs classes de Sixième d'un même dispositif : demander aux élèves, lors de la co-lecture de productions écrites, de repérer les passages qui suscitent le plus leur intérêt dans les textes de leurs pairs.

L'observation des séances filmées, ainsi que les transcriptions des entretiens menés ensuite, révèlent la diversité des manières de négocier le sens de l'objet-frontière. Nous avons analysé trois aspects :

- L'intégration de l'apport théorique dans l'écosystème de la pratique enseignante. Elle prend chaque fois une forme différente. Les modalités du « geste de mise en scène des savoirs » (Jorro, 2010) sont notamment liées à la manière dont l'enseignant envisage la lecture des textes littéraires. Selon qu'il/elle se situe plutôt du côté de la participation ou de la distanciation (Dufays et al., 2015), l'institutionnalisation de la notion de geste de captation diffère fortement.
- La manière dont la pratique est modifiée en retour par l'intégration de l'objet-frontière. Les entretiens d'auto-confrontation et de confrontation croisée aux pratiques des autres entraînent un mouvement réflexif quant aux gestes professionnels engagés, tout particulièrement « le geste éthique » (avec un questionnement quant à la place laissée à la parole des élèves).
- La manière dont émergent de cette réflexion de nouvelles questions de recherche pour l'ensemble du groupe. La réflexion autour du geste de captation a donc permis d'aboutir à la co-construction de nouveaux savoirs didactiques.

Références citées

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3e édition actualisée). De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2006, février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de recherche sur la formation – CNAM, Paris. https://shs.hal.science/halshs-00195900v1/document

Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français : le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [En ligne], *145-146*. https://doi.org/10.4000/pratiques.1527

Le Goff, F. (2020). La fiction, le réel et leurs frontières : pour une didactique de l'écriture de fiction. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français, 72,* 87-108.

Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. & Aldon, G. (2019). Objets frontières et *brokering* dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Éducation & didactique* [En ligne], *13*(2). https://journals.openedition.org/educationdidactique/4074

Waldenfels, B. (2009). *Topographie de l'étranger : études pour une phénoménologie de l'étranger* (Tome 1) (F. Gregorio, F. Moinat, A. Renken & M. Vanni, trad.). Van Dieren Éditeur.

Mots clés

écriture, fiction, objet-frontière, recherche collaborative, gestes professionnels

L'objet d'enseignement dans le(s) discours des enseignant·e·s ? La place de l'intention didactique et de l'archi-élève

Linda Béji et Christophe Ronveaux

Université de Genève (Suisse), Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, section des sciences de l'éducation

Cette contribution s'est inscrite dans le cadre d'une recherche collaborative itérative entre chercheur·e·s et enseignant·e·s visant l'élaboration d'un prototype pour l'enseignement de la compréhension d'un texte encyclopédique numérique participatif (AENP). Nous avons appréhendé l'entretien anté comme un espace discursif dans lequel chercheur·e·s et enseignant·e·s co-construisent une séquence d'enseignement, et plus spécifiquement comme un outil permettant d'accéder aux représentations enseignantes à travers la conceptualisation de l'archi-élève. À ce titre, nous nous sommes intéressés à la place occupée par l'archi-élève dans l'ensemble des discours enseignants lors de l'élaboration du prototype dédié à l'enseignement de la compréhension d'un AENP. La problématique formulée était la suivante : quelle méthodologie adopter pour analyser les discours des enseignant·e·s afin de mieux comprendre leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ? Notre objectif consistait à identifier, dans ces discours, les savoirs désignés comme enseignables et à explorer les relations que les enseignant·e·s entretiennent avec ces objets d'enseignement. Pour ce faire, la méthodologie reposait sur une double analyse des discours. La première consistait en une classification des objets d'enseignement selon les dimensions du genre textuel étudié (de Pietro et al., 2023). La seconde analyse — inspirée de l'idée que face à un savoir, certaines personnes ne savent pas, d'autres savent, et quelques-unes, qui savent, enseignent (Verret, 1974, p. 139) — distinguait l'objectivation de la pratique enseignante selon le rapport au savoir : lorsque l'objet est questionné pour lui-même, lorsqu'il est questionné dans son rapport à l'enseignant·e, ou encore lorsqu'il est pensé en situation d'apprentissage. Trois résultats principaux ont été dégagés. Les premiers montrent que, dans le discours des enseignant·e·s, les objets désignés pour être enseignés se caractérisent par une forte pluralité et une grande plasticité. Loin d'être stabilisés d'emblée, ces objets varient selon les enseignant·e·s, se négocient et se reconfigurent tout au long des entretiens anté, au fil des échanges avec les chercheur·e·s, avec des déplacements notables d'une année de passation à l'autre. Ces dynamiques révèlent un ancrage didactique fortement situé et dépendant des contextes d'énonciation. L'analyse montre également que les objets d'enseignement tendent à s'organiser différemment selon les passations : autour du contenu thématique lors de la première année, de la fonctionnalité numérique lors de la seconde, et de la notice encyclopédique lors de la troisième. Les seconds résultats portent sur l'objectivation des savoirs. L'analyse empirique met en évidence des modalités différenciées d'appréhension des objets selon que le discours se centre sur l'enseignement, sur l'activité de l'élève ou sur leur articulation. Le processus de planification apparaît ainsi comme un mouvement dynamique du rapport au texte, orienté vers l'anticipation conjointe des gestes d'enseignement et de l'activité attendue de l'élève, révélant l'existence d'une intention didactique structurante. Enfin, la place accordée à l'archi-élève se manifeste comme un principe organisateur central de ce processus. En tant qu'instance anticipée de réception et de transformation, l'archi-élève régule l'organisation des objets d'enseignement en orientant les choix didactiques. Il ouvre ainsi un empan didactique au sein duquel se déploient des possibles d'enseignement, mobilisant des savoirs à la fois explicites et latents.

Références citées

de Pietro, J-F., Conti, V., Roduit, P. & Sánchez Abchi, V. (2023). Modéliser des genres textuels au service de l'enseignement. Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers & D. Vrydaghs (Éds.), *Les recherches en didactique du français : les résultats en question(s)* (pp. 189-206). Presses universitaires de Louvain.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* [Thèse de doctorat]. Université de Paris 5.

Mots clés

archi-élève, intention didactique, objet d'enseignement, objectivation des savoirs, empan didactique

Partir des résultats et des représentations des élèves pour modifier savoirs théoriques et didactiques : un cercle vertueux ? Un exemple de renouvellement de la lecture du théâtre

Corinne Frassetti Pecques

Université Grenoble Alpes (France), Litt&Arts CNRS, équipe LITEXTRA

La communication a visé à rendre compte d'un processus allant d'observations de terrain au questionnement des discours théoriques sur la lecture du texte de théâtre et des pratiques didactiques préconisées. En effet, un premier travail s'est intéressé aux conditions d'efficacité des dispositifs permettant aux élèves d'appréhender au mieux la théâtralité du texte dramatique (Bernanoce, 2013 ; Ailloud-Nicolas, 2013 ; De Peretti, 2013), d'acquérir un « imaginaire de la scène » (Bernanoce, 2006), de considérer son « devenir scénique » (Sarrazac, 2005). Cette première expérimentation a permis de recueillir des données à la fois de manière longitudinale, par le suivi d'élèves d'un collège sur quatre années, ainsi que transversalement sur une cohorte de même niveau (l'ensemble des sixièmes de deux établissements). À chaque fois, il s'est agi de confronter les élèves avec un enseignement ordinaire sur le théâtre à ceux ayant suivi un enseignement spécifique poussé (lecture dramaturgique, proposition de scénographie, analyse de spectacles, mise en voix et en espace…). Les résultats obtenus ont montré une certaine efficience de l'enseignement spécifique dans la prise en compte de la nature propre au texte dramatique, néanmoins plusieurs éléments ont amené à mettre en perspective et nuancer ce constat. Le suivi des élèves sur plusieurs années a en effet révélé une certaine fragilité des acquis et, si l'appel à la scène se manifestait davantage, les images convoquant une réalité étaient encore très présentes. Pour vérifier à quoi sont dus ces résultats, des données ont été aussi recueillies auprès de lecteurs experts. Or, leurs réponses montrent de nombreuses similitudes avec celles des élèves : même intérêt pour l'histoire et les personnages, même convocation d'images non scéniques. Dès lors, les discours théoriques sur la lecture du théâtre (Petitjean, 2006 ; Schröpfer, 2009 ; De Guardia-Parmentier, 2009 ; Biet-Triau, 2009 ; Bionda, 2018) ont été revisités, en vue notamment de réhabiliter l'imaginaire hors scène et de redéfinir ce qu'il faut entendre par fiction et scène lors de la lecture. En appui sur la conception de l'acte de lecture comme une alternance de plusieurs régimes (Picard, 1986 ; Jouve, 1993), une nouvelle modélisation de la lecture du théâtre a été proposée, fusionnant lecture dramaturgique (Danan, 2010), lecture littéraire (Dufays et al., 1996) et lecture subjective (Langlade, 2007) telles qu'elles sont ordinairement définies. Elle met en valeur trois régimes, celui qui s'immerge dans la fiction (scénique ou hors-scène), celui qui met la lecture à distance (pour des considérations sur l'écriture ou le plateau concret) et celui qui engage le sensible (Frassetti Pecques, 2023). Il fallait en outre interroger les gestes professionnels mis en œuvre. De fait, il est apparu manifeste que les dispositifs mis en place lors de la première expérimentation ne permettaient pas suffisamment à l'élève de s'approprier les différents imaginaires et ressentis. Aussi, la seconde expérimentation s'est notamment appuyée sur les préceptes de l'enseignement explicite afin que l'élève conscientise ses stratégies de lecture et prenne appui dessus pour progresser : une liste de leurs « gestes de lecture » (Rouvière, 2018) a été établie avec eux à partir de leurs lectures puis elle a été utilisée pour alimenter leurs débats, leurs votes, annoter les carnets de lecteur des camarades ainsi qu'élargir leur propre panel de remarques sur les pièces lues. Les seconds résultats obtenus ont sans équivoque montré la pertinence des dispositifs proposés et de la modélisation. L'appel à la scène est nettement marqué et, surtout, le passage d'un régime à un autre plus accentué et intentionnel. C'est ce parcours qui part du terrain et des élèves pour remonter à la théorie, prenant en compte tant l'expérience réelle de réception que les modes d'apprentissage du lecteur et l'agir enseignant dans le scénario didactique, qui a été exposé.

Références citées

Ailloud-Nicolas, C. (2013). Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre ?. *Le français aujourd'hui, 180,* 41-53.

Bernanoce, M. (2006). La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de voix didascalique. Dans P. Clermont & A. Schneider (Éds.), *Écoute mon papyrus : littérature, oral et oralité* (pp. 225-240). SCEREN-CRDP.

Bernanoce, M. (2013). Pourquoi et comment lire du théâtre en classe de collège ? Des chemins à baliser pour le contemporain, mais aussi pour le passé. *Lire au collège*, *93*, 24-39.

Biet, C. & Triau, C. (2006). *Qu'est-ce que le théâtre ?.* Gallimard.

Bionda, R. (2018, 23 novembre). *Théâtre ou littérature ? Sur le fonctionnement artistique et opéral des textes de théâtre. L'Atelier de théorie littéraire de Fabula* [En ligne]. http://www.fabula.org/atelier.php?Theatre_ou_litterature

Danan, J. (2010). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?.* Actes Sud-Papiers.

De Guardia, J. & Parmentier, M. (2009). Les yeux du théâtre : pour une théorie de la lecture du texte dramatique. *Poétique, 158,* 131-147.

De Peretti, I. (2013). Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ?. *Le français aujourd'hui*, *180*, 55-68.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (Éds.). (1996). *Pour une lecture littéraire : tome 1 : approches historique et théorique : propositions pour la classe de français*. De Boeck-Duculot.

Frassetti Pecques, C. (2023). *Le sujet lecteur dramaturge : lecteur expert, lecteur élève. Un nouveau modèle pour la lecture du théâtre et son enseignement* [Thèse de doctorat]. Université Grenoble Alpes.

Jouve, V. (1993). *La lecture.* Hachette.

Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français, 145,* 71-73.

Petitjean, A. (2006). Fictions dramatiques et postures du lecteur. *Modernité, 23,* 113-142.

Rouvière, N. (2018). Les composantes de la lecture axiologique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 58,* 31-47.

Sarrazac, J.-P. (2005). *Lexique du drame moderne et contemporain.* Circé.

Schröpfer, D. (2009). La posture du lecteur de théâtre. Dans M. Butlen & V. Houdart-Merot (Éds.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (pp. 215-224). Encrage.

Mots clés

théâtre, lecture, théorie, didactique

L'action conjointe dans les discussions sur les vocables en littérature à l'école

Stéphanie Genre

CY Cergy Paris Université (France) – ÉMA École, mutations, apprentissages – EA4507

Pour le 16e colloque de l'AIRDF, nous avons analysé l'activité conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) présente dans les discussions sur les vocables en littérature (Genre, 2025). Les séances étudiées concernaient les cycles 2 et 3.

La co-activité entre élèves et enseignant.e.s requiert la mobilisation de plusieurs gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009), parfois combinés, que nous avons cherché à relier aux enjeux didactiques des discussions sur les vocables (Genre, 2025) dans le cadre de la lecture littéraire enseignée à l'école.

Ainsi, nous nous sommes demandé si l'action conjointe observée dans les pratiques effectives permettait ou non d'articuler l'enseignement du vocabulaire à celui de la lecture littéraire, et si, par ailleurs, le contexte d'enseignement avait une incidence sur cette action, en rapport avec ces enjeux, puisque nous avons comparé deux corpus distincts. Un premier corpus de séances de lecture littéraire recueillies en contexte écologique (TALC, Louichon, 2020, financement de l'université de Montpellier). Un second, issu de la recherche Projet Émergence LIRE, EMA- IFÉ, CY Paris Cergy Université, qui rassemblait des séances de lecture littéraire menées dans le cadre spécifique de l'enseignement de la compréhension, avec des enseignant.e.s ayant été accompagné.e.s par des formateur.e.s dans ce domaine.

La comparaison s'organisait autour d'une typologie : sens en langue, en emploi, en association et pour soi (Genre, 2025) que les pratiques dites « ordinaires » nous ont aidé à construire et qui montre tout l'éventail d'actions didactiques possibles au croisement entre vocabulaire et littérature, nous conduisant ainsi à traiter de la distinction sens/signification (Rastier, 2000) et à interroger les leviers qui conduisent à l'articulation et les freins qui l'empêchent.

Les résultats de cette enquête, qui ne peuvent être à ce stade généralisables, ont montré une pratique dominante commune aux deux contextes : celle de la définition de mots jugés difficiles, révélatrice de la culture scolaire (Denizot, 2021) qui, bien que nécessaire, ne constitue pas l'enjeu premier des discussions sur les vocables. En revanche, les pratiques de la lecture littéraire en contexte écologique donnent davantage de place au sens culturel, notre sens en association, et au sens pour soi singulier de l'élève, même si celui-ci n'est pas relayé autant qu'il le mériterait.

Références citées

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, *3*(3), 29-48.

Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques.* Presses Universitaires de Bordeaux.

Genre, S. (2025). *Enseigner le vocabulaire en littérature : discuter le sens des mots au cycle 3*. UGA Éditions. https://books.openedition.org/ugaeditions/48863

Louichon, B. (Éd.). (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.

Rastier, F. (2000). Problématiques du sens et de la signification. Dans J.-M. Barbier & O. Galanatu (Éds.), *Signification, sens, formation* (pp. 5-24). Presses Universitaires de France.

Sensevy, G. & Mercier, A. (Éds.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur.* Presses universitaires de Rennes.

Mots clés

lexique, littérature, didactique, rôle de l'enseignant, interaction verbale

Expérimenter la subjectivité du lecteur-scripteur, à titre personnel et professionnel, dans un laboratoire de français

Communications conjointes

Véronique Larrivé[1] et Bénédicte Duvin-Parmentier[2]

[1] UT2J/LLA-Créatis (France), INSPE TOP/SFR
[2] UT2J/CLLE (France), INSPE TOP/SFR

Dans le cadre du colloque interrogeant l'accompagnement du travail enseignant, nous avons analysé un projet de recherche participative initié dans le cadre d'un « laboratoire de français », implanté en Ariège en 2023-2024, dans la circonscription de Lavelanet, sous l'impulsion d'une IEN et d'une IPR de Lettres et regroupant des enseignants des 1er et second degrés avec deux chercheuses de l'INSPE.

L'objectif de la première année du laboratoire était de créer la dynamique du groupe en axant la réflexion sur l'enseignement de la lecture littéraire, notamment en promouvant la mise en œuvre du dispositif du *journal de personnage*, pour développer la *compétence fictionnelle* des élèves (Schaeffer, 1999), à savoir leur capacité à s'immerger dans la fiction et à exercer leur capacité d'empathie fictionnelle à l'égard des personnages (Oatley, 2012 ; Larrivé, 2015).

Lors de la deuxième année de ce laboratoire, tout en poursuivant cette expérimentation, nous avons mené avec les enseignants une réflexion sur l'expression de sa subjectivité par le lecteur-scripteur, en particulier son rapport à la langue (Duvin-Parmentier, 2024) et ce qui relève de sa *sensibilité lexicale* (Tremblay, 2021).

Dans les deux protocoles de collaboration, les enseignants participants sont mis en situation de vivre une activité de lecteur-scripteur, afin qu'ils éprouvent la mise en jeu de leur subjectivité face à un texte, puis il leur est demandé d'appliquer dans leur classe un dispositif similaire avec leurs élèves afin qu'ils l'éprouvent en tant qu'enseignant. C'est de cette double épreuve que nous escomptons, par le dialogue des expériences, faire advenir la réflexion didactique collective.

Communication de Véronique Larrivé

La première communication jetait un regard rétrospectif sur le protocole de collaboration adopté en 2023-2024, pour mesurer quels écarts apparaissent, au prisme du travail mené, entre les éléments théoriques convoqués pour justifier le dispositif innovant proposé par les chercheuses, et la saisie qu'en ont les enseignants et conseillers pédagogiques participant au groupe.

Nous avons présenté rapidement le protocole, conçu à partir de l'expérimentation de l'écriture en « je » fictif par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, dès la première réunion plénière du laboratoire, il leur est proposé d'écrire un *journal de personnage* pendant la lecture collective de l'album de littérature de jeunesse *Eva au Pays des fleurs*. L'idée est de mettre les enseignants en situation non seulement d'éprouver l'empathie fictionnelle à l'égard du personnage d'Eva, mais également, par l'écriture, de conscientiser ces phénomènes empathiques.

La discussion qui s'engage entre enseignants suite à cette mise en activité ouvre la place à l'expression de la surprise, du doute, du plaisir et/ou du déplaisir, et permet d'anticiper des réactions d'élèves. L'activité éprouvée facilite la suite du protocole liée à l'expérimentation en classe d'un dispositif d'écriture en « je » fictif similaire, à partir d'un album au choix parmi une liste proposée. Lors de la deuxième rencontre, des ateliers se mettent en place, pour élaborer par groupes, un dispositif de *journal de personnage* adapté à l'album choisi et au niveau de classe concerné. Une dizaine d'enseignants mettent ensuite en œuvre dans leur classe la séquence ainsi élaborée.

L'analyse du protocole s'appuie sur un questionnaire proposé aux enseignants avant la première rencontre, ayant permis d'établir un état des lieux des pratiques déclarées en amont du projet. Elle est complétée par des entretiens semi-directifs menés, après la reprise des activités du laboratoire, et proposés aux enseignants ayant effectivement mis en œuvre le journal de personnage dans leur classe en 2024. À partir de ces entretiens, nous avons observé quelles connaissances d'ordre théorique et didactique avaient été acquises avec ce protocole basé sur une approche expérientielle, personnelle et professionnelle, du dispositif du *journal de personnage*, pour en mesurer les effets.

Communication de Bénédicte Duvin-Parmentier

La seconde communication portait sur les travaux menés dans le laboratoire de français en 2024-2025 et visait à documenter les représentations que les enseignant.e.s se font du rapport subjectif et sensible à la langue. Par *sensibilité lexicale*, nous comprenons, à l'instar de Tremblay (2021), une attitude face à la langue se déclinant en *affects* (plaisir de découvrir de nouveaux mots) et en *valeurs* (souci de varier son lexique en production écrite).

Le dispositif mis en œuvre complète celui du *journal de personnage* éprouvé précédemment par ces mêmes enseignant.e.s. Il s'agit dans un premier temps de leur faire prendre conscience de leur propre sensibilité lexicale en les interrogeant, face à un corpus de textes littéraires, sur les mots qu'ils aiment et de dresser avec eux une typologie des raisons de leurs choix (sonorités, formes, sens, images suscitées, etc.). Dans un second temps, par la mise en activité d'écriture et de réécriture, nous les avons amenés à commenter l'articulation entre leur sensibilité lexicale et leur création de textes, en particulier en ce qui concerne le réemploi lexical. Éprouver ce dispositif a permis aux enseignants de saisir par l'expérience intime, la part subjective du rapport à la langue. Cela les a aidés également à mettre en œuvre un dispositif similaire dans leur classe. À l'occasion d'ateliers collectifs, menés par groupes d'affinité ou de secteur scolaire, ils ont ainsi conçu un protocole, selon les niveaux de classe, (corpus de textes, consignes, support d'écriture).

Notre analyse porte, pour chaque participant, sur la comparaison de deux entretiens semi-directifs : avant le protocole, en décembre 2024, pour collecter les représentations initiales de l'enseignant concernant les enjeux de l'enseignement du lexique, et en fin d'année scolaire, pour mesurer les évolutions de ces représentations et de leur enrichissement potentiel.

Références citées

Duvin-Parmentier, B. (2024). L'expression du sensible dans les processus d'écriture et de réécriture de textes littéraires en fin d'école primaire. *Action didactique*, *7*, 2.

Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 51*, 157-176.

Oatley, K. (2012). Les romans renforcent l'empathie. *Cerveau & psycho, 51*, 64-69.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?.* Seuil.

Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *189-190*.

Mots clés

didactique, formation continue, littérature, écriture, lexique

Notes de « lecture méthodique » : ce que révèlent ces brouillons de lecture de l'enseignement de la littérature au secondaire

Hamdi Ouzzin

Université Mohammed V (Maroc), Faculté des Sciences de l'Éducation

Cette contribution a présenté les résultats d'une recherche menée sur des pratiques de lecture littéraire d'élèves du secondaire au Maroc, et plus spécifiquement sur les notes de lecture (désormais NL), ces « brouillons de lecture » (Delamotte-Legrand, 2001 ; El Gousairi, 2024 ; Le Goff, 2007 ; Ouzzin, 2025), produits de manière auto-initiée ou contrôlée à la rencontre d'un texte dont l'école prescrit la lecture, porteurs de « diverses versions d'une appropriation textuelle » par le lecteur, voire de tentatives singulières de fabrique du sens.

Désignant ici, par métonymie, l'acte même de lire dont elles matérialisent la trace, les NL s'inscrivent directement sur l'extrait d'œuvre fourni aux élèves, notamment dans l'espace graphique multidimensionnel de la page très souvent photocopiée (El Gousairi & Ouzzin, 2025). L'œuvre intégrale est en effet transformée en une succession d'extraits, apprêtés par l'enseignant en vue d'un usage direct en classe, selon un itinéraire prescrit par les textes officiels. Leur sélection est souvent encadrée par des projets de lecture prédéfinis, imposés aux enseignants et identiques pour l'ensemble des élèves de la première année du Baccalauréat (l'équivalent de la première en France). Ces extraits sont ensuite recadrés, circonscrits, recalibrés, redimensionnés, escamotés, ou tout simplement insérés dans une nouvelle mise en page, libérant l'espace graphique pour les NL, notamment dans les marges. Ce travail de mise en extraits prend corps dans des photocopies distribuées aux élèves, qui opèrent un « désancrage » matériel (Denizot, 2021) de l'extrait lui-même, en vue de produire « du lisible » (au sens de Kuentz 1972 : 8) : l'extrait devient alors, à travers des phénomènes transpositifs, un support didactique autonome, coupé de l'œuvre intégrale dont il est issu, utilisé individuellement, au vu de sa dimension artéfactuelle, dans le cadre d'une séance de lecture. Toutefois, au-delà du questionnement sur les relations entre l'œuvre et ses extraits, ou encore sur la manière dont l'école « fabrique » une littérature scolaire à travers l'extrait (Belhadjin & Bishop, 2022), cette contribution s'est centrée davantage sur les pratiques effectives de la lecture méthodique. Il s'agissait d'examiner comment les NL produites par les élèves prennent place et se déploient à l'intérieur et autour de l'extrait, envisagé comme un espace matériel que l'enseignant manipule, (re)construit et contrôle intentionnellement, pour faire émerger des traces écrites de lecture. Autrement dit, il semblait crucial d'analyser la manière dont les NL sont programmées par la matérialité de l'extrait, mais aussi formatées par les conventions rhétoriques de la lecture méthodique, un exercice sous-tendu par une approche formaliste, voire réductionniste de l'objet « littérature », et participant plus largement d'un rapport trop distancié à la langue.

En m'appuyant sur des données empiriques – l'observation de deux leçons de lecture méthodique dans des classes de première année du baccalauréat, ainsi qu'un corpus exploratoire de NL produites par 26 élèves, de manière progressive à la lecture en classe d'un extrait du roman autobiographique *La Boite à merveilles* (1954) d'Ahmed Sefrioui –, j'ai montré que, si les notes des élèves se déploient diversement au niveau sémiotique, dans l'espace graphique de l'extrait lu par les élèves en classe, elles n'en demeurent pas moins cadrées par le cadre de la feuille photocopiée, par les contraintes de la séance de lecture elle-même et, plus paradoxalement encore, par la finalité souvent instrumentaliste de la lecture méthodique pratiquée au secondaire. L'enseignant fait subir à l'extrait de lecture des opérations de natures variées, non seulement pour faire se déployer les NL des élèves, mais plus fondamentalement pour l'ajuster aux objectifs didactiques assignés à la séance de lecture méthodique et à ses contraintes pratiques (une lecture globale mais progressive, aboutissant à une synthèse écrite idéalement négociée), mais aussi aux compétences supposées des élèves. Cette intentionnalité relève

de la fabrique de l'enseignable et des conditions de son enseignabilité, mais se manifeste plus précisément dans le geste de contrôle du contenu des NL et de leur fonction restitutive de savoirs grammaticaux déjà établis.

Références citées

Belhadjin, A. & Bishop, M.-F. (2022) (Éds.). *Usages des extraits en classe de français*. Presses universitaires de Namur.

Delamotte-Legrand, R. (2001). Des brouillons de lecture : « J'efface tout et je recommence ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *23*, 111-129.

Denizot, N. (2021). L'extrait entre exercice scolaire et formes de réancrage des œuvres littéraires. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *64*, 145-160.

El Gousairi, A. (2024). Lire, c'est écrire : notes de lecture, brouillons de lecture, traces d'apprentissage d'étudiants à l'université. Dans C. Scheepers (Éd.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (pp. 133-148). De Boeck Supérieur.

El Gousairi, A. & Ouzzin, H. (2025). Écrire sa « lecture méthodique » au secondaire : de l'activité enseignante aux traces écrites des élèves. *Le français aujourd'hui*, *231*, 69-84.

Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, *7*, 3-26.

Le Goff, F. (2007). Écrit palimpseste et brouillon de lecture : variations autour du commentaire de texte. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français*, *46*, 135-150.

Ouzzin, H. (2025). Quand lire, c'est écrire : ce que révèlent les notes de lecture des postures des élèves. *Didactiques & disciplines*, *5*, 35-48.

Mots clés

lecture littéraire, notes de lecture, brouillons de lecture, extrait, matérialité discursive, traces écrites

Enseigner les référents culturels à l'école primaire par la littérature : questionnements et retour sur des pratiques

Emilie Schindelholz Aeschbacher

Université de Genève et Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse)

La communication visait à rendre compte de résultats issus d'une recherche doctorale intitulée « S'il vous plaît, dessine-moi une référence culturelle ! Du rôle et de la place du référent culturel dans l'enseignement de, par et avec la littérature de jeunesse à l'école primaire ». Celle-ci traite de l'enseignement de la littérature à l'école primaire en Suisse romande. Le plan d'études (CIIP, 2010) confie en effet aux enseignant·es la mission de « construire des références culturelles » en donnant aux élèves « accès à la littérature ». Si la littérature de jeunesse est bien présente dans les classes, la question est de savoir si et comment les enseignant·es s'emparent de cette mission spécifique.

Dans un premier temps, nous avons présenté notre catégorisation des référents culturels présents dans la littérature de jeunesse actuelle, référents que nous qualifions soit de littéraires, soit d'encyclopédiques. En effet, la diversité des références à construire ou à exploiter dans cette littérature est bien réelle dans ce champ éditorial foisonnant. Des spécialistes insistent sur la transmission culturelle propre à son enseignement depuis le début du siècle au moins, dans sa dimension littéraire bien sûr (Tauveron, 2002), mais aussi dans celle des savoirs encyclopédiques (Chabanne et al., 2004 ; Nonnon, 2012).

Notre étude de cas multiples (Van der Maren, 1996) est basée sur l'analyse du discours de huit enseignant·es provenant de chacun des huit degrés de la scolarité primaire suisse et ainsi nommé·es E1-E8. Ce discours a été produit lors de trois entretiens individuels filmés et retranscrits. Le premier a permis aux participant·es de découvrir un corpus de 18 ouvrages de littérature de jeunesse sélectionnés par la chercheuse pour leur densité en référents culturels de tous ordres ; l'objet de cette découverte était de faire un premier choix spontané d'un ouvrage parmi les 18 à travailler avec sa classe dans le cadre d'une séquence à créer. Le second entretien avait pour but d'expliciter à la chercheuse le choix de l'ouvrage finalement retenu parmi le corpus pour être au cœur de la séquence. Le dernier entretien a permis de faire un retour sur la mise en pratique de la séquence conçue par chacun·e ainsi que sur la participation à la recherche.

Les données récoltées lors de ces trois étapes ont amené des réponses aux deux questions formulées pour cette communication : (1) Les référents culturels constitutifs d'un corpus de 18 ouvrages de littérature de jeunesse sélectionnés par la chercheuse sont-ils considérés comme des objets à enseigner ? (2) Quel retour est donné quant à la transposition didactique (Schneuwly & Ronveaux, 2021) de ces objets après la mise en œuvre d'une séquence portant sur un des ouvrages du corpus ?

(1) Si certains référents littéraires apparaissent lors du premier entretien dans la liste des critères de sélection d'ouvrages (typiquement les contes patrimoniaux), l'envie de les travailler en classe est généralement rattrapée par la concrétisation du projet didactique en regard de leur absence potentielle du capital culturel (Bourdieu & Passeron, 1970) des élèves ou, à l'inverse, d'une sursollicitation de ceux-ci dans l'enseignement. Seul·es les enseignant·es 1-2H (élèves de 4-6 ans) l'envisagent sans difficulté. Quant aux référents encyclopédiques, dans un premier temps, ils fonctionnent plutôt comme un repoussoir, soit parce qu'ils provoquent un certain malaise, soit parce qu'ils ne semblent pas pouvoir entrer dans un enseignement du *français*. Toutefois, le choix final leur laisse une certaine place.

(2) Toutes et tous relèvent la forte dimension positive de la séquence menée, les sortant, ainsi que leurs élèves, d'habitudes « scolaires » (E3) et qu'il y aurait peut-être même risque à disciplinariser selon E4 par peur de perdre « l'émulation » provoquée par la nouveauté du dispositif. E8, au contraire,

lance : « Si seulement ça pouvait tout le temps être comme ça, l'enseignement du *français* ! ». Lors de ce dernier entretien, l'ancrage disciplinaire du travail sur la littérature de jeunesse sélectionnée est problématisé par plusieurs participant·es.

Ainsi, notre communication a apporté un regard spécifique sur des pratiques prescrites et leur appréhension par les participant·es à la recherche, ainsi que sur les questions posées par la transposition didactique et la réception de celle-ci par les élèves telle que déclarée par les enseignant·es.

Références citées

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Les Éditions de Minuit.

Chabanne, J., Dunas, A. & Valdivia, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, *145*, 76-84.

CIIP/Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.

Nonnon, E. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, *45*, 7-37.

Schneuwly, B. & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* [En ligne], *189-190*. https://doi.org/10.4000/pratiques.9515

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM*. Hatier.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.

Mots clés

enseignement primaire, littérature de jeunesse, référents culturels, transposition didactique, prescriptions

L'expérience littéraire dans les jeux vidéos : étude de cas multiples de la réception d'adolescent·e·s joueur·euse·s

Amélie Vallières

Université du Québec à Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation

Si les études littéraires et la linguistique ont influencé les contours de la didactique du français par le passé, on peut penser que les nouveaux modes de communication du numérique sont appelés à y générer des mutations profondes. Le texte numérique se décline en plusieurs modes et sur différents supports, suscitant une remise en question de la littératie. Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la lecture ne peut échapper à une réflexion sur les nouvelles formes littéraires numériques qui émergent. Selon Brunel et Bouchardon (2020), l'enseignement de la littérature numérique permet d'éduquer à la littératie numérique. Les modèles de littérature numérique offrent des exemples de formes variées qui couvrent un ensemble de propriétés transférables à tout texte numérique (Gervais & Saemmer, 2011), alors que les compétences lectorales sont facilitées par l'appréhension des caractéristiques des textes. Pour justifier cette orientation, nous nous basons sur les travaux de Dufays et al. (2015), pour qui le texte littéraire « active de manière maximale les opérations et les codes susceptibles d'intervenir dans toute lecture » (p. 11).

Notre projet s'intéresse plus particulièrement au jeu vidéo, reconnu comme texte multimodal numérique complexe qui mobilise des propriétés ludiques et littéraires, et qui peut paraitre moins aliénant comme œuvre numérique pour les élèves dû à sa familiarité. En effet, le jeu vidéo est un cousin « pas si éloigné » de la littérature numérique avec laquelle il partage des airs de famille, ce que l'on peut constater au sein du spectre littéraire-ludique d'Ensslin (2014). Notre étude de cas multiples décrit le potentiel d'un corpus de jeux vidéos littéraires, que nous avons analysés selon l'approche sociosémiotique de Pérez-Latorre et al. (2017), à témoigner des compétences littéraciques numériques mobilisées par des joueur·euse·s adolescent·e·s. Plus particulièrement, nous avons étudié l'expérience de jeu de trois jeunes et la manière dont leur expérience vient, entre autres, à mobiliser des dimensions de la lecture littéraire et nous amène à réfléchir à un potentiel modèle de l'expérience de jeu selon des pôles littéraires et ludiques.

Dans le cadre de cette communication, nous avons présenté la manière dont nous avons constitué notre corpus de jeu, les outils méthodologiques de notre recherche ainsi que les résultats préliminaires de nos trois cas de figure et des deux jeux qu'ils ont explorés. Tout d'abord, nous avons exposé le processus de documentation de jeux retenus, soit *Gris* (Nomada Studio, 2018) et *If Found…* (Dreamfeel, 2020), et notre cadre d'analyse, qui porte sur la narration audiovisuelle du jeu ainsi que sur ses dimensions ludonarrative et de système-jouabilité (Pérez-Latorre et al., 2017). Nous avons ensuite expliqué les grilles que nous avons créées pour observer des manifestations des facettes de la littératie numérique au sein des jeux au corpus ainsi que les outils nécessaires à la collecte de données qui avait lieu lors de séances de jeu de nos trois participant·e·s. Un survol des trois cas selon leur expérience de jeu a été fait, illustrant les deux pôles de notre spectre d'expérience de jeu, à savoir le pôle littéraire et celui ludique. Alors que le degré de littéraire-ludique peut varier selon les joueur·euse·s et leurs pratiques vidéoludiques, nous avons remarqué qu'il peut également fluctuer selon les jeux et les moments du jeu. Pour démontrer cela, nous avons élaboré des liens entre les caractéristiques ludiques et narratives des jeux analysés, les compétences déclarées et observées des jeunes ainsi que leur profil de joueur·euse et leurs pratiques vidéoludiques extrascolaires. Finalement, nous avons relevé que les expériences littéraires des jeux étaient analogues aux lectures littéraires que les élèves font avec des œuvres plus traditionnelles et que les jeux vidéos littéraires détenaient un potentiel didactique à approfondir pour la didactique de la lecture littéraire.

Références citées

Brunel, M. & Bouchardon, S. (2020). Enseignement de la littérature numérique dans le secondaire français : une étude exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *11*. https://doi.org/10.7202/1071476ar

Dreamfeel. (2020). *If Found…* [Jeu vidéo]. Annapurna Interactive. https://annapurnainteractive.com/en/games/if-found.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd.). De Boeck Supérieur.

Ensslin, A. (2014). *Literary gaming*. MIT Press.

Gervais, B. & Saemmer, A. (2011). Présentation – Esthétiques numériques : textes, structures, figures. *Protée*, *39*(1), 5-8. https://doi.org/10.7202/1006722ar

Nomada Studio. (2018). *Gris* [Jeu vidéo]. Devolver Digital. https://nomada.studio/gris-game/

Pérez-Latorre, Ó., Oliva, M. & Besalú, R. (2016). Videogame analysis: A social-semiotic approach. *Social Semiotics*, *27*(5), 1-18. https://doi.org/10.1080/10350330.2016.1191146

Mots clés

jeux vidéos littéraires, littérature numérique, didactique de la lecture littéraire, adolescents, étude de cas multiples

ORAL

La coévaluation formative selon deux modalités : comparaison des effets sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves québécois du secondaire

Karine Desrochers[1], Christian Dumais[1] et Rachel Berthiaume[2]

[1] Université du Québec à Trois-Rivières (Canada), département des sciences de l'éducation
[2] Université de Montréal (Canada), Faculté des sciences de l'éducation, département de didactique

Lors de cette communication, nous avons présenté le déroulement et les résultats d'une recherche ayant pour question générale : quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire? (Desrochers, 2023).

Contexte de la recherche et objectifs spécifiques

À travers la francophonie, plusieurs chercheurs considèrent l'évaluation formative comme un levier essentiel au développement de la compétence à communiquer oralement (CCO) : elle tend notamment à diminuer le stress des élèves à l'égard des prises de parole (Paquet, 2021) et favorise la régulation de leurs apprentissages (Colognesi et al., 2020). Pourtant, les études menées au Québec indiquent que l'évaluation formative de l'oral demeure peu présente dans les classes de français au secondaire (élèves de 12 à 17 ans) (Dumais et al., 2023). De plus, la coévaluation, moyen susceptible d'être mobilisé dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral, reste méconnue des enseignants et peu explorée par la recherche. C'est dans ce contexte que nous avons mené une recherche visant à atteindre les objectifs spécifiques suivants : 1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets.

Méthodologie

Pour atteindre nos objectifs spécifiques, nous avons réalisé une recherche par méthodes mixtes basée sur un devis séquentiel explicatif (Creswell & Plano Clark, 2018). La première phase, de nature quantitative, comprend la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral (Lafontaine, 2007) centrée sur le genre « exposé descriptif » au sein de trois classes de première secondaire (élèves de 12 ou 13 ans). À cette séquence, une coévaluation formative a été ajoutée selon deux modalités : élève-élève (groupe expérimental 1, N = 26) ou enseignante-élève (groupe expérimental 2, N = 20). Aucune coévaluation n'a été mise en place dans le groupe témoin (N = 32). Les données issues d'un prétest et d'un posttest ont été traitées à l'aide d'une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées pour atteindre notre premier objectif. Par la suite, en lien avec notre second objectif, une phase de nature qualitative a été menée auprès de six élèves par classe (N = 18). Chacun de ces élèves a pris part à une entrevue semi-dirigée individuelle. Les données en découlant ont fait l'objet d'une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987).

Résultats

Concernant le premier objectif, les résultats de l'ANOVA indiquent une interaction significative entre le temps (prétest-posttest) et le groupe ($F(2, 75) = 7{,}84$, $p < 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}042$). Les tests post hoc (Holm) précisent que l'amélioration des scores provient principalement des comparaisons prétest-posttest effectuées dans les deux groupes expérimentaux (modalité élève-élève : $p = 0{,}01$; modalité enseignante-élève : $p = 0{,}01$), tandis qu'aucun changement significatif n'est observé au sein du groupe témoin ($p = 1{,}00$). En outre, les tests post hoc montrent que les gains obtenus dans les deux groupes expérimentaux ne diffèrent pas entre eux ($p = 1.00$). Quant au deuxième objectif, les résultats de

l'analyse de contenu suggèrent que des raisons différentes pourraient expliquer l'amélioration des élèves selon la modalité de coévaluation expérimentée. La modalité élève-élève augmenterait notamment l'engagement des apprenants dans la tâche, alors que la coévaluation enseignante-élève favoriserait l'amélioration de leur confiance en eux.

Conclusion

Ces résultats mettent en évidence l'intérêt de la coévaluation formative dans le développement de la CCO d'élèves du secondaire. Ils ouvrent des perspectives didactiques pour accompagner les enseignants souhaitant diversifier leurs pratiques d'évaluation de l'oral. Plus largement, ils suggèrent que les deux modalités de coévaluation peuvent être complémentaires, en soutenant des dimensions distinctes (engagement et confiance en soi).

Références citées

Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation, 67*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd.). Sage.

Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève – élève et enseignante – élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [Mémoire de maitrise]. Université de Montréal. https://doi.org/1866/32470

Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. & Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique au cœur des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de COVID-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères : recherches en didactique du français, 68*, 123-144. https://doi.org/10.4000/reperes.6108

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.), *La recherche qualitative : résurgence et convergences* (pp. 49-66). Presses de l'Université du Québec.

Paquet, M. (2021). L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo. *Revue canadienne de l'éducation, 44*(3), 676-717. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4597

Mots clés

oral, compétence à communiquer oralement, évaluation formative, coévaluation

Quand des difficultés de communication entre élèves favorisent un ajustement de pratiques chez des enseignantes au regard de l'oral pragmatique : résultats d'une recherche collaborative

Christian Dumais, Emmanuelle Soucy et Camille Robitaille

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada), département des sciences de l'éducation

De 2021 à 2024, au Québec, des chercheurs et des enseignantes (français, langue première ; anglais langue seconde ; adaptation scolaire) se sont rencontrés à 13 reprises dans le cadre d'une recherche collaborative (Dumais et al., 2025a). La première étape du modèle de la recherche collaborative, soit la cosituation (Desgagné, 1997), a permis de mettre en lumière d'importants besoins pour les élèves en ce qui concerne leur compétence à communiquer oralement, notamment en raison de la pandémie de COVID-19 (Dumais et al., 2023), et ce, en lien avec l'approche didactique de l'oral pragmatique (Maurer, 2001). Cette dernière amène le locuteur à considérer l'effet produit sur l'interlocuteur lorsqu'il prend la parole (Maurer, 2001), et ce, par l'analyse de la situation de communication (Soucy, 2019). « Le but est de permettre aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine, de s'approprier les pratiques langagières utilisées à l'école et dans les différentes situations de la vie, donc de favoriser les réussites scolaires et sociales » (De Grandpré, 2015, p. 54). L'étape de la cosituation a également permis le constat suivant chez les enseignantes : en classe, les élèves ont peu l'occasion de développer une réflexion métalinguistique afin d'adapter leurs prises de parole aux différents individus et aux diverses situations qu'ils rencontrent au quotidien. Cela nous a amenés à nous poser la question de recherche suivante : comment des enseignantes du secondaire peuvent-elles favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves par l'entremise de l'oral pragmatique ?

Pour répondre à cette question, les étapes deux et trois du modèle de la recherche collaborative, soit la coopération et la coproduction (Desgagné, 1997), ont permis entre autres d'identifier, à l'aide des enseignantes, les astuces de communication les plus utiles pour les élèves du secondaire afin de favoriser le développement de leur compétence à communiquer oralement (Dumais et al., 2025b). Une astuce de communication est « une manière habile d'agir ou de s'exprimer qui permet de transmettre efficacement un message et de favoriser la communication » (Dumais et al., 2024, p. 7). Des ressources permettant d'outiller les enseignantes à enseigner et à évaluer l'oral pragmatique ont également été coconstruites (tableau des émotions, répertoire d'obstacles et d'astuces de communication, ateliers formatifs, outils d'évaluation, etc.) et ont été rendues disponibles en libre accès sur un site internet : www.astucesdecommunication.ca. Enfin, l'analyse d'entretiens semi-dirigés, de discussions de groupe, de journaux de bord et de matériel coconstruit a permis de faire état de l'ajustement des pratiques des enseignantes à la suite de cette recherche.

Dans le cadre de la communication, en plus de présenter les résultats issus des étapes de la coopération et de la coproduction précédemment énoncés ainsi que l'ajustement des pratiques des enseignantes, nous avons répondu à la question suivante : dans quelle mesure les compétences des apprenants, ici la compétence à communiquer oralement d'adolescents, influencent-elles les réflexions et les pratiques des enseignantes (axe 2) ? Il a notamment été question du lien entre la coconstruction des ressources pour enseigner l'oral et des besoins réels en communication orale des élèves du secondaire québécois.

Références citées

De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Éds.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 53-66). Peisaj.

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. https://doi.org/10.7202/031921ar

Dumais, C., Soucy, E. & Gouveia, M. (2024). *Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/docs/GSC7801/O0006142786_Des_obstacles_et_des_astuces_de_communication_FR.pdf

Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. & Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique et la littératie au centre des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de Covid-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères : recherches en didactique du français, 68*, 123-144. https://journals.openedition.org/reperes/6108

Dumais, C., Soucy, E. & Maïté, G. (2025a). *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire : une recherche collaborative* [FRQSC : Rapport de recherche Programme Actions concertées] https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/developper-des-pratiques-denseignement-de-loral-pragmatique-et-coconstruire-des-ressources-pour-favoriser-le-developpement-de-la-competence-a-communiquer-oralement-deleves-du-secondaire-une/

Dumais, C., Soucy, E., Robitaille, C. & Nolin, R. (2025b). Coconstruction de ressources pour favoriser le développement de l'oral pragmatique des élèves de 12 à 17 ans par l'entremise des émotions et des astuces de communication. *Tréma* [En ligne]*, 64,* 1-22. https://journals.openedition.org/trema/10583

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée.* Bertrand-Lacoste.

Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser !. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 10*(1), 49-60. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871

Mots clés

oral pragmatique, recherche collaborative, ajustement de pratiques, COVID-19, communication orale

Slam et éloquence au lycée au prisme de la théorie historico-culturelle de l'activité (THCA)

Elodie Géas

Université de Reims Champagne Ardenne (France), Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations, EA 4692 et Inspé de Reims

Dans cette contribution, nous avons présenté une partie de notre recherche doctorale portant sur l'analyse et le développement de l'activité d'animation d'ateliers de slam de poésie dans le cadre de la préparation à un concours d'éloquence, pour 19 lycéennes et lycéens volontaires. Nous avons mobilisé un cadre activiste et interventionniste (Sannino, 2011), la troisième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité (Engeström, 1987). Il permet d'analyser un ou plusieurs systèmes d'activité, composés de sujets, d'un objet supposé commun, de règles, d'une communauté, d'une division du travail, et d'instruments, afin de développer l'activité et de favoriser l'expression et le développement du pouvoir d'agir des sujets (Saussez et al., 2020).

Nous avons mené des interventions formatives (IF) dont la visée est épistémique et transformative : produire des savoirs scientifiques co-élaborés avec les professionnels, mais également transformer cette activité d'animation impliquant de façon conjointe enseignant, slameur, mais aussi élèves.

Si les résultats de cette étude ont mis en évidence la réappropriation par les lycéens des objectifs assignés au concours d'éloquence en mettant l'accent sur la liberté d'expression, les récits de soi et la poésie au détriment des compétences argumentatives et rhétoriques, nous avons exposé dans notre communication les principes méthodologiques de cette recherche.

Au cours de l'intervention qui a duré deux ans, deux phases complémentaires se sont succédé : une phase ethnographique, constituée de captations de séances d'ateliers de slam et de scènes de restitution de concours d'éloquence, d'entretiens individuels menés auprès du slameur intervenant, d'enseignants et d'élèves, et d'un entretien collectif, et une phase interventionniste, composée de six interventions formatives s'appuyant sur la méthodologie de la double stimulation (Vygotski, 1978 ; Virkunnen & Newham, 2013).

- Première stimulation : l'identification d'un problème révélant souvent un conflit de motifs (ex. maîtrise de la langue *vs* liberté d'expression).
- Seconde stimulation : confrontation des participants à des *stimuli* (ex. conceptualisation et modélisation de leur système d'activité, ou encore des différences d'appréhension de l'objet).

Pour traiter les données, nous avons commencé par repérer dans les synopsis et transcriptions des captations audio-vidéos des séances d'ateliers, documents préparatoires du projet et IF, les manifestations discursives (double contrainte, conflits critiques, conflits et dilemmes) des contradictions (Engeström & Sannino, 2011). Dans un second temps, nous avons identifié dans les verbatims des IF les manifestations de l'agentivité transformative des acteurs (Haapasaari et al., 2016) : critiquer, résister, s'étonner, expliquer, analyser, envisager, s'engager, prendre des mesures.

L'analyse longitudinale de ces éléments nous a permis d'identifier la contradiction primaire de cette étude de cas. L'éloquence, la capacité à parler et à tenir un discours rhétorique représente une valeur d'échange, peut se monnayer sur le marché de l'emploi ou, pour rester au lycée, dans le cadre des examens, peut permettre d'obtenir une bonne note. En revanche, il nous semble plus difficile de monnayer de la poésie, du stand-up ou du théâtre pour obtenir un examen ou un emploi. Il y a donc un genre, celui de l'éloquence, qui nous semble représenter une valeur d'échange tandis que le slam représenterait une valeur d'usage.

Ainsi, les résultats ont confirmé que « les pratiques langagières créent et recréent en permanence notre manière de référer au monde et d'en construire un modèle interne » (Chabanne, 2000, p. 8).

Références citées

Chabanne, J.-C. (Éd.). (2000). *L'écrit et l'oral réflexifs : parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : compte-rendu des journées d'étude de Perpignan d'avril 1999 : appel à contribution pour une publication en 2001*. AIDFLM. https://hal.science/hal-01333065

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management, 24(3*), 368-387. https://doi.org/10.1108/09534811111132758

Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work, 29(2)*, 232-262. https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168

Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, *21*, 571-597. https://doi.org/10.1177/0959354311417485

Saussez, F., Rioux, I. & Pilon, C. (2020). Entre sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions : questions pour esquisser une posture de recherche impliquée. Dans J. Thievenaz, J.- M. Barbier & F. Saussez (Éds.), *Comprendre/transformer* (pp. 43-62). Peter Lang.

Virkkunen, J. & Newham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education.* Sense Publishers.

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Mots clés

slam, poésie, éloquence, recherche interventionniste, lycée

Former à l'exposé oral à l'université : quelles conceptions chez des formateurs d'enseignants du secondaire au Maroc ?

Abdenbi Kerrita

Université Mohammed V de Rabat, Faculté des Sciences de l'Éducation (Maroc)

Aujourd'hui, l'entrée à l'université implique, pour les étudiants, de s'approprier des pratiques littéraciques de base (Chabanne & Bucheton, 2002) permettant l'accès aux savoirs et l'appropriation de manières d'être, de faire et de penser à l'intérieur des disciplines. Au cœur de ces pratiques, l'« oral réflexif » (Plessis-Bélair, 2008) occupe une place de choix dans les prescriptions institutionnelles, et apparaît comme une compétence essentielle non seulement pour la réussite des étudiants, mais aussi pour leur insertion professionnelle. À l'université marocaine, dès leur entrée, les étudiants se trouvent confrontés à de nouvelles pratiques, éloignées de celles auxquelles ils sont initiés dans les cycles d'enseignement antérieurs : exposé oral, compte rendu oral de textes lus, résumé oral, conversation, débat, etc. Dans le cadre du module « Langue et Communication », standardisé à l'échelle de toutes les universités et inscrit dans la longue tradition des TEC, il s'agit d'acquérir des connaissances en techniques d'expression et de communication de plus en plus approfondies, d'apprendre quelques règles de base de la communication en public, et de maîtriser le contact avec l'interlocuteur ou l'auditeur. Le volume horaire consacré à l'oral est de 70 h par semestre. Néanmoins, les cours proposés, associés étroitement au CECRL, sont souvent centrés sur les pratiques de l'écrit oralisé et développent un rapport trop « grammatisé » à la langue, ce qui empêcherait les étudiants de s'approprier des pratiques langagières réflexives nécessaires à l'entrée dans les « littéracies universitaires » (Pollet, 2014 ; Scheepers, 2023).

La réflexion que nous avons proposée s'inscrit dans le cadre de la mise en place d'un enseignement plus innovant, axé sur le développement des pratiques langagières réflexives à l'École Normale Supérieure (ENS) de Marrakech et conçu comme une alternative aux techniques d'expression et de communication : comment, sous quelles formes et pour quels objectifs les pratiques de l'oral se mettent-elles au cœur de la formation d'enseignants de français au secondaire ? Après avoir brièvement décrit le contexte de formation des enseignants de français à l'ENS, nous avons analysé la pratique dominante de l'exposé (Colognesi & Dumais, 2020), en interrogeant la conception de l'oral qu'elle véhicule, les compétences qu'elle permet de développer, ainsi que la représentation de l'argumentation qu'elle produit, à travers une enquête menée auprès de 21 formateurs, chargés de cours de « sciences de l'éducation », de « didactique générale » et de « didactique du français », dans le cadre de la « Licence d'éducation, spécialité enseignement secondaire ». L'analyse qualitative des pratiques déclarées de ces formateurs a mis en avant la place de l'oral dans leurs pratiques, les besoins qu'ils identifient quant à la formation par cet outil spécifique, leur perception de l'exposé comme genre d'oral réflexif, les outils et gestes didactiques mobilisés, ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants dans la prise de parole en contexte universitaire.

Références citées

Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses Universitaires de France.

Colognesi, S. & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel : quels bénéfices et points d'attention ?. *Évaluer : journal international de recherche en éducation et formation – e-JIREF* [En ligne], *hors-série 1*, 67-76.

Plessis-Bélair, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation. *Québec français, 149*, 75-76.

Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.

Scheepers, C. (2023). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.

Mots clés

pratiques de l'oral, formation des enseignants, exposé, pratiques langagières réflexives, outils didactiques

L'oral réflexif entre pairs, une conceptualisation bonifiée par la recherche collaborative

Geneviève Messier[1], Mélanie Dumouchel[1] et Kathleen Sénéchal[2]

[1] Université du Québec à Montréal (Canada), département de didactique
[2] Université du Québec à Montréal (Canada), département de didactique des langues

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Sénéchal et al., 2024), nous avons mené avec des enseignantes du primaire au Québec des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe cohérentes soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif. Pendant les trois années de notre projet, il est apparu que la conceptualisation initiale que nous avions de l'oral réflexif (Sénéchal et al., 2021) évoluait, autant grâce à l'observation des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe mises en place que par les échanges avec les enseignantes participantes. Avant de formaliser cette conceptualisation à partir des résultats de notre recherche, il nous a semblé pertinent de partir d'une synthèse des écrits qui se sont intéressés à ce type d'oral afin d'avoir un portrait plus exhaustif de ce qui était déjà présent dans les textes le traitant et de voir ce que les résultats de notre recherche apportaient comme éclairage nouveau ou complémentaire au concept d'oral réflexif. C'est pour cette raison que nous avons entrepris une recension des écrits afin de pouvoir comparer les résultats que nous avons obtenus avec ceux d'autres recherches ou d'écrits qui conceptualisent l'oral réflexif. L'objectif de la communication était donc de présenter les conceptualisations issues de la recension d'écrits effectuée puis de les mettre en parallèle avec certaines données de notre projet de recherche.

Pour réaliser la recension des écrits, nous avons adapté la démarche globale d'anasynthèse (Messier & Dumais, 2016), laquelle est utilisée pour effectuer de la recherche théorique. Pour établir l'ensemble de départ ou le corpus d'écrits pour la recension, dont l'objectif est de dégager les conceptualisations de l'oral réflexif, nous avons procédé de la sorte : 1) nous avons d'abord retenu les sources que nous avons citées dans nos publications en lien avec l'oral réflexif ; 2) par l'intermédiaire de Google Scholar, nous avons identifié parmi les sources citant Chabanne et Bucheton (2002), l'un des textes fondateurs sur l'oral réflexif, celles qui contenaient des éléments permettant de le définir ; et 3) nous avons effectué une recension des écrits dans quatre bases de données et neuf répertoires de mémoires et thèses. Cela nous a amenées à l'identification de 54 sources. Pour procéder au traitement des sources, nous avons retenu les catégories proposées par Legendre (2001, 2005) pour procéder à une analyse conceptuelle. Nous avons présenté, dans notre communication, les résultats des analyses de 25 des 54 sources du corpus.

Certains des résultats de cette analyse conceptuelle sont en lien avec les résultats obtenus par notre recherche. Toutefois, nos résultats appellent une conceptualisation bonifiée de l'oral réflexif. En effet, certains écrits étudiés mettent en évidence l'aspect dialogique de l'oral réflexif, alors que notre recherche a mis en évidence l'importance de la coopération dans la mise en place de contextes d'oral réflexif entre pairs en salle de classe. D'autres textes font ressortir que l'oral réflexif appelle à planifier du temps et des contextes favorables pour qu'ils se produisent, alors que nos résultats rappellent, pour la personne enseignante, la nécessité de réfléchir aux intentions d'apprentissage qui guident la planification de contextes d'oral réflexif afin qu'ils mettent en évidence l'importance d'*apprendre ensemble.* Enfin, des écrits relèvent que la posture adoptée par les personnes enseignantes peut faire obstacle à la mise en place de contextes d'oral réflexif, ce que notre recherche a également démontré en suscitant, chez nos collaboratrices enseignantes, une réflexion continue sur la gestion de la classe favorisant aussi la coopération indissociable de ce type d'oral. Il ressort donc, de notre analyse

conceptuelle partielle, que bien que les écrits existants sur l'oral réflexif aient déjà mis en évidence des aspects que nous avons observés dans notre recherche, les résultats que nous avons obtenus font appel à des assises théoriques qui n'avaient pas encore été interpelées lorsqu'il est question de l'oral réflexif.

Références citées

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 1-23). Presses Universitaires de France.

Legendre, R. (2001). *Une éducation ... à éduquer ! : plus de 20 ans écoulés ... Même constat !* (3e éd.). Guérin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.

Messier, G. & Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives, 35*(1), 56-75. http://dx.doi.org/10.7202/1084496ar

Sénéchal, K., Dumouchel, M., Messier, G., Parent, C. & Hétu, S. (2024). *Accroitre le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves* [Rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/accroitre-le-temps-de-parole-des-eleves-mise-en-place-concertee-de-pratiques-denseignement-doral-reflexif-et-de-gestion-de-la-classe-pour-soutenir-le-developpement-des-competences-en-litt/

Sénéchal, K., Messier, G. & Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et de socialisation, 8*(2), 179-194. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428

Mots clés

oral réflexif entre pairs, recherche collaborative, analyse conceptuelle

L'enseignement du français oral au cycle I de l'enseignement primaire : quels objets enseignés et quelles tâches proposées pour des élèves allophones ?

Aurélie Roux-Mermoud

Université de Genève (Suisse), FPSE, GRALE

La présente contribution s'inscrit dans le contexte genevois où de nombreux élèves entrent à l'école sans parler encore le français, avec notamment, en 2022, une proportion d'élèves allophones (« déclarant une première langue différente du français », SRED, 2023, p. 1) dans l'enseignement public variant de 15% à 60% selon les communes (SRED, 2023). Parallèlement, dans le cadre de la réforme scolaire EP21, les objectifs témoignent d'une grande importance accordée à l'évaluation et à la production de l'oral dès le début de la scolarité. Cette contribution questionne les objets d'enseignement de l'oral abordés en français et les apprentissages visés pour ces jeunes élèves allophones qui suivent les enseignements de la classe régulière avec un apprentissage du français en immersion :

1) Quels sont les objets de l'oral qui sont enseignés ? Ces objets diffèrent-ils pour les élèves allophones ? Si oui, en quoi ?
2) Quelles sont les activités et tâches proposées ? Pour quelles activités langagières ? Ces activités et tâches diffèrent-elles pour les élèves allophones ? Si oui, en quoi ?

S'inscrivant dans une recherche doctorale en cours, elle propose l'analyse descriptive et compréhensive d'une séquence d'enseignement visant le développement des capacités langagières orales des élèves. La séquence qui a duré 2 périodes de 45 minutes a été réalisée par une enseignante expérimentée dans sa classe de 1P-2P Harmos (élèves de 4 à 5 ans). Pour ce faire, l'enseignante avait à sa disposition une séquence d'appui à destination des élèves allophones visant à favoriser les interactions des élèves en petits groupes ou individuellement avec l'enseignante en s'appuyant sur un support visuel (photos/images), librement adaptable. Concrètement, la séquence a été réalisée dans une classe comptant 11 langues différentes parlées par les élèves en plus du français, avec également un élève allophone primo-arrivant.

La séquence a fait l'objet d'un enregistrement vidéo avant d'être partiellement transcrite et condensée à l'aide de l'outil du synopsis permettant de dégager son organisation séquentielle et hiérarchique (Schneuwly & Dolz-Mestre, 2009). Son analyse vise à rendre compte des objets d'enseignement et, plus spécifiquement, à l'intersection de l'activité enseignante et de l'activité des élèves, des tâches telles qu'elles sont définies, avec une focalisation sur la prise en compte des élèves allophones, dont l'élève allophone primo-arrivant.

Au niveau de l'organisation de la séquence, les résultats révèlent une hétérogénéité des objets de l'oral enseignés caractérisés à travers une diversité de tâches et d'activités langagières mobilisant différemment les élèves. Au sein de la même séquence visant la production orale des élèves, on relève ainsi un découpage en trois blocs d'activités de niveau N :

- **Bloc 1** : production orale d'un récit d'activités à partir d'événements d'une situation vécue, en collectif.
- **Bloc 2** : production orale de descriptions détaillées de photos d'activités effectuées par un autre élève, par groupe de 3-4 élèves.
- **Bloc 3** : mise en relation d'un récit d'activités réalisées par les élèves lu par l'enseignante avec les images correspondantes, en collectif.

Par ailleurs, les résultats concernant la prise en compte des élèves allophones révèlent que dans cette même séquence, les modalités de participations des élèves sont différentes selon le type d'activité ; tous les élèves réalisent chacun leur tour la production orale du récit d'activité du bloc 1, tandis que pour les blocs 2 et 3, on assiste à une focalisation sur des dimensions spécifiques de la description de photo (actions et personnages, vocabulaire), ciblées par les questions de l'enseignante dans ses interactions avec l'élève allophone primo-arrivant :

> Ens : et qu'est-ce qu'elle fait Ef2 là ? Elle fait quoi (à Joao, en pointant sur l'image). (Joao ne répond pas) Ça s'appelle comment ça ?

L'enjeu de cette différenciation par la focalisation progressive de l'enseignante sur le vocabulaire dans l'activité collective semble être de capter l'attention de cet élève sur la tâche en le faisant répondre à des questions, dans une forme de construction de l'attention conjointe (Thévenaz-Christen, 2009), où l'enfant « fait ce qu'il veut, mais qu'il veut ce que veut celui qui le guide » (Vygotsky, 2011/1934, p. 205).

L'analyse de la suite des activités montre ainsi que l'élève allophone participe aux activités langagières en jeu ; les questions de l'enseignante sont d'abord les mêmes que celles posées aux autres élèves (les actions des personnages, les personnages), puis sont progressivement différenciées (vocabulaire en lien avec les actions des personnages et les personnages) pour inclure l'élève allophone dans l'activité langagière dans une forme de différenciation dans le collectif.

Références citées

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

SRED/Service de la recherche en éducation. (2023). L'enseignement à Genève. B1 : Diversité linguistique et sociale des élèves de l'enseignement public. *Repères et indicateurs statistiques, 134.*

Thévenaz-Christen, T. (2009). L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe. Dans B. Daunay, I. Delcambre & Y. Reuter (Éds.), *Didactique du français, le socioculturel en question* (pp. 139-151). Presses universitaires du Septentrion. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14605

Vygotsky, L. S. (2011). *Apprentissage et développement à l'âge préscolaire* (F. Sève, trad.). MGU. (Ouvrage original publié en 1934)

Mots clés

enseignement de l'oral, objets d'enseignement, séquence d'enseignement, élèves allophones, différenciation

Pourquoi l'enseignement de l'oral tarde-t-il à se faire une place dans les classes de primaire au Québec ? Point de vue de conseillers pédagogiques

Emmanuelle Soucy[1] et Claudine Sauvageau[2]

[1] Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada)
[2] Université de Sherbrooke (Québec, Canada)

Malgré une reconnaissance accrue de l'importance de l'enseignement de l'oral, qui s'inscrit notamment dans les prescriptions ministérielles actuelles, des études récentes montrent que cette compétence demeure peu enseignée au primaire. Parmi les raisons avancées figurent le manque de connaissances relatives aux savoirs oraux (Colognesi et al., 2022 ; Dupont, 2019 ; Soucy & Dumais, 2022 ; Soucy, 2023), l'insuffisance de ressources matérielles pour soutenir cet enseignement (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Soucy & Dumais, 2022) ainsi que le manque de temps (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi et al., 2023 ; Sénéchal, 2020 ; Soucy & Dumais, 2022). Ces contraintes nuisent à la planification et à la mise en œuvre de situations d'enseignement-apprentissage de l'oral.

Au Québec, dans le but de fournir un soutien aux enseignants et de répondre à leurs besoins de développement professionnel, des conseillers pédagogiques (CP), spécialisés en didactique du français et en intégration linguistique, interviennent directement auprès des équipes-écoles. Ils ont pour rôle, entre autres, de former et d'accompagner les enseignants en explicitant les savoirs (didactiques, disciplinaires, etc.) et en facilitant leur appropriation (Granger et al., 2021 ; Guillemette et al., 2019). Dans cette optique, l'accompagnement des CP vise à favoriser la transmission de connaissances issues de la recherche en vue d'améliorer les pratiques.

En tenant compte de l'influence significative des CP auprès des enseignants, il apparait pertinent de s'intéresser à leur regard sur la situation actuelle en enseignement de l'oral. Ainsi, nous avons réalisé une enquête par le biais d'un questionnaire. Ce dernier a été administré à un échantillon de 50 CP de français ou d'intégration linguistique au primaire, œuvrant dans les centres de services scolaires du Québec. L'objectif de cette enquête était d'explorer les pratiques déclarées liées au transfert des connaissances issues de la recherche et à l'accompagnement dispensé aux enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'oral dans les classes de primaire.

Plus précisément, dans le cadre de notre communication, l'objectif était de présenter la perception des CP concernant les différentes raisons expliquant la faible place accordée à l'enseignement de l'oral en classe de primaire au Québec. Les raisons évoquées ont été regroupées en quatre sections : le manque de connaissances, le manque de ressources, le manque de temps et le rapport à l'oral.

Les CP évoquent une méconnaissance générale des enseignants relative à l'oral et à son enseignement, mais également un manque de connaissance : des documents ministériels ; des pratiques d'évaluation ; des liens qui unissent les compétences langagières ; de l'apport de l'oral aux apprentissages ; des dispositifs d'enseignement-apprentissage de l'oral. Ils attribuent ce manque de connaissances à la faible place accordée à l'enseignement de l'oral dans la formation initiale et au peu de formations continues offertes aux enseignants déjà en poste.

Au sujet des ressources, les CP font ressortir la faible place de l'oral dans les collections didactiques, mais également le manque : de matériel concret ; de modèles d'enseignement-apprentissage ; de ressources appuyées par la recherche. Ils sont d'avis que le manque de ressources pourrait s'expliquer en partie par le peu d'intérêt accordé à l'enseignement de l'oral, au profit de la lecture et de l'écriture.

Concernant le manque de temps, les CP précisent que les enseignants en disposent peu : de manière générale ; pour planifier ; pour se former sur le sujet ; pour couvrir l'ensemble des contenus à enseigner. Selon eux, la principale raison qui expliquerait ce manque de temps serait, une fois de plus, que la priorité est donnée à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Certaines raisons évoquées par les CP ne correspondaient pas aux catégories habituellement relevées dans la recherche. Nous les avons donc analysées sous l'angle du rapport à l'oral, notamment en relation avec ses dimensions conceptuelle et axiologique. Plusieurs CP rapportent que les enseignants considèrent l'oral comme une compétence innée, ce qui pourrait expliquer qu'il ne soit pas enseigné, tandis que d'autres estiment que les enseignants accordent moins de valeur à son enseignement qu'à celui des autres matières.

Bien qu'elle repose sur les perceptions des CP, notre recherche met en lumière que les freins à l'enseignement de l'oral demeurent sensiblement les mêmes, malgré le temps qui passe et le nombre croissant de recherches dans ce domaine. Il apparait donc pertinent de s'intéresser davantage au rapport à l'oral (Colognesi et al., 2023) afin de mieux comprendre son influence sur les pratiques d'enseignement de l'oral.

Références citées

Colognesi, S. & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ?. *Language and Literacy*, *21*(1), 1-18.

Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C. & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas…. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, *26*(1), 141-169.

Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. & Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futures) personnes enseignantes : les fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *25*(2), 126-149.

Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Éds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 43-67). Peisaj.

Granger, N., Guillemette, S. & Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke.

Guillemette, S., Vachon, I. & Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD.

Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire : résultats d'une première année de recherche. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français, 73*, 75-92.

Soucy, E. (2023). Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français ?. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 14*(1), 75-86. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/75344

Soucy, E. & Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie, 50*(1), 1-16.

Mots clés

oral, conseillers pédagogiques, freins à l'enseignement de l'oral

OUTILS ET NUMÉRIQUE

Les fabulathèques, nouveaux espaces de formation à l'enseignement de la littérature ?

Nathalie Bertrand[1] et Ana Dias-Chiaruttini[2]

[1] INSPE de Strasbourg (France) – Université Côte d'Azur, UR LINE
[2] Université Toulouse Jean Jaurès (France), UMR EFTS

Plusieurs travaux ont mis en évidence la difficulté à former les enseignants (notamment ceux du premier degré) aux et à partir des concepts didactiques portant sur l'enseignement de la littérature (Ahr, 2014 ; Taillandier, 2019) : notamment ceux de sujet lecteur et de lecture littéraire (Louichon, 2016) qui ont amplement trouvé une place dans les programmes officiels depuis plus d'une décennie. L'évolution des pratiques dont ces concepts sont porteurs se trouve en tension avec les pratiques effectives en œuvre dans les classes, et les jeunes enseignants en formation se retrouvent parfois à observer des pratiques d'enseignement très éloignées des pratiques auxquelles la formation les invite. Celles-ci sont aussi éloignées des pratiques auxquelles ils ont été exposés en tant qu'élèves, et auxquelles ils ont tendance à revenir dès lors qu'ils prennent les classes en charge et qu'ils se trouvent dépassés par l'ensemble des tâches à gérer. L'évolution d'une lecture-compréhension vers une lecture-interprétative, qui s'appuie sur les jeux de coopération et de distanciation, est non seulement difficile à percevoir, mais elle apparait surtout complexe à mettre en œuvre.

Dans ce contexte, des espaces de formation littératique ont vu le jour au sein des INSPE en France, espaces qui modifient la rencontre avec les œuvres, avec les activités de réception, et pensent la formation des enseignants dans un espace partagé entre la formation et la classe, espaces de développement d'une nouvelle forme scolaire contemporaine intégrant un apprentissage en situation informelle (Brougère & Bézille, 2007).

La première fabulathèque a été créée à l'INSPE de l'académie de Strasbourg sur le site de Colmar par N. Bertrand en 2021. Elle repose sur le postulat suivant : les activités qui y sont proposées se déroulant hors de l'école, sur temps scolaire, dans un espace dédié au livre et à la lecture, mais didactisé, et étant pensées en termes de prolongement des apprentissages scolaires plutôt qu'en termes de rupture, elles peuvent présenter un bénéfice et servir de point d'appui à l'enseignement-apprentissage des pratiques de l'écrit.

Les fabulathèques, lieux de médiation de l'enseignement de la littérature et des textes et lieux de lecture partagés, permettent à la fois de former les futurs enseignants du master *Métiers de l'Enseignement et de la Formation* par l'accueil de classes de la maternelle au cycle 3, et de poursuivre en formation continue le travail avec les enseignants du premier degré déjà titularisés. Y sont abordées des problématiques de métier essentielles, articulant théorie et pratique. La convocation du réel en formation permet en effet d'expérimenter la complexité du métier (Bucheton, 2009) et de développer la réflexivité, entre des gestes de formation par isomorphisme et des gestes professionnels acculturants (Bucheton & Soulé, 2009 ; Goigoux, 2015) – qui permettraient peut-être d'expliciter la dimension engageante dans les pratiques littéraciques de cet espace (Boch et al., 2021 ; Fredricks et al., 2004), et des visées de la formation, en particulier l'appropriation de connaissances et de savoirs sur les écrits et leur médiation.

Nous avons documenté la spécificité de l'activité de formation rendue possible par cet espace aux frontières de l'extrascolaire (Dias, 2012) singulier : la façon dont les formateurs, les enseignants-stagiaires et les enseignants reconstruisent l'enjeu de l'enseignement de la littérature ; les concepts et conceptions qu'ils reconstruisent au sein de cet espace concernant cet enseignement ; la façon dont ils pensent que celui-ci est, ou non, complémentaire des espaces habituels de la formation, à savoir la classe ; et enfin si cet espace modifie leurs représentations de l'enseignement de la littérature.

Références citées

Ahr, S. (2014). *L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations, pour quels enjeux ?*. [Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4]. Conseil supérieur des programmes. https://web.archive.org/web/20180418203824/http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/98/2/AHR_Sylviane_-_MCF_-_CSP_Contribution_362982.pdf

Bertrand, N. (2024). « Comment faire pour qu'ils lisent ? » Focus sur un dispositif innovant : la Fabulathèque de Colmar. *Le blog du réseau des LéA-IFÉ*. https://doi.org/10.58079/11vmu

Boch, F., Frier, F. & Rinck, F. (Éds.). (2021). *Littéracie et démarches pédagogiques engageantes* [Numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, *212*.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, *158,* 117-160. https://doi.org/10.4000/rfp.516.

Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, *3*(3)*,* 29-48.

Dias-Chiaruttini, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches : revue de didactique et de pédagogie du français, 57, L'extrascolaire à l'école.*

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.-C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74,* 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Goigoux, R. (2015). *Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives*. Presses Universitaires de France.

Louichon, B. (2016). « Dix ans de Sujet lecteur » en didactique du français et de la littérature. *Recherches textuelles*, *14*, 403-422.

Tailhandier, S. (2019). Pratiques de lecture littéraire et formation initiale : quels enjeux, quelles modalités ? *Le français aujourd'hui, 204,* 125-137. https://doi.org/10.3917/lfa.204.0125

Mots clés

fabulathèque, espaces de formation, enseignement de la littérature, isomorphisme

Accompagner le travail des enseignants en s'appuyant sur les besoins des élèves : la littératie publicitaire sur les réseaux sociaux comme objet d'enseignement

Magali Brunel[1] et Fanny Fiore[2]

[1] Université de Montpellier (France), Faculté d'Éducation, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)
[2] Université de Montpellier (France), Faculté d'Éducation, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) et Université catholique de Louvain (Belgique), Faculté de Communication, Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS)

Les finalités et les objets de l'école sont en reconfiguration permanente, au gré des changements sociétaux. Dès lors, les contenus à enseigner évoluent, intégrant nouvelles connaissances scientifiques et pratiques sociales. Ces dernières étant de nos jours marquées par les nouvelles technologies, il nous paraît important que l'école appréhende les contenus qui renvoient aux discours numériques pouvant influencer l'action des enfants et adolescents. Dès la fin de l'école primaire, ceux-ci passent plusieurs heures par jour sur les réseaux sociaux (Smahel et al., 2020), notamment sur YouTube (Orban de Xivry et al., 2021), où ils visionnent des vidéos produites et diffusées par des influenceurs mêlant divertissement et communication commerciale au travers de placements de produits (PDP). Ne percevant pas toujours la visée publicitaire de ces pratiques, il nous paraît essentiel que l'école leur permette de développer un regard critique à leur sujet.

C'est dans cette visée praxéologique que nous avons situé notre communication, intégrée à une recherche doctorale. Cette dernière vise à expérimenter, en contexte scolaire, un enseignement de compétences critiques permettant aux élèves d'appréhender ce corpus spécifique qu'est la littératie publicitaire (LP) – le concept de littératie étant reconnu comme structurant en didactique du français (Chiss et al., 2008). Il s'agit de former les élèves de 11-12 ans, âge auquel ils commencent à fréquenter les réseaux sociaux (Smahel et al., 2020 ; Orban de Xivry et al., 2021), à une lecture critique des textes numérico-commerciaux mixant plusieurs modes comme le son, l'image, etc. qu'ils consomment sur leur temps libre. Pour cela, nous considérons qu'il est d'abord nécessaire de documenter la réalité de leurs pratiques et leur maîtrise de la LP.

Dès lors, la question ayant guidé notre travail est la suivante : quelles sont les connaissances et les compétences « déjà-là » des enfants à partir desquelles la LP peut-elle être appréhendée comme objet à enseigner ? Pour tenter d'y répondre, nous avons mené une étude descriptive, permettant d'envisager les principes d'un enseignement formel, tel que nous y invitait le deuxième axe du colloque. Nous avons conduit une étude exploratoire en menant des entretiens qui comportaient une activité de mise en pratique auprès de 12 enfants de fin de primaire. À partir de travaux existants, nous avons mobilisé une analyse de discours thématique pour cerner leurs compétences de réception et de recul critique vis-à-vis des contenus médiatico-commerciaux d'influenceurs. Parallèlement à cela, nous avons conçu une grille permettant de catégoriser les PDP en fonction de leur caractère explicite ou non. Enfin, sur le plan théorique, nous avons pris appui sur le concept de LP (Rozendaal et al., 2016) ainsi que de textes multimodaux et de leur réception (Lebrun & Lacelle, 2011). Pour finir, nous nous sommes référées aux concepts de pratiques et de compétences informelles (Navé, 2022) pour décrire celles que mobilisent les élèves dans des contextes non-scolaires.

Les résultats de notre recherche ont montré des contextes et des usages du numérique relativement homogènes entre les enfants composant notre panel, quel que soit leur milieu socio-économique d'origine : la totalité fréquente les réseaux sociaux et préférentiellement YouTube, plateforme sur laquelle 80% d'entre eux visionnent régulièrement des vidéos d'influenceurs. Cependant, leur milieu

socio-économique d'origine semble être une variable différenciatrice en ce qui concerne leurs compétences « déjà-là » en matière de LP : ceux qui sont issus de milieux défavorisés identifient moins formellement la nature publicitaire des PDP, leurs ressorts persuasifs et la relation unissant marques et influenceurs. De plus, ils ont tendance à considérer ces derniers comme des amis ou des experts, ne percevant pas leur potentielle insincérité et rencontrant des difficultés à poser un regard critique et éthique sur leurs pratiques.

Dès lors, cette étude nous paraît porteuse de pistes intéressantes concernant la LP à l'école primaire : il semble nécessaire de prévoir un enseignement progressif de ses différentes sous-compétences – certaines apparaissant comme plus élémentaires que d'autres – en relation avec les différents types de supports que sont les PDP – certains étant plus explicites que d'autres. Enfin, il nous semble qu'une séquence d'enseignement-apprentissage en matière de LP ne saurait faire l'économie d'une éducation à l'éthique et au jugement critique, en articulant notamment la discipline français avec l'Histoire ou l'éducation morale et civique.

Références citées

Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (2008). *Didactique du français : fondements d'une discipline.* De Boeck.

Lebrun, M. & Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. Dans R. Goigoux & M.-C. Pollet (Éds.), *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (pp. 205-224). Presses universitaires de Namur.

Navé, E. (2022). Penser l'informel à l'aune de contextes d'enseignement-apprentissage dits formels. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 20*(1), 1-19. https://doi.org/10.4000/rdlc.11344

Orban de Xivry, A.-C., Vanneste, B., Guffens, B., Huys, S. & Collard, Y. (2021). *#Génération2020 : les usages des écrans chez les moins de 20 ans*. Média Animation. https://media-animation.be/Generation-2020-Les-usages-des-ecrans-chez-les-moins-de-20-ans.html

Rozendaal, E., Opree, S.J. & Buijzen, M. (2016). Development and validation of a survey instrument to measure children's advertising literacy. *Media Psychology, 19*(1)*,* 72-100. https://doi.org/10.1080/15213269.2014.885843

Smahel, D., Machackova, G. M., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries.* https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo

Mots clés

didactique du français, lecture, littératie publicitaire, réseaux sociaux, influenceurs

IA et enseignement du français
De l'intérêt des nouveaux outils numériques pour les professeurs des écoles en formation initiale

Céline Corteel[1] et Eleni Valma[2]

[1] Université de Lille (France) – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) Hauts-de-France, Grammatica UR 4521
[2] Université de Lille (France) – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) Hauts-de-France, Savoirs, Textes, Langage (STL) UMR 8163 CNRS

L'apparition de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) dans la sphère de l'enseignement-apprentissage tend depuis quelques années à redistribuer les rôles des acteurs du milieu scolaire et universitaire, tant du côté des enseignants que des apprenants. Corollairement, ce sont les limites du savoir lui-même qui se déplacent, mettant à mal la stabilité déjà relative du triangle didactique.

Notre communication s'est proposé d'interroger l'agir professionnel de l'enseignant, dans la mesure où il fait appel à des ressources collectives et des capacités individuelles (Bronckart et al., 2005). Si certaines études insistent sur le fait que les IA devraient permettre aux enseignants de « libérer du temps qu'ils pourront investir dans d'autres tâches, telles que l'apport d'un soutien plus efficace à chaque élève » (Fengchun et al., UNESCO, 2021 in FUN – MOOC « Utilisation de l'IA dans l'enseignement »), d'autres soulignent la circonspection des enseignants (Moinard, 2024) et le tâtonnement parfois inquiet des étudiants face à ces nouveaux outils (Darvishi et al., 2024). Voit-on d'ores et déjà se dessiner de nouveaux modèles disciplinaires en actes (Garcia-Debanc & Lordat, 2007) ?

Nous nous fixions ici un double objectif :

(i) Nous avons cartographié les pratiques et représentations en matière d'IAG d'une cohorte d'étudiants en Master MEÉF 1er degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) de l'INSPÉ de Lille Hauts-de-France. Les données, appréhendées d'un point de vue quantitatif et qualitatif, ont été recueillies via un questionnaire en ligne combinant dix questions ouvertes ou fermées, portant sur les connaissances et la perception de l'IAG, ainsi que son usage dans le cadre de la pratique enseignante. La cohorte était constituée de l'ensemble des étudiants du site de formation de Villeneuve d'Ascq, qui rassemble 337 étudiants de M1 et 327 de M2, se préparant à exercer le métier de professeur des écoles, et déjà ponctuellement en prise avec la réalité du métier.

(ii) Nous avons ensuite examiné la pertinence de l'outil NOLEJ IAG, qui figure sur les sites académiques parmi les ressources enseignantes permettant de générer du contenu pédagogique interactif et différencié, à partir d'un document écrit ou sonore. Nous avons utilisé pour cela l'album *Crapaud* de Ruth Brown (1996), qui constitue un support potentiellement pertinent eu égard aux attendus institutionnels pour le cycle 2 de l'école primaire, notamment en ce qui concerne le développement des compétences lexicales des élèves (Cellier, 2008) et l'appropriation des codes du discours descriptif. L'analyse a comparé les ressources générées par l'intelligence artificielle et les dispositifs conçus par l'intelligence humaine en faisant le pont entre linguistique (étude de l'adjectif) et didactique.

Références citées

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (Éds.). (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Presses universitaires du Septentrion.

Cellier, M. (Éd.). (2008). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*. Retz.

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D. & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, *210*.

Fengchun, M., Wayne, H., Huang, R. & Zhang, H. (2021). *IA et éducation : guide pour les décideurs politiques*. UNESCO.

Garcia-Debanc, C. & Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 43-61). Presses de l'Université Laval.

Moinard, P. (2024). Des professeurs de lettres confrontés à l'arrivée des IA génératives : un « tournant » sans visibilité. *Le français aujourd'hui*, *226*, 13-26.

Mots clés

intelligence artificielle générative, NOLEJ, didactique du français, adjectif, formation initiale des enseignants du premier degré

Une autoformation numérique en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation : comment former aux gestes didactiques de manière asynchrone ?

Marie-Hélène Giguère[1], Rosianne Arseneau[2] et Claude Quevillon Lacasse[3]

[1] Université du Québec à Montréal (Canada), Département d'éducation et formation spécialisées
[2] Université du Québec à Montréal (Canada), Département de didactique des langues
[3] Université d'Ottawa (Canada), Faculté d'éducation

Afin de faciliter la diffusion d'une séquence didactique portant sur l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation (Nadeau et al., 2020), notre équipe de recherche a misé sur une autoformation numérique (cadre21.org). Ce dispositif de formation offre des avantages importants sur les plans de l'accessibilité et de la flexibilité : il peut être diffusé à large échelle en formation initiale et en formation continue, être suivi de manière asynchrone, donc au rythme de la personne et dans le lieu qui lui convient (moyennant une connexion internet). De plus, il permet d'aller au-delà d'une transmission d'outils pour la classe qui correspondrait à une utilisation passive des technologies de l'information et de la communication (Romero, 2017). En effet, notre équipe a réfléchi à l'introduction d'activités interactives pour favoriser l'appropriation de savoirs linguistiques et didactiques. Il s'agit entre autres de questionnaires, d'exemples de pratiques sur vidéo, de témoignages, de capsules explicatives et de référentiels appuyant les différentes prises de décision.

Malgré toutes les précautions prises par l'équipe, des enjeux importants liés à l'accompagnement et aux échanges demeurent. En effet, les discussions métalinguistiques riches pour l'appropriation de ces connaissances pendant les formations en personne et les observations participantes sont impossibles à reproduire dans une autoformation numérique asynchrone. Cela est d'autant plus fâcheux que les activités de la séquence didactique s'appuient sur des interactions entre les apprenants de même que sur l'étayage de la personne formatrice. Il n'est pas non plus possible de tenir compte de la zone proximale de développement des utilisatrices et des utilisateurs puisque nous n'avons pas accès à leurs connaissances antérieures. Puisque l'autoformation vise de nombreux apprentissages (des savoirs et des pratiques à la fois linguistiques et didactiques), les contenus peuvent questionner, voire insécuriser les personnes participantes. Enfin, le temps d'attention en ligne en mode asynchrone est généralement plus court qu'en présentiel.

De plus, bien que les vidéos soient riches d'enseignement professionnel (Giguère, 2015), il nous a fallu extraire de courts segments pour illustrer les gestes didactiques sous-jacents à la séquence, opération qui décontextualise les extraits vidéo, amenuisant ainsi leur pertinence comme outil de formation. Selon Brophy (2004), l'utilisation illustrative d'exemples de pratiques sur vidéo a une portée limitée, car elle ne permet pas à l'enseignante ou l'enseignant de s'exercer à observer les élèves et à poser les gestes pédagogiques attendus. Lorsque ces mêmes exemples de pratique sont exploités de manière interprétative, les enseignantes et les enseignants peuvent alors observer et interpréter ce qui se passe en classe et nommer les gestes pédagogiques et didactiques qui semblent avoir un effet sur l'apprentissage des élèves. Cette utilisation, dans un contexte de formation, contribue à rendre visibles les cadres conceptuels des enseignantes et des enseignants en plus d'instaurer un dialogue cognitif au sein du groupe (Barth, 2004). Des intentions d'écoute ont donc été ajoutées aux extraits vidéo afin de soutenir leur visionnement interprétatif.

Les compromis réalisés dans la co-élaboration de l'autoformation numérique ont toutefois permis à l'équipe de penser son utilisation par des agents multiplicateurs (au Québec, il s'agit des conseillers et conseillères pédagogiques). En les libérant de la responsabilité de former aux contenus, l'autoformation leur permet d'optimiser leur temps de travail. Les conseillères et les conseillers

pédagogiques se concentrent alors sur l'accompagnement des enseignantes et des enseignants au moment du transfert dans les pratiques en classe. Le concept de classe inversée, ici appliqué à la formation continue, permettrait d'ailleurs de « soutenir l'audace et la créativité chez [l'enseignante ou l'enseignant] » (Cool, 2017, dans Romero et al., 2017, p. 138).

Références citées

Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.

Brophy, J. (2004). *Using video in teacher education*. Emerald. https://doi.org/10.1016/S1479-3687(03)10011-9

Giguère, M.-H. (2015). *Les effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques pédagogiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. & Fisher, C. (2020) Operationalizing the notion of 'sentence' in French L1 to support the teaching of syntax and punctuation through innovative devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 20*, 1-28. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05

Romero, M., Parent, S., Deschênes, M. & Cool, J. (2017). L'innovation éducative comme démarche d'amélioration continue. Dans M. Romero, B. Lille & A. Patiño (Éds.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (pp. 127-140). Presses de l'Université du Québec.

Mots clés

enseignement de la syntaxe et de la ponctuation, autoformation numérique asynchrone, développement professionnel, accompagnement professionnel, exemples de pratiques sur vidéo

Pratiques orthopédagogiques intégrant le numérique en lecture et en écriture : analyse comparative selon les années d'expérience et l'ordre d'enseignement

Marie-Eve Gonthier

Université du Québec à Rimouski (Canada), Unité départementale des sciences de l'éducation

Cette communication a abordé les pratiques orthopédagogiques intégrant le numérique des orthopédagogues du Québec lors des interventions en lecture et en écriture par l'entremise d'une analyse comparative selon leurs années d'expérience et leur ordre d'enseignement. L'ordre d'enseignement réfère ici à l'ordre scolaire où interviennent les orthopédagogues (primaire : 5 à 12 ans ; secondaire : 12 à 17 ans), pratique privée (tous les âges). Cette proposition de communication est en lien avec l'axe 1 : des pratiques enseignantes ou de formation à l'activité de l'apprenant·e.

Les orthopédagogues sont des personnes professionnelles qui interviennent en lecture, en écriture ou en mathématiques auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces élèves peuvent bénéficier de services d'orthopédagogie afin de les soutenir dans leurs apprentissages, autant dans les écoles qu'en pratique privée. En lien avec les compétences en français, ces personnes professionnelles interviennent dans un contexte de rééducation en lecture (conscience phonologique, traitements (alphabétique, logographique, orthographique), fluidité...) et en écriture (traitements, production de textes, calligraphie...) (ADOQ, 2018 ; Granger et al., 2021). Ils réalisent également des activités de dépistage, menant à la rédaction d'un rapport orthopédagogique, qui présentera des pistes d'intervention pouvant nécessiter l'usage d'un outil numérique, et initient les élèves aux aides technologiques. Dans la littérature scientifique, les pratiques orthopédagogiques en lecture et en écriture sont peu documentées (Granger et al., 2021). D'ailleurs, c'est encore plus le cas pour les pratiques qui intègrent le numérique.

Sur le plan méthodologique, 73 orthopédagogues francophones du Québec de divers ordres d'enseignement ont complété un questionnaire au printemps 2024 visant à documenter leurs pratiques. Des questions variées leur ont été posées (notions travaillées avec le numérique, outils utilisés...). Ils ont donc détaillé leur utilisation du numérique en lecture et en écriture, ainsi que leurs années d'expérience et les niveaux scolaires où ils interviennent.

D'abord, les pratiques des orthopédagogues en lien avec le numérique et l'apport du numérique auprès des élèves éprouvant des difficultés en lecture et en écriture ont été contextualisées d'après la littérature existante. La méthodologie de la recherche a ensuite été détaillée. En lien avec les résultats de cette étude, les pratiques des orthopédagogues ont été décrites selon leurs années d'expérience et leur niveau scolaire d'intervention. En effet, il est intéressant de comparer les pratiques des orthopédagogues selon leurs années d'expérience, afin notamment de déterminer si les années d'expérience font en sorte que les orthopédagogues utilisent davantage ou, au contraire, moindrement, le numérique. Concernant les niveaux scolaires d'intervention, il a été possible de comparer l'utilisation du numérique selon les milieux, ce qui a permis de savoir si le numérique est davantage utilisé en orthopédagogie au primaire, au secondaire, ou dans un autre secteur. Parmi les constats de l'étude, soulignons le fait que les orthopédagogues qui débutent dans la profession sont les plus à l'aise dans leur usage du numérique. Aussi, les orthopédagogues du primaire travaillent davantage la lecture avec le numérique, tandis qu'au secondaire, c'est le travail sur l'écriture qui domine. En guise de conclusion, quelques pistes d'intervention intégrant le numérique en lecture et en écriture ont été proposées.

Références citées

ADOQ/Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. ADOQ.

Granger, N., Fontaine, M. & C. Moreau, A. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues du primaire et du secondaire* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke.

Mots clés

pratiques orthopédagogiques, orthopédagogie, numérique, lecture, écriture, élèves en difficulté d'apprentissage

L'intelligence artificielle générative comme outil (im)pertinent pour l'enseignement de la lecture analytique au secondaire

Elsa Nguyen

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), Unité d'enseignement et de recherche Didactique du français (UER FR)

Cette communication, présentée lors du 16e colloque de l'AIRDF, s'inscrit dans une réflexion sur l'impact de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans l'enseignement de la littérature. À partir d'un questionnement didactique centré sur l'exercice de la lecture analytique, elle interroge les conditions dans lesquelles l'IAG peut ou non contribuer au développement de la pensée critique au secondaire post-obligatoire**.**

Dans le cadre d'une recherche doctorale en cours, inscrite à l'Université de Lausanne et à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, une première phase exploratoire a été conduite grâce à un questionnaire auprès d'un échantillon d'enseignant·es du secondaire post-obligatoire. Les résultats préliminaires mettent en évidence une diversité de postures, allant d'un intérêt intellectuel à une prudence lucide. Aucun rejet catégorique de l'IAG n'a été exprimé, ce qui témoigne d'un besoin manifeste, chez les enseignant·es interrogé·es, de s'emparer de cette problématique. Certain·es relèvent le potentiel pédagogique de l'IAG, pour autant que la réflexion soit accompagnée par les enseignant·es. Un intérêt à considérer l'IAG comme un objet disciplinaire à étudier en classe de littérature est également ressorti des résultats. Néanmoins, les participant·es pointent des risques quant à un usage abusif et non éclairé de l'IAG, qui aurait pour conséquence de déléguer les compétences humaines à la machine et, à long terme, de ne plus pouvoir les maitriser (Alombert, 2023).

La majorité des enseignant·es interrogé·es limitent encore l'usage de l'IAG à leurs propres pratiques (préparation, évaluation), sans l'intégrer dans des dispositifs avec les élèves. En outre, ils·elles perçoivent la nécessité de renouveler les pratiques enseignantes afin de pouvoir s'adapter à ce nouveau contexte post-numérique (Steinhoff, 2023). Les attentes des praticien·nes convergent vers un besoin de formation contextualisée aux outils IAG et à leurs usages, afin de pouvoir concevoir des tâches adaptées à leur contexte d'enseignement.

Lors de la communication, le maintien et le développement de l'esprit critique – entendu comme la capacité à suspendre son jugement, confronter les interprétations et formuler un avis argumenté (Romero et al., 2017) – ont été clairement identifiés comme des enjeux centraux. En revanche, la dimension émotionnelle et humanisante de la relation à l'IAG est restée absente des réponses recueillies. Les défis éthiques et identitaires liés à l'anthropomorphisation de la machine (Gefen, 2023) n'ont pas émergé explicitement dans cette récolte de données initiales.

Les résultats présentés durant cette communication émettent l'hypothèse que la lecture analytique, en tant que processus d'interprétation collectif et lent (Ahr, 2013), peut constituer un terrain didactique propice au développement des compétences critiques, à l'interface de l'IAG (El Bahlouli, 2024). L'IAG y serait alors conçue non comme producteur de sens, mais comme levier (im)pertinent (Gefen & Huneman, 2025) pour interroger les mécanismes de construction du sens. La suite du travail, mené dans le cadre de la recherche-collaborative, se concentre notamment sur le prompt. La chercheuse et 6 enseignant·es du post-obligatoire des cantons de Vaud et de Fribourg essayeront de comprendre dans quelle mesure le prompt, en tant qu'outil d'étayage réflexif potentiel, pourrait être intégré dans une scénarisation explicite favorisant la distance métacognitive, la subjectivation et le débat interprétatif.

Références citées

Ahr, S. (2013). Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions. SCÉRÉN-CRDP de Grenoble.

Alombert, A. (2023). Panser la bêtise artificielle. *Appareil, 26*. https://doi.org/10.4000/appareil.6979

El Bahlouli, Y. (2024). L'impact pédagogique des agents conversationnels en éducation : revue de littérature scientifique. *Le français aujourd'hui*, *226*, 27-38. https://doi.org/10.3917/lfa.226.0027

Gefen, A. (2023). Vivre avec ChatGPT : l'intelligence artificielle aura-t-elle réponse à tout ?. Éditions de l'Observatoire/Humensis.

Gefen, A. & Huneman, P. (2025). Les défis de l'IA à la philosophie. *Intelligence artificielle : AOC Analyse Opinion Critique*, *1*, 9-18.

Romero, M., Lille, B. & Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (1re éd.). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.14375/NP.9782760548497

Steinhoff, T. (2023). « Littératie papier » ou « littératie numérique » ? Les deux ! *Forumlecture.ch* [En ligne], *2023*(3). https://www.forumlecture.ch/lffl/2023/3/800

Mots clés

intelligence artificielle générative, didactique de la littérature, lecture analytique, esprit critique, recherche-collaborative

Annexe : programme du colloque

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET ACTIVITÉ DE L'APPRENANT·E EN CLASSE DE FRANÇAIS : OÙ EN SOMMES-NOUS EN 2025 ?

PROGRAMME GÉNÉRAL DU 16e COLLOQUE DE L'AIRDF

1-3 juillet 2025 – HEP|PH FR



Membre de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales
www.assh.ch

SSRE SGBF

Fonds national suisse

HEP|PH FR

MARDI 1er JUILLET 2025

8h30	**ACCUEIL** (Aula : D0 21)
9h	**MOT DE BIENVENUE – INTRODUCTION PAR LE BUREAU SUISSE DE L'AIRDF** HEP|PH FR et bureau suisse de l'AIRDF
9h30	**CONFÉRENCE INAUGURALE** (45 min. + 15 min. d'échanges) - Patrice Gourdet (F) (Aula : D0 21)
10h30	Pause
11h00	**COMMUNICATIONS OU SYMPOSIUMS EN PARALLÈLE – SESSION 1** (3 x 25 min. + 20-30 min. d'échanges)
12h45 à 14h	Pause
14h	**COMMUNICATIONS OU SYMPOSIUMS EN PARALLÈLE – SESSION 2** (4 x 25 min. + 30-40 min. d'échanges)
16h15	Pause
16h45	**SÉANCE PLÉNIÈRE LIÉE À LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE (LEXIQUE, GRAMMAIRE...) ET DE L'ÉCRITURE** (Aula : D0 21) Dialogue entre trois conférencières, animé par deux membres du CA Marie-Hélène Giguère (QC) Aurore Promonet (F) et Morgane Beaumanoir-Secq (F), dialogue animé par Bernadette Kervyn (F) et Vincent Capt (CH)
18h00	**ACTIVITÉ CULTURELLE AUTOUR DES PATOIS ET DU FRANÇAIS RÉGIONAL** Romain Pittet, enseignant, patoisant et Mathieu Avanzi, spécialiste des dialectes et variations du français **APÉRITIF**

MERCREDI 2 JUILLET 2025

8h30	**SÉANCE PLÉNIÈRE LIÉE AUX RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE** (Aula : D0 21) Dialogue entre trois conférencier· ères, animé par deux membres du CA. Marie-Sylvie Claude (F), Magali Brunel (F) et Christophe Ronveaux (CH), dialogue animé par Séverine De Croix (B) et Amélie Lemieux (QC)
9h30	Pause
10h00	**COMMUNICATIONS OU SYMPOSIUMS EN PARALLÈLE – SESSION 3** (4 x 25 min. + 30-40 min. d'échanges)
12h15 à 13h45	Pause
13h45	**COMMUNICATIONS OU SYMPOSIUMS EN PARALLÈLE – SESSION 4** (4 x 25 min. + 30-40 min. d'échanges)
16h00	Pause
16h45	**AG DE L'AIRDF** Rapport d'activités du CA sortant et annonce des résultats des élections
19h	**SOIRÉE FESTIVE**

JEUDI 3 JUILLET 2025

8h30	**SÉANCE PLÉNIÈRE LIÉE AUX RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL** (Aula : D0 21) Dialogue entre trois conférencier·ères, animé par deux membres du CA. Roxane Gagnon (CH), Christian Dumais (QC) et Catherine Deschepper (B), dialogue animé par Anne Sardier (F) et Solenn Petrucci (CH)
9h30	Pause
10h00	**COMMUNICATIONS OU SYMPOSIUMS EN PARALLÈLE – SESSION 5** (2 x 25 min. + 15-20 min. d'échanges)
11h15	**BILANS DES GRANDS TÉMOINS** (Aula : D0 21) Rosianne Arseneau (QC), Solveig Lepoire-Duc (F), Caroline Scheepers (B), Anass El Gousairi (MA) et Sonya Florey (CH)
12h45	**FIN DU COLLOQUE** Apéritif-lunch de fin
14h00-15h00	**RÉUNION DU NOUVEAU CA** (Salle D022)

Membre de l'Académie suisse
des sciences humaines et sociales
www.assh.ch

SSRE SGBF

Fonds national suisse

HEP | PH FR

Mardi session 1, 11h-12.45

D0 26 **Symposium 7: L'enseignement de la littérature au risque du malentendu. Une approche sociodidactique**	D0 28 **Symposium 3 : Renouvellement des pratiques pédagogiques au Maroc : L'engagement des apprenants au cœur des enjeux**	D024 **Symposium 2 : Réflexions autour d'approches re-courant à la littérature pour soutenir le dévelop-pement de la compréhension en lecture auprès de divers milieux scolaires québécois**	D0 30 **Symposium 1: Allers-retours entre la didactique du français et d'autres horizons d'enseignement-apprentissage des langues**	D2 19 **Oral** **Modératrice : Kathleen Sénéchal**	D2 23 **Formation / Écriture en formation** **Modérateur : Mohammed Bouchekourte**	D2 24 **Jeunes élèves** **Modératrice : Véronique Marmy Cusin**
S7- Se malentendre : une cause de différenciation sociale des apprentissages littéraires. Marie-Sylvie Claude, Aldo Gennai	S3- Réinventer l'enseignement du français au primaire : Autonomie pédagogique et adaptation aux besoins des élèves Fatima Zahra Lotfi	S2 - La conscience lexicale et morphologique contribuent-elles au développement de la compréhension en lecture ? Rachel Berthiaume, Daniel Daigle, Agnès Costerg	S1- Enseigner l'anglais comme langue additionnelle à partir d'albums de jeunesse en maternelle : réflexions à partir d'une recherche d'ingénierie didactique en collaboration impliquant des enseignant·es stagiaires et des chercheuses formatrices. Juliana Reichert Assunção Tonelli, Glais Sales Cordeiro	L'oral réflexif entre pairs, une conceptualisation bonifiée par la recherche collaborative. Messier Geneviève, Kathleen Sénéchal, Mélanie Dumouchel	De la lecture de textes de spécialité à sa verbalisation orale en formation d'enseignants : analyse de pratiques déclarées d'étudiants du Master 2 en didactique du français. Mohammed Bouchekourte	L'enseignement direct de mots ciblés dans des œuvres jeunesse à l'éducation préscolaire en milieu défavorisé : quels apprentissages chez les enfants et quelles pistes pour l'enseignement ? Dominic Anctil, Caroline Proulx, Aya Bouebdelli
S7- Malentendus sociodidactiques et enjeux de formation personnelle de la littérature Yoann Daumet	S3- Pour des situations d'apprentissage engageantes en classe de français. Manal Raoui	S2-La lecture littéraire comme levier pour le développement de la littératie historique au primaire. Alexandre Lanoix, Isabelle Montésinos- Gelet	S1- Enseigner la compréhension en lecture au secondaire avec le tableau système récit-personnages, un outil novateur Solenn Petrucci	Quelles pratiques de l'oral pour former les futurs enseignants de français ? Une enquête auprès de formateurs en « Licence d'éducation, spécialité enseignement secondaire » au Maroc. Abdenbi Kerrita	La synthèse de textes, une passerelle précoce entre pratiques expertes et étudiantes en première année de licence à l'université. Florence Vanderpoorten	Quels sont les "signes" qui montrent à l'enseignant-e que les élèves des premiers degrés de la scolarité entrent dans une posture métalinguistique ? Céline Pauchard, Carole Wuichet
S7- La mémoire disciplinaire en français : un malentendu mnésique ? Claire Colard-Thomas	S3- Méthodes innovantes et engagement des apprenants Bouchra Benhadi	S2- Soutenir le développement des habiletés narratives à l'éducation préscolaire à partir de l'utilisation d'albums plurilingues. Catherine Gosselin-Lavoie	S1- Analyse des interactions enseignant·e-élèves lors de la reconstruction du système récit-personnages. Linda Béji	Slam et éloquence au lycée au prisme de la théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT). Elodie Géas	Pratiques de l'écriture et formation : quelle articulation ? Fatma Ben Barka Messaoudi, Kathy Similowski	Le rapport à l'écrit : analyse des perceptions d'élèves à l'entrée dans l'écrit. Marie Dumont, Laurence Famelart, Laureen Delvallée, Marielle Wyns

Mardi; session 2 14h-16.15

D026 Symposium 10: Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages?	D028 Outil et numérique Modératrice: Marie-Hélène Giguère	D024 Symposium 2 + 2 communications	D030 Symposium 1 +2 communications	D2 19 Oral Modérateur: Anass EL Gousairi	G2 23 Formation / Écriture en formation Modératrice : Kathy Similowski	D2 24 Jeunes élèves Modératrice : Virginie Conti	D020 Compréhension Modérateur: Vincent Capt
S10- Les rétroactions entre pairs pour améliorer l'écriture de textes argumentatifs - Marie-Andrée Lord, Erick Falardeau, Xavier Serra, Stéphanie Saint-Onge	Une autoformation numérique en enseignement de la syntaxe et de la ponctuation : comment former aux gestes didactiques de manière asynchrone? Marie-Hélène Giguère, Claude Quevillon Lacasse, Rosianne Arseneau	S2- En vue de la compréhension en lecture au secondaire québécois : L'apport de l'enseignement-apprentissage de la poésie décoloniale sur Instagram. Amélie Lemieu	S1- Apports du système récit-personnages et du circuit minimal d'activités pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture en allemand comme langue additionnelle à l'école première. Josiete Cristina Schneider Queroz, Glais Sales Cordeiro	Quand des difficultés de communication entre élèves favorisent un ajustement de pratiques chez des enseignantes au regard de l'oral pragmatique : résultats d'une recherche collaborative. Christian Dumais, Emmanuelle Soucy, Camille Robitaille	Former aux écrits professionnels à l'OFPPT : quels discours pour quelles pratiques de formation ? Nouhaila Moughi	Pratiques d'enseignement au cycle 1 : à la recherche d'un dispositif favorisant un travail interprétatif du texte poétique avec de jeunes élèves. Kelly Moura	Les effets des médiations matérielles multimodales de l'enseignant·e sur les apprentissages des élèves lors de l'enseignement de la compréhension du récit et du documentaire numérique en 4e primaire. Clémence Pont
S10- Favoriser une réflexivité autonome des lecteurs par l'enseignement explicite de la lecture littéraire. Magali Brunel, Celine Foliot	IA et enseignement du français : de l'intérêt des nouveaux outils numériques pour les professeurs des écoles en formation. Céline Corteel, Eleni Valma	S2- Examiner l'effet du genre de texte, du type de question et du processus ciblé sur la compréhension en lecture d'élèves du primaire. Catherine Turcotte	S1- Le potentiel conceptuel du système récit- personnages pour travailler la compréhension en lecture et le genre textuel conte d'horreur sous le prisme des interactions enseignante-élèves. Simone Cristina Duarte Medeiros, Marcia Andrea Almeida De Oliveira	L'enseignement du français oral au cycle I de l'enseignement primaire : quels objets enseignés et quelles tâches proposées pour des élèves allophones ? Aurélie Roux	Pratiques pédagogiques et compétence scripturale à l'université marocaine : vers une approche contextualisée et innovante. Khalid Nab	Quelle(s) pratique(s) du texte libre à l'école maternelle ? Dalila MOUSSI, Maïté Eugène	Compréhension des élèves et pratiques orales de lecture : une évidence ? Kellan Boubert
S10- La mémoire didactique et les rétroactions qui la favorisent Nikita Marique	Enseigner et évaluer la compréhension en lecture par le rappel du récit Joanie Viau	Variations des médiations matérielles multimodales de l'enseignant·e comme indices d'apprentissage des élèves de 5-8 ans aux prises avec l'écrit : concordance de trois recherches. Claire Taisson	Enseigner les référents culturels à l'école primaire par la littérature : questionnements et retour sur des pratiques Emilie Schindelholz Aeschbacher	La coévaluation formative selon deux modalités : comparaison des effets sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves québécois du secondaire. Karine Desrochers, Christian Dumais, Rachel Berthiaume	Les pratiques langagières écrites personnelles et professionnelles des enseignants : des pratiques déclarées hétérogènes à l'école et au collège ? Kathy Similowski, Marie Gabriel, Valérie Lecomte, Dominique Ulma	Que disent les élèves lorsqu'ils parlent lors d'une activité artistique à l'école maternelle ? Stéphanie Volteau	Des tâches d'écriture pour enseigner la compréhension de l'article encyclopédique numérique participatif : l'exemple du sommaire interactif. Vincent Capt, Thérèse Thévenaz
	Les fabulathèques, nouveaux espaces de formation à l'enseignement de la littérature ? Nathalie Bertrand, Ana Dias-Chiaruttini	Penser la progression curriculaire des genres littéraires dans les programmes du français au secondaire marocain : quelles pratiques prescrites pour quel(s) apprentissage(s) ? Soufiane Salhi	Enseigner la lecture en didactique du français langue d'enseignement auprès d'élèves autistes avec déficience intellectuelle : repenser les pratiques par une recherche collaborative Rebeca Aldama Tessier et France Dubé	Pourquoi l'enseignement de l'oral tarde- t-il à se faire une place dans les classes de primaire au Québec ? Point de vue de conseillers pédagogiques. Emmanuelle Soucy, Claudine Sauvageau	L'autoconfrontation simple : outil méthodologique de développement de la réflexivité des enseignants. Lahoucine Ait Sagh	Repenser l'enseignement des phonèmes multigraphémiques au primaire à partir de nouvelles données empiriques sur les performances des élèves. Mélanie Dutemple, Guillaume Loignon, Fontaine Myriam, André C. Moreau, Brigitte Stanké	L'activité des élèves au prisme des genres d'activités scolaires : les enjeux de la compréhension d'un texte littéraire. Sandrine Aeby Daghé

Mercredi; session 3 10h-12.15

D026 **Symposium 10: Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages?**	D028 **Outil et numérique** Modératrice : Magali Brunel	D022 **Entrée dans l'écrit et plurilinguisme** Modératrice : Diane Boër	D024 **Lecture-littérature** Modératrice: Emilie Schindelholz Aeschbacher	D2 19 **Fonctionnement de la langue** Modérateur : Matthieu Merhan	D2 23 **Formation** Modérateur :Florent Biao	D2 24 **Jeunes élèves** Modérateur : Vincent Capt	D020 **Écriture-récriture/correction** Modératrice: Nathalie Denizot
S10- Apprendre à rédiger un argumentaire cohérent en contexte universitaire : quelles rétroactions écrites et orales sur quels contenus ? Kim Samson	Enseigner la littérature à l'ère du post- numérique: l'intelligence artificielle générative comme outil pour l'exercice de la lecture analytique au secondaire. Elsa Nguyen	Outils et supports pour faire entrer les élèves dans la littératie : les écrits ordinaires. Paula Ristea, Youri Roger	Expérimenter la subjectivité du lecteur-scripteur, à titre personnel et professionnel, dans un laboratoire de français Véronique Larrive	La conceptualisation en grammaire, entre intentions et pratiques : une problématisation à partir de l'exemple du groupe nominal. Ecaterina Bulea Bronckart	Comment les élèves influencent-ils les choix didactiques des enseignants en français ? Contribution à l'analyse des liens entre conscience disciplinaire et pratiques enseignantes. Aurelie Doelrasad	Enseignement de la lecture au primaire : Ce que font et ce que souhaitent les personnes étudiantes à la formation initiale. Rachel DeRoy-Ringuette	Ecrire en binôme en classe de première primaire - Quelles traces de l'activité métalinguistique et métarédactionnelle ? Véronique Paolacci , Florence Mauroux
S10- Les rétroactions visant à développer les compétences métalinguistiques et métacognitives des élèves dans une séance d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Marielle Wyns, Laureen Delvallée, Marie Dumont, Laurence Famelart	Accompagner le travail des enseignants en s'appuyant sur les besoins des élèves : la littératie publicitaire sur les réseaux sociaux comme objet d'enseignement. Magali Brunel, Fanny Fiore	Co-construction de la réflexivité des enseignants de maternelle multilingue : analyse des discussions lors de réunions de travail. Laure Sauvage	Expérimenter la subjectivité du lecteur-scripteur, à titre personnel et professionnel, dans un «laboratoire» de français. Bénédicte Duvin Parmentie	Stratégies de révision grammaticale et rapport à la révision des élèves sur papier vs à l'écran : résultats d'une recherche descriptive en classes du secondaire. Rosianne Arseneau, Marie- Hélène Giguère, Marion Deslandes Martineau	Représentations et pratiques d'enseignement du français au secondaire : le cas de la région du Saguenay au Québec. Florent Biao	Quels outils méthodologiques pour appréhender la pratique enseignante en contexte de jeu de faire semblant à la maternelle pour le développement du langage ? Raymond Nolin, Christian Dumais, Karine Desrochers, Castany-Owhadi Hélène, Yves Soulé	Cher Journal… L'écriture réflexive, levier et témoin des apprentissages scolaires. Caroline Scheepers, Caroline Cantillo, Carole Geerinck
S10- Les rétroactions dans le cadre de l'enseignement et de l'évaluation de la production de l'oral. Roxane Gagnon, Charlotte Lebreton	Favoriser le développement de la compétence lexicale des élèves du primaire: élaboration d'un outil numérique soutenant la planification de l'enseignement lexical. Caroline Proulx	Les problèmes orthographiques en élémentaire : étude de l'activité de l'élève au cours du processus de résolution par l'observation et l'analyse des registres sémiotiques et des conduites cognitives mobilisés. Bérangère Touchaleaume	L'expérience littéraire dans les jeux vidéo : étude de cas multiples de la réception d'adolescent.e.s joueur.euse.s Amélie Vallières	La planification de situations problèmes orthographiques en tenant compte des justifications métalinguistiques des élèves : résultats d'une recherche-développement. Josianne Parent	Français et articulation disciplinaire à l'école : quelles modalités dans les pratiques des enseignants, pour quels effets dans les activités des élèves? Muriel Coret, Gilles Tabourdeau, Stephanie Volteau	Les pratiques langagières des enseignant·es : étude au sein d'un dispositif d'aide à l'apprentissage du langage pour des enfants d'école maternelle. Capucine Saulpic	Pratiques et discours de professeurs de français expérimentés à propos des pratiques d'écriture qu'ils jugent plutôt efficaces dans leur classe. Marie-Astrid Clair
S10- Rétroactions des enseignant·es en lien avec le vocabulaire en production écrite : comment mieux soutenir les élèves pour améliorer la dimension lexicale de leurs écrits? Aya Bouebdelli et Dominic Anctil	Pratiques orthopédagogiques intégrant le numérique en lecture et en écriture: analyse comparative selon les années d'expérience et l'ordre d'enseignement. Marie-Eve Gonthier		L'objet d'enseignement dans le discours des enseignants ; la place de l'intention didactique et de l'archi-élève. Linda Béji, Christophe Ronveaux	Accompagner la conception de séances d'étude de la langue : obstacles et leviers en formation initiale. Annette Schmehl-Postaï	Médiation et Co-construction des Compétences en Français sur Objectifs Spécifiques : Une Approche Socioculturelle de l'Enseignement. Ibtissame Asbab	Le projet LIAM : des pratiques distinctes pour contrer la glissade de l'été. Nathalie Chapleau	Ecrire un résumé incitatif : des consignes et leurs entours Carole-Anne Deschoux, Martine Wirthner

Mercredi; session 4 13.45-16h

D026 Symposium 10: Quelles formes de rétroactions en français pour quelles régulations des apprentissages? + 2 communications	D028 Symposium 5: Appropriation langagière en classe multilingue : une étude holistique de l'ajustement des gestes professionnels à l'école maternelle	D022 Symposium 6: Enseigner et apprendre la langue de l'enseigne- ment. Que nous dit l'activité de l'apprenant des pratiques enseignantes et de formation ?	D024 Symposium 4: Enseignement de la littérature et sujets sen-sibles : quels gestes ? Quelle didactique ? Pour quels apprentissages ?	D030 Symposium 8: Observer les pratiques des élèves et des adoles- cent·es dans les nouveaux contextes numériques en réception et en production. Méthodes, compa- raisons internationales et production de résultats.	D2 19 Fonctionnement de la langue Modérateur : Matthieu Merhan	D2 23 Formation Modératrice: Eliane Lousada	D2 24 Jeunes élèves Modératrice : Bernadette Kervyn	DO20 Écriture-réécriture/correction Lecture Modératrice : Virginie Conti
S10- Régulations interactives entre pairs et avec l'enseignant·e dans une évaluation continue pour apprendre le français. Lucie Mottier Lopez, Céline Girardet	S5- « Oser les langues à l'école » : un documentaire ethnographique à visée (in)formative pour les enseignants et les familles. Véronique Miguel Addisu, Nathalie Thamin, Frédéric Geslin, Catherine Mas, Guillaume Ledemé S5- Indices d'appropriation langagière en classe multilingue : méthodes, théories, éthique. Sladjana Djordjevic, Mehmet-Ali Akinci, Violaine Béduneau	S6- Le plurilinguisme des élèves allophones comme ressource didactique pour l'appropriation du lexique de spécialité. Gouaïch Karima, Fatima Davin-Chnane	S4- La littérature pour parler des violences sexuelles, mais avec quelle didactique ? Cendrine Waszak, Kathy Similowski	S8 - Des enseignants éditeurs d'« images de texte » L'énonciation éditoriale au service des instruments de l'enseignement de la lecture Christophe Ronveaux, Olivia Graf, Linda Béji	Utiliser la métalangue grammaticale lors des échanges langagiers à visée réflexive en deuxième primaire (CE1) : une mission impossible ? Sandrine Wattelet-Millet	L'évaluation en stage : un levier pour transformer les représentations des futurs enseignants et leurs pratiques évaluatives. Fatima-Zahra Louzi, Samira Bahoum	Apprendre des scripteurs novices. Apprendre aux scripteurs novices. De quelques conditions pour faire de l'entrée en écriture un temps d'apprentissage pour les élèves, les enseignants et les chercheurs. Bernadette Kervyn	Activités langagières de l'éléve sur sa copie corrigée : nouvelle posture de lecture. Christiane Morinet
S10- Les rétroactions entre pairs et avec l'enseignant.e pour amener les élèves du secondaire à interpréter des œuvres littéraires iconotextuelles. Séverine De Croix	S5- Enseigner en français avec une approche plurielle : gestes professionnels en interaction. Malgorzata Jaskula, Frédéric Geslin	S6- Au-delà du plurilinguisme des enfants et de la langue de scolarisation : pour une reconnaissance de la pluralité de l'école. Maxime Alais	S4- Former à la littérature de témoignage, par l'expérience sensible. Olivia Lewi	S8 Appropriation de l'information et prise en compte du destinataire comme dimensions de l'écriture multimodale numérique d'adolescents du Québec. Eve Gladu, Nathalie Lacelle, Erick Falardeau	Deux méthodologies d'analyse de l'activité langagière au service de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire. Matthieu Merhan, Sandy Stoudmann	Verbalisations et réflexions sur le travail d'enseignement : une expérience avec des étudiants en formation initiale. Eliane Lousada	Représentations des activités langagières d'élèves de maternelle dans les écrits créatifs et professionnels de professeurs des écoles débutants. Chloé Poujade, Claudine Garcia Debanc	Entre révision et réécriture : quelle place pour le geste de correction des copies ? Arnaud Moysan
L'action conjointe dans les discussions sur les vocables en littérature à l'école Stephanie Genre	S5- Les ATSEM dans la classe et dans l'Ecole : vers des pratiques professionnelles favorisant le développement langagier des élèves. Aurélie Doelrasad, Alice Motzo Guérinot	S6- Changements et résistances de l'enseignement de la langue en formation initiale des enseignants en Belgique francophone. Maravelaki Aphrodite, Cécile Hayez	S4- Enseignement de la littérature de jeunesse et sujets sensibles : aborder le harcèlement scolaire au travers de la lecture d'albums. Christelle Camsuza	S8- Pour le développement de l'énonciation éditoriale par les adolescent·es. Julia Bihl, Pierre Fastrez	La grammaire comme objet de formation : ce qu'en disent les formateurs d'enseignants de français aux CRMEF. Maria Ghalem	Discours des enseignant·es sur leurs pratiques efficientes dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde en collège en France. Julie Prevost	Pratiques enseignantes et activité des jeunes élèves : écritures approchées et explications métagraphiques au préscolaire. Céline Guerrouache	Enquête sur la ponctuation auprès de personnes enseignantes du 2e cycle du secondaire au Québec : résultats d'une phase préliminaire d'une recherche-développement en enseignement de la ponctuation. Antoine Dumaine
Activité des élèves à la rencontre d'extraits littéraires en classe de français au secondaire : les « notes de lecture » comme objet d'analyse Hamdi Ouzzin	S5- Enjeux et défis d'une recherche collaborative avec des praticiens à l'école maternelle : (trans)formation des chercheurs ? Véronique Miguel Addisu, Violaine Béduneau, Malgorzata Jaskula, Nathalie Thamin Mehmet- Ali Akinci, Deborah Caira, Sladjana Djordjevic, Aurélie Doelrasad	S6- L'apport de l'approche systémique pour appréhender la relation "activité de l'apprenant » et « pratiques enseignantes" . Elodie Oger	S4- Former à la QSV du harcèlement scolaire par des approches sensibles de la littérature. Geneviève Di Rosa	S8- Appréhender le «copier/coller» comme une modalité de l'épistémologie sociale. Eric Delamotte, Catherine Delarue-Breton, Ghislain Chasme	Comment la littérature de jeunesse peut-elle soutenir la motivation en grammaire ? Incidence d'une séquence didactique mise en œuvre auprès d'élèves de quatrième primaire en Saskatchewan francophone. Joël Thibeault, Claude Quevillon Lacasse	Étude de l'Identité Professionnelle des enseignant·e·s de français en France : enjeux et perspectives. Agathe Chassard	Des pratiques langagières réflexives à l'expertise enseignante à l'école maternelle. Emmanuelle Canut, Caroline Masson, Magali Husianycia	Le « dossier de lecture » en Communauté flamande de Belgique, ou comment les pratiques des enseignant·es prennent en compte l'activité subjective de lecture des apprenant·es. Pierre Outers

Jeudi; session 5 10h-11h05

D026 Littérature Modératrice : Emilie Schindelholz Aeschbacher	D022 Symposium 6	D024 Symposium 4	D030 Fonctionnement de la langue Modérateur : Matthieu Merhan	D0 20 Gestes d'enseignant.e Modératrice: Solenn Petrucci
Partir des résultats et des représentations des élèves pour modifier savoirs et pratiques : un cercle vertueux ? Un exemple de renouvellement de la lecture du théâtre Corinne Frassetti Pecques Effets d'une recherche collaborative sur les pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'écriture littéraire Blandine Longhi, Virginie Actis	S6- Des pratiques enseignantes au développement des compétences pluriculturelles et interculturelles : repenser les curriculums de formation en français à partir des performances et des perspectives des apprenants. Leila Derrouich S6- Réflexion autour de l'absence de référentiel à relier aux évaluations des compétences en français des futurs enseignants. Salima El Karouni	S4- De nouveaux savoirs et gestes professionnels à l'école primaire pour articuler lecture littéraire d'albums de jeunesse et « éducations à » en contexte d'anthropocène. Catherine Huchet S4- Lecture littéraire et éducation au politique à l'école primaire. Des possibles didactiques pour explorer le projet démocratique et faire société. Annette Schmehl-Postaï	Quand faire est au-delà du dire : la multimodalité pour penser la pratique enseignante. Nicolas Gregov Soutenir la démarche métaorthographique de l'élève en orthographe lexicale : élaboration d'un outil méthodologique d'entretien métagraphique en 4ème primaire au Québec. Florence Mauroux, Pascale Nootens	Des gestes professionnels langagiers didactiques au cours préparatoire, au service de la co- construction des discours et des apprentissages dans différentes disciplines. Veronique Magniant L'architecture des gestes professionnels en français et en arabe : cas de l'apprentissage de l'écrit au collège marocain. Yassamine Fertahi