



copyrightdelcol2

Colloque international

Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie.

LIVRET DES RESUMES

Bordeaux, ESPE d'Aquitaine

19, 20, 21 octobre 2016



COMMUNICATIONS INDIVIDUELLES

Ordre alphabétique des auteurs

Développer la compétence à écrire et l'engagement en écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au Québec au moyen de la production de textes identitaires plurilingues

Le milieu scolaire francophone québécois accueille chaque année des élèves allophones issus de l'immigration. Selon leurs besoins, ces élèves bénéficient des Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) qui visent à faciliter leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Parmi les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, un nombre non négligeable est en situation de grand retard scolaire (GRS : trois ans de retard ou plus à leur arrivée par rapport à la norme québécoise) et doivent être considérés en difficulté d'intégration scolaire. Étant donné la variété de profils de ces élèves en GRS et leurs parcours de vie souvent difficiles, l'apprentissage de l'écriture en français langue seconde constitue pour la majorité d'entre eux tout un défi, il est donc nécessaire d'y investir des efforts particuliers (Leki, Cumming et Silva, 2008; MacArthur, Graham, et Fitzgerald, 2016). Il est notamment important de viser tout autant les dimensions psychologiques et affectives que les dimensions cognitives et langagières. Nous avons donc conçu et mis à l'essai, dans le cadre d'une recherche-action (Armand *et al.*, FQRSC, 2012-2016), une intervention novatrice visant à permettre à ces élèves d'améliorer leur compétence à écrire et leur engagement en écriture : l'écriture de "textes identitaires plurilingues" (Cummins et Early, 2011), soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Rousseau *et al.*, 2011; Armand *et al.*, 2013).

Au total, douze classes d'accueil au secondaire (170 élèves) ont participé à la recherche (deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle). L'analyse des données (prétests et posttests en production écrite; entrevues individuelles et observations participantes pour un nombre ciblé d'élèves) permet de constater que l'intervention a mené les élèves à progresser sur plusieurs dimensions de la compétence à écrire (textes plus longs, idées plus développées, vocabulaire plus riche) en plus de soutenir le développement d'un plus grand engagement et d'un sentiment de compétence à la fois plus affirmé et plus nuancé en écriture en français langue seconde (Maynard et Armand, 2015).

Références bibliographiques

- ARMAND, F. *et al.* (2012-2016). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- ARMAND, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Lidil*, 48, 37-55.
- CUMMINS, J., & EARLY, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. U.K. : Trentham Books.
- LEKI, I., CUMMING, A. H., & SILVA, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York: Taylor & Francis.
- MAYNARD, C., & ARMAND, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle

SLUSARCZYK Bernard

THEBAULT Cathy

Clermont Université - Université Blaise Pascal,

La constitution d'un corpus d'écrits scolaires utile aux SHS. Premiers écrits philosophiques au collège

Suivre le développement des compétences scripturales sur des échantillons longitudinaux (CE2- 6^{ème} : cf. Slusarczyk, 2011 ; CE2- 4^{ème} : cf. Gunnarson & Auriac-Slusarczyk, 2013) a démontré son utilité pluridisciplinaire. Le regard croisé des chercheurs apporte une valeur ajoutée aux études ponctuelles et partielles du processus d'écriture (Auriac, 2007). Dans la lignée de la Corpus Linguistique (Slobin, Sainclair, Halliday) le laboratoire ACTé recueille depuis dix ans des corpus scolaires, selon des protocoles contrôlés (consignes, renseignements élèves, transcriptions) liant les activités langagières orales et écrites (Slusarczyk & Auriac-Slusarczyk, 2013), destinés à constituer des données utiles aux SHS (plateforme : <http://philosophèmes.univ-bpclermont.fr>, Saint-Dizier de Almeida, et coll., 2016). Nous présenterons les données de corpus écrits en cours de recueil, écrits liés aux oraux philosophiques (4^{ème} *Corpus PréCPhi*) au sein des autres données utiles récoltées, écrits disciplinaires (CE2- 4^{ème}, *Corpus Grenouille*), oraux philosophiques (CP-Terminale, *Corpus Philosophèmes*), écrits liés aux oraux réflexifs (CP *Corpus C'est pas moi*). Les corpus en cours (**Premiers écrits Philosophiques : PréCPhi**) seront jugés quant à leur intérêt novateur. Ces nouvelles données ouvrent une exploitation comparative avec le *corpus Grenouille* qui renseignait deux genres : récit et compte-rendu. Les paliers développementaux, c'est-à-dire la classe de CM1 (Auriac-Peyronnet, 2001) comme celle de 4^{ème} collège (Slusarczyk & Thebault, en cours) renseignent utilement sur le rapport contrasté à l'écriture des élèves, selon l'âge. Les conditions de recueil (test élèves, supports, consignes) engage(ro)nt des fouilles sélectives en SHS pour étudier le processus d'écriture et les transformations liées au développement de l'enfant-adolescent. Elles serviront aussi à mesurer/évaluer l'impact des dispositifs pédagogiques (plus ou moins porteurs de qualité rédactionnelle) à l'origine des écrits scolaires. L'intérêt de notre communication réside à la fois dans le souci de faire connaître le corpus aux chercheurs du domaine et dans celui de mettre à disposition les écrits philosophiques novateurs nouvellement recueillis, pour réfléchir de manière critique sur l'évolution attendue et très récente des IO dans le cadre de l'Education Morale et Civique.

Références bibliographiques

- AURIAC, E. (2007) Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 2007(4), 356-370.
- AURIAC-PEYRONNET, E. (2001). The impact of an oral training on argumentative texts produced by ten- and eleven-year-old children: exploring the relation between narration and argumentation. *European Journal of Psychology of Education*, XVI(2), 299-317.
- GUNNARSSON-LARY, C. & AURIAC-SLUSARCZYK, E. (2013). *Ecriture et réécriture chez les élèves. Un seul corpus, divers genres discursifs et méthodologies d'analyse*. Paris : Ed. Academia-Bruylant.
- SAINT-DIZIER de Almeida, COLLETTA, J-M, AURIAC-SLUSARCZYK, E., SPECOGNA, A., SIMON, J-P, A., Fiema, G. & Luxembourger, C. (2016). Collaborative philosophical inquiry: A theoretical and methodological framework applied to a case study, *International Journal of Qualitative Studies in Education* DOI: 0.1080/09518398.2016.1145277.
- SLUSARCZYK, B. & AURIAC-SLUSARCZYK, E. (2013). *L'intérêt de la comparaison oral-écrit pour comprendre et accompagner le développement rédactionnel des élèves : tentative de rapprochement des corpus écrit Grenouille et oral Frog*. In C. GUNNARSSON-LARGY, & E. AURIAC-SLUSARCZYK, (pp.253-286). Paris : Ed. Academia-Bruylant.

BACHELE Pascale

Direction des Services de l'Éducation Nationale des Landes

KERVYN Bernadette

ESPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux

Le rôle des échanges langagiers Maître/Élève dans les situations d'écriture tâtonnée à l'école maternelle

Selon nombre d'auteurs (notamment David et Morin, 2013 ; Fijalkow et al., 2009), faire écrire les jeunes enfants avant qu'ils ne sachent lire favorise l'entrée dans l'écrit. En effet, comme le rappelle Fijalkow (1993), lire et écrire sont deux entités distinctes mais dont les activités menées de manière concomitante favorisent l'apprentissage de l'écrit.

Alors que les recommandations officielles concernant l'apprentissage du lire-écrire (entre autres le Programme français de 2015) préconisent de faire écrire les élèves dès la maternelle, la mise en œuvre de telles activités est encore peu fréquente et loin d'être évidente. Aussi, pour répondre aux besoins du terrain tout en tenant compte des travaux déjà existants, avons-nous choisi de centrer notre recherche sur les rôles des échanges langagiers maître/élève dans les situations d'écriture tâtonnée à l'école maternelle.

Ce choix repose sur l'hypothèse suivante : réaliser des tâches complexes d'écriture tâtonnée avec de très jeunes scripteurs demande aux enseignants de mettre en œuvre des gestes professionnels langagiers (Bucheton et al., 2004) essentiels.

Afin de dégager les rôles majeurs que peuvent exercer les actions verbales des enseignants dans la mise en œuvre d'essais d'écriture, nous avons observé durant une année scolaire (2014-2015) des ateliers d'écriture tâtonnés menés dans 4 classes de Grande Section (GS) auprès de 3 enseignantes expérimentées et d'une enseignante débutante. Le corpus constitué se compose de 8 séances filmées et retranscrites, puis analysées du point de vue des tâches à effectuer par les élèves ainsi que des actions verbales des enseignants.

En rapprochant ces tâches et ces actions verbales, la comparaison des différentes pratiques enseignantes considérées a permis d'identifier des composantes de l'activité d'écriture tâtonnée (faire comprendre l'activité, amener l'élève à encoder, l'amener à relire ou à oraliser l'écrit) pour lesquelles les actions verbales de l'enseignant semblent jouer un rôle majeur.

Références bibliographiques

- DAVID J. et MORIN M.-F. (2013). *Premières pratiques d'écritures : état des recherches francophones. Repères*, n° 47.
- BUCHETON D. BRONNER A., BROUSSAL D., JORRO A. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères* <halshs-00112373
- FIJALKOW. J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris, Editions Magnard.
- FIJALKOW. J., CUSSAC-POMEL J., HANNOUZ D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education et Didactique*, volume 3, n°3, pp. 63-97.

BARAUD Marie

BRIL Blandine

École des Hautes Études en Sciences Sociales

ACIOLY-REGNIER Nadja

ESPE – Université Claude Bernard Lyon1

HOIBIAN Sara

Université Lumière Lyon 2

L'apprentissage de l'écriture : des instructions officielles aux outils pédagogiques pour la classe en CP et GS.

Cette communication s'inscrit dans une étude sur l'acquisition de la maîtrise de l'écriture en classe de GS et de CP. Elle interroge la façon dont les textes officiels, et en particulier les programmes, orientent les dispositifs, les stratégies et les outils disponibles pour la mise en œuvre de l'enseignement de la composante graphique de l'écriture, et comment ces outils, notamment les ouvrages destinés aux enseignants orientent leurs pratiques. Ainsi, nous cherchons à montrer à travers une analyse des cahiers d'écriture proposés par les éditeurs, de quelle manière les instructions officielles et les ouvrages destinés aux enseignants aboutissent à divers outils proposés aux élèves. Il s'agit d'évaluer comment les enseignants interprètent ces instructions, notamment à travers les outils qu'ils choisissent d'utiliser pour élaborer leur enseignement. Ce travail s'appuie sur un ensemble de recherches concernant les mécanismes sous-jacents à l'acquisition du geste de l'écriture ainsi que l'influence des différentes stratégies d'enseignement. Nous proposons d'établir un lien entre ces stratégies et les outils à disposition des enseignants. A cette fin, nous avons analysé l'évolution des textes officiels régissant cet apprentissage en France depuis 1882, ainsi que 12 ouvrages proposés par les maisons d'éditions aux enseignants et 26 cahiers d'exercices aux élèves. Cette analyse est accompagnée d'une enquête auprès de 226 enseignants de GS et de CP portant sur leur pratique déclarée d'enseignement de l'écriture. Selon les résultats de l'enquête, les enseignants se réfèrent aux programmes, qu'ils déclarent peu clairs, ainsi qu'à des ouvrages et des sites internet. Les programmes donnent des informations générales sur les compétences à acquérir par les élèves en laissant une importante liberté d'interprétation aux enseignants. Les ouvrages des enseignants se réfèrent aux instructions officielles, fournissent des quelques références théoriques et décrivent des exemples pratiques précis pour l'enseignement. Les cahiers des élèves proposent des exercices de copie et présentent une grande variabilité dans leur conception. Le croisement de ces données nous permet de montrer de manière systématique les variations des stratégies enseignantes en rapport à un cadre institutionnel commun.

Références bibliographiques

- BARA, F., & GENTAZ, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. *Psychologie Française*, 55, 129-144.
- BARA, F., & GENTAZ, E. (2011). Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills. *Human Movement Science*, 30, 745-759.
- LURÇAT, L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, 65, 7-18.
- VAN GALEN, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10, 165-191.
- VINTER, A., & CHARTREL, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20, 476-486.

BAZILE Sandrine

ESPE de Montpellier

PLISSONNEAU Gersende

ESPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux

Écrire avec et écrire sur *Madame Bovary* en seconde professionnelle : lire au présent une œuvre du passé.

Dans le cadre d'un projet de recherche associant LITT&ARTS (Université Grenoble Alpes) et une équipe multicatégorielle en Aquitaine¹, s'est engagée depuis 2014 une réflexion sur l'actualisation de textes anciens à partir des travaux d'Y. Citton.

Pour ce colloque, nous voudrions plus particulièrement nous attacher à l'analyse de données recueillies à la faveur d'un parcours de lecture de *Madame Bovary* en classe de seconde professionnelle. Cette séquence comporte un ensemble d'écritures de la réception qui sont à la fois hypertextuelles et métatextuelles, fictionnelles et autofictionnelles. Une première étude a permis de mettre au jour une forme de reconfiguration de l'économie ordinaire de la séquence de français à l'œuvre dans un tel dispositif et le fait que ce dernier permettait d'identifier des indices d'appropriation de l'œuvre patrimoniale par les élèves. Néanmoins, la différence entre le présent des lecteurs et l'époque de l'œuvre, sans être absente, demeurait en partie implicite pour les élèves.

A partir de ces premiers résultats, il a été décidé de reconduire le dispositif en modifiant une variable didactique : la part et la place de la contextualisation explicite au sein de la séquence. Nous nous attacherons donc à l'impact de cette modification sur les écritures de la réception. Dans ce but, nous examinerons l'économie générale d'un dispositif en évolution et notamment la place de l'écriture : comment s'associent écrits hypertextuels et métatextuels ? Comment s'articulent développement de la compétence scripturale et développement de la compétence discursive orale ? Enfin, comment ces propositions d'écriture contribuent-elles plus largement à faire évoluer le rapport à la lecture littéraire de ces élèves ?

Références bibliographiques

- BAZILE S., PLISSONNEAU G., Pour un inventaire raisonné de quelques écritures de la réception : lire *Madame Bovary* au lycée professionnel, entre actualisation et contextualisation, *Diptyque* hors-série, M.-J. Fourtanier, F. Le Goff (éd.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, à paraître, article soumis et accepté.
- BUCHETON D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002), L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? in Chabanne J.-C., Bucheton D. (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, p. 25-51.
- CITTON, Y. (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Éditions Amsterdam.
- DELGAMBRE I. (2007), Du sujet scripteur au sujet didactique, *Le Français aujourd'hui*, n° 157, p. 33-41.
- DOQUET, C., LUMBOSO O., TAUVERON C. (2009), *Repères*, n°40, *Écrire avec, sur, de la littérature*, INRP.
- LE GOFF F., Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ?, 11^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Genève, 2010, disponible sur http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf.
- LE GOFF F., LARRIVE V., *Le temps de l'écriture : écriture de la variation, écriture de la réception*, à paraître, 2016.

¹ Enseignants chercheurs (TELEM, LIRDEF) et PFA.

Appropriation de l'écrit chez des adultes en parcours d'insertion/formation - Ruptures et continuités dans les rapports à l'écrit.

Cette communication questionne l'appropriation de l'écrit chez des adultes "en situation d'insécurité à l'écrit" inscrits dans un double parcours, de formation à l'écrit et d'insertion par le travail. Plus spécifiquement, elle examine cette appropriation au regard des changements opérés dans les rapports à l'écrit.

La notion de littéracie a constitué un cadre heuristique pour penser les rapports à l'écrit et leurs processus évolutifs, son caractère multidimensionnel et son approche pluridisciplinaire permettant d'envisager le sujet dans ses multiples relations à l'écrit (Barré-de Miniac et alii, 2004). Les travaux de Goody (2006) ont tout d'abord permis d'appréhender les implications sociales et cognitives de l'écrit. Une deuxième acception de la littéracie retenue est celle d'une pratique sociale et culturelle située (Barton et Hamilton, 2010), son contexte lui donnant une forme particulière. Un ensemble de travaux nous ont enfin conduits à envisager l'appropriation de l'écrit sous l'angle des transformations conceptuelles opérées par l'apprenti lecteur-scripteur (Besse, 2003, Lahire, 2008).

La démarche d'enquête qualitative menée s'inscrit dans une approche compréhensive et située des processus évolutifs des rapports à l'écrit. L'entretien semi-directif et l'observation ont ainsi été convoqués afin de saisir, d'une part, les processus évolutifs des rapports à l'écrit, d'autre part, les contextes littéraciens (de formation et de travail) dans lesquels prenaient place les vingt-huit salariés-apprenants enquêtés. Deux modalités d'enquêtes ont également été mises en œuvre : la première étudie ces transformations de manière rétrospective, au moins six mois après le début de la formation, la seconde de manière comparative à deux temps distincts du parcours de formation.

L'analyse de notre corpus montre les effets limités du couplage parcours de formation/insertion ; de façon majoritaire, cette association donne lieu à des reconfigurations partielles et au maintien de conceptions et d'attitudes face à l'écrit résistantes. L'insertion des témoins dans un parcours d'insertion par le travail n'a pas favorisé une ré-exploitation des acquis de la formation sur leur poste de travail, situation venant maintenir voire renforcer l'habitus littéracien des milieux les plus défavorisés, une tradition "anti-écrit". Nous présentons ces résultats à partir des quatre figures de l'appropriation dégagées ; c'est au confluent de trois critères explicatifs (le niveau à l'écrit, les contextes littéraciens et les modes d'action pédagogique) que nous essaierons par ailleurs de comprendre les incidences limitées de ce couplage formation/insertion.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C et ALI (2000). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. France : L'Harmattan.
- BESSE, J-M. et ALI. (2003). *Qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. France : Retz.
- BARTON, D. HAMILTON, M. (2010). La littéracie, une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62.
- GOODY, J. (2006). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. France : La Dispute.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. France : Presse Universitaire de Rennes.

BOCH Françoise

SORBA Julie,

Université Grenoble-Alpes

Les étudiants et leur perception de leurs compétences à l'écrit : étude du « degré de lucidité »

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des littéracies universitaires et envisage les compétences scripturales de manière globale (Boch & Frier 2015), en y intégrant les représentations que s'en font les scripteurs. Notre contribution interroge le degré de lucidité des scripteurs vis-à-vis de leurs propres compétences à l'écrit. Avoir une conscience claire de ses compétences a en effet des répercussions en termes d'autonomie quand on est en situation de rédaction : pour soi et pour son entourage (notamment professionnel), il est sécurisant et efficace de savoir quand s'appuyer de manière solide sur ses propres connaissances, et parallèlement, de savoir quand chercher de l'aide, via des modalités variables (une formation, le recours à un dictionnaire, à un collègue), lorsqu'on est confronté à ses points faibles (cf. Schriver 2012, 304).

Les études sur la question du degré de lucidité (appelé également « degré de certitude », cf. en particulier les travaux de l'équipe de Leclercq 2003, 2011) ont permis de mettre au jour les différences de perception d'un grand nombre d'étudiants de leurs propres compétences selon les disciplines (français, maths, sciences, etc.). Toutefois, nous ne disposons pas, à notre connaissance, de données plus fines portant sur les domaines de compétences relevant de l'écriture. Or, ces données pourraient apporter un nouvel éclairage quant aux contenus à développer dans la formation aux écrits des étudiants ou adultes en reprise d'études. Dans quels domaines (orthographe grammaticale, syntaxe, lexicque) les scripteurs sont-ils le plus lucides ou, à l'inverse, les moins conscients de leurs points de force ou de leurs difficultés ? Telle est la question centrale de la présente étude.

Dans le cadre du projet CertiRedac développé dans le laboratoire LIDILEM par F. Boch et J. Sorba (<http://www.linksium.fr/projet/certiredac/>), une expérimentation a été réalisée au printemps 2015 auprès de 366 étudiants. Ces sujets ont passé un test en français écrit, le Certificat en Compétences Rédactionnelles qui englobe des tâches de QCM et de production écrite (pour plus de détails, cf. Boch, Sorba & Bessonneau 2016), à partir duquel nous analysons de manière contrastive les résultats concernant le degré de lucidité. Les sujets ont dû indiquer leur degré de certitude pour chacune de leurs réponses aux QCM. Ces indications ont permis, via un algorithme ad hoc, de calculer leur degré de lucidité.

Les premiers résultats suggèrent que si les étudiants testés ont a priori une bonne conscience de leurs points forts et de leurs faiblesses en orthographe, ils ont tendance à surestimer significativement leurs compétences en lexicque et dans une moindre mesure, à sous-estimer leurs compétences en syntaxe. La présentation orale détaillera ces résultats et tentera de proposer quelques pistes interprétatives.

Références bibliographiques

- BOCH, F. & FRIER, C. (2015), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- BOCH, F., SORBA, J. & BESSONNEAU P. (juin 2016), Évaluer les compétences rédactionnelles : que tester ? *Le français aujourd'hui*, n°193.
- Leclercq, D. (2003), Analyses psychométriques des questions des 10 check-up MOHICAN : vue d'ensemble, in D. LECLERCQ (Ed.) *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université : le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté française Wallonie-Bruxelles*, 173-180.
- LECLERCQ, D. & PARMENTIER, P. (2011), Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ?, in *Recherches et actions en faveur de la réussite universitaire*. Bruxelles : CIUF., 6-9.
- SCHRIVER, K. (2012), What We Know About Expertise in Professional Communication, in *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*, éd. Virginia Wise Berninger: Psychology Press, 275-312.

Modes de résolution d'une tâche problème d'écriture par des élèves du CE2 au CM2

Notre étude se propose d'observer et de décrire les procédés de cohésion textuelle utilisés par des élèves d'école primaire dans leurs productions écrites, afin de dresser une cartographie des indicateurs de leurs compétences. Beaucoup de travaux se sont intéressés à la cohésion textuelle du point de vue de l'analyse et de la réception (Charolles, 1978) mais très peu à la production (Charolles, 1988). Dans notre étude, nous considérons la mise en place des compétences rédactionnelles des élèves, en étudiant les procédés auxquels ils ont recours pour introduire les référents dans un texte narratif. Nous nous demandons notamment si les élèves de 9 à 11 ans privilégient des relations anaphoriques ou s'ils construisent de véritables chaînes de référence (cf. Schnedecker et Landragin, 2014), et si leur âge influe sur le type de résolution choisi.

Notre étude s'appuie sur une tâche d'écriture élaborée par C. Garcia-Debanc (cf. Garcia-Debanc & Bonnemaïson, 2014). La consigne proposée est la suivante :

Racontez une histoire dans laquelle vous insèrerez, séparément et dans l'ordre donné, les trois phrases suivantes

P1. Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.

P2. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

P3. Depuis cette aventure, les enfants ne sortent plus la nuit.

Cette consigne contient des expressions référentielles anaphoriques qui exigent l'introduction de référents : les pronoms personnels (*elle* et *il*), les syntagmes nominaux démonstratifs (*cette maison*, *ce grand bruit* et *cette aventure*), le syntagme nominal défini (*les enfants*).

A l'heure actuelle, cette étude étant exploratoire et le corpus en cours de constitution, nous disposons de 141 textes d'élèves : 37 en CE2, 43 en CM1, 61 en CM2. Pour analyser ces textes, chaque copie d'élève a été annotée manuellement en précisant pour chaque mention des pronoms *elle* et *il* : la forme du syntagme nominal et sa fonction, la forme syntaxique de son expansion s'il y en a, le nombre de mentions du référent avant P1 ou P2 (anaphore, 1 ou 2 mentions ou chaîne de référence, 3 ou plus).

Une première étude des stratégies développées par les élèves pour introduire le référent du pronom personnel *elle*, montre que quelque soit leur âge, la première mention du référent est anaphoriquement reprise par le pronom de la première phrase proposée. Nous comparons ces résultats avec les observations relatives à l'introduction du référent du pronom personnel *il*.

Références bibliographiques

CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, n°38, 7-41.

CHAROLLES, M. (1988). La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle, *Pratiques*, n°60, 75-97.

GARCIA-DEBANC, C. & BONNEMAISON, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. CMLF, Berlin, 19-23 juillet 2014.

SCHNEDECKER, C. & LANDRAGIN, F. (2014). Les chaînes de référence : présentation. *Langages*, n°195, 3-22

BONNETON-BOTTE Nathalie

Université Rennes 2 – Haute Bretagne

BEUCHER-MARSAL Claude

Université de Bretagne Occidentale

Des pratiques innovantes aux pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture cursive

Les programmes de maternelle de 2015 précisent que "c'est l'enseignant qui juge du moment où les enfants sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit" (BO, 2015; p.7). Cette attente de l'institution n'est pas toujours aisée à satisfaire.

Bonneton-Botté et De La Haye (2009) ont interrogé les enseignants sur ce qui pourrait selon eux, expliquer les difficultés de certains élèves à entrer dans l'écriture cursive. Elles constatent que les causes les plus fréquemment évoquées (fatigabilité motrice, habiletés motrices, posturales et perceptives) sont difficiles à appréhender à l'œil nu par l'enseignant. Le recours aux tablettes numériques pourrait constituer une innovation pédagogique significative pour cerner la composante perceptivo-motrice de l'écriture cursive. L'écriture manuscrite sur tablette ne présente pas toutes les caractéristiques de l'écriture sur papier (Alamargot & Morin, 2015), mais l'évaluation des effets d'entraînements sur tablette numérique pourrait se révéler positive (Jolly & Gentaz, 2013). Si des études existent pour mesurer les effets des innovations pédagogiques pour les très jeunes scripteurs et leurs enseignants (Beucher-Marsal, Charles & Le Hénaff, 2015), il n'existe pas à notre connaissance d'étude qui se soit intéressée à l'impact des pratiques innovantes sur les pratiques traditionnelles. Considérant la complexité de la tâche qui incombe à l'enseignant de gérer la diversité des élèves sur le plan du rythme du développement moteur, perceptif et cognitif, nous cherchons à savoir si le recours ponctuel à une application sur tablette dans le cadre de l'enseignement de l'écriture cursive impacte les pratiques déclarées des enseignants.

Des questionnaires (N=65 au 15/6/2016) adressés aux enseignants de moyenne et de grande section de maternelle ont pour objectif de mieux cerner les pratiques déclarées et les représentations des enseignants relativement (1) à l'enseignement-apprentissage de l'écriture (2) aux pratiques d'usage du numérique dans la classe.

Les entretiens menés avant et après une séquence d'apprentissage de l'écriture sur tablette auprès de 15 enseignants de grande section devraient montrer une modification des savoirs en jeu dans l'enseignement de l'écriture cursive et notamment sur a) la conception des évaluations diagnostiques futures, b) la capacité à gérer la diversité des élèves.

Références bibliographiques

- ALAMARGOT, D., & MORIN, M. F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human movement science*, 44, 32-41.
- BEUCHER-MARSAL, C., CHARLES, F., & LE HENAFF, C. (2015). Improving Literacy Skills and Differentiating Learning Speed among Primary School Children through a Computer-Assisted Learning Tool. *International Journal of Literacies*, 22(2), 1-10, University of Illinois, Champaign, USA, <http://ijlll.cgpublisher.com/product/pub.254/prod.87>
- BONNETON-BOTTÉ, N. & DE LA HAYE, F. (2009). Apprentissage de l'écriture manuscrite : des difficultés perçues par les enseignants aux difficultés des élèves. In N. Marec-Breton, A.S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton, & E. Bonjour (Eds.), *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- JOLLY, C., & GENTAZ, E. (2013). Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire, en ligne http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/02-jolly-atame/sticef_2013_NS_jolly_02.htm

Enjeux, problématiques et potentialités du numérique dans l'apprentissage de l'écriture

Notre recherche étudie les enjeux, problématiques et potentialités du lire-écrire dans le secondaire, au regard des contextes contemporains en comparant les systèmes scolaires belge et nord-américains (Etats-Unis et Canada). L'impact des technologies de l'information et de la communication numériques sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture est un point central de notre étude. Notre communication s'intègre ainsi dans le premier axe du colloque dédié aux éléments épistémologiques et, plus particulièrement au sein de cet axe, à la place du numérique dans l'écriture.

Nous envisageons d'abord comment le numérique a redéfini la conception de l'écriture-même en réintroduisant son caractère multimodal.

Nous considérons ensuite l'adoption de stratégies numériques apparues globalement dès 1997 développées par l'OCDE. Ce ton donné en matière d'attentes numériques des individus impactera l'enseignement. Dans les trois pays considérés par notre recherche, les prescrits ministériels relatifs au numérique en éducation ont évolué à des rythmes différents et si le développement des technologies s'avère ultra-rapide, l'adoption en classe par les enseignants n'est pas nécessairement proportionnelle

Toutefois, les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) sont désormais investies plus massivement notamment grâce aux nouveaux enseignants et permettent d'observer des transformations engendrées sur l'écriture en classe.

Pour cadrer au mieux avec le temps imparti lors du colloque, nous focalisons davantage sur le champ scolaire états-unien qui semble actuellement bénéficier de plus de dynamisme et d'un plus grand soutien institutionnel en matière de TICE. Nous étayons notre propos de témoignages-clés (issus de conférences, publications et entretiens) d'expériences positives dans l'apprentissage scriptural : motivation, appropriation de l'écriture, collaboration et diffusion. Ceci en vue de corroborer les résultats de recherches actuelles sur l'impact sur les élèves et sur la modification du rôle enseignant.

Références bibliographiques

- KALANTZIS M. et COPE B., *Literacies*, Cambridge University Press, New York, 2012, p.37.
- OCDE, La définition et la sélection des compétences-clés- Résumé, pp.7 et 12, consulté le 15/12/2015 à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- N. MEAGHER, V.H. SHINAS et P.A. MASON, *Examining Teachers' Perceptions About and Integration of Technology within Literacy Instruction*, Massachusetts Reading Association, Barnstable, 2014, 16 p.
- SCHNEIDER E., « Y a-t-il une littéracie adolescente ? » dans *Spirales*, ARRED, Villeneuve d'Ascq, 2014, n°53, pp. 65 et 67.
- STORM P. et STORM R. D., *Adolescents in the Internet Age*, Arizona State University, 2009, pp. 8 et 185.

CASTANY-OWHADI Hélène

Université de Montpellier

SOULÉ Yves

DREYFUS Martine

Université Montpellier II et III

La reformulation orale au sein de l'atelier d'écriture au CP : étude descriptive et comparative dans une visée compréhensive de l'activité de l'enseignant et de l'apprentissage de l'écriture

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une thèse en cours portant sur la reformulation orale dans l'atelier d'écriture au CP. Elle part des données et des résultats produits par la recherche Ifé-ACTé (coord. R. Goigoux) intitulée « Étude de l'influence des choix didactiques des enseignants sur la qualité des apprentissages des élèves en lecture et en écriture entre 5 et 8 ans » (2012-2015). Elle reprend les travaux du groupe écriture coordonné par C. Brissaud, M. Dreyfus et B. Kervyn mais aussi les recherches de l'équipe du LIRDEF/ALFA de Montpellier sur les gestes professionnels (Bucheton & Dezutter, 2008).

D'abord phénomène langagier, la reformulation est ici définie comme *toute unité linguistique produite dans l'interaction orale à partir d'une unité linguistique antérieure, à des fins didactiques* mais dans un contexte d'enseignement et particulièrement dans l'atelier d'écriture, nous la considérons comme une *ressource orientée pour l'action* et nous la problématisons comme un *geste professionnel langagier*.

Les résultats de la recherche Ifé-ACTé le montrent : les tâches d'écriture proposées aux élèves, le budget-temps alloué et les dispositifs retenus ne suffisent pas à eux seuls à expliquer les performances des élèves en écriture et en lecture-écriture. Nous faisons alors l'hypothèse que la fréquence, la qualité et la distribution des reformulations dans l'atelier peuvent expliquer l'efficacité des pratiques enseignantes en favorisant le développement des compétences littéraires.

Notre corpus comporte six séances filmées et retranscrites dans les classes qui produisent des écrits en atelier. Deux d'entre elles se situent dans les vingt classes les plus performantes de l'échantillon de la recherche, la troisième dans le dernier quartile. L'analyse des reformulations articule plusieurs modèles théoriques (Gülich & Kotschi 1987 ; De Gaulmyn 1987 ; Apothéloz 2005, 2007 ; Roulet 1987 ; Marty 1991) avec les recherches en contexte didactique (Volteau & Garcia-Debanc 2007 ; Garcia-Debanc 2007 ; Milian 2005 ; Brixhe & Spécogna 1999 ; Jaubert & Rebière 2001). Elle permet de distinguer des variations et des invariants significatifs susceptibles de rendre compte de l'expertise professionnelle des enseignants.

Références bibliographiques

- BUCHETON D. & Soulé Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- GARCIA-DEBANC C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot & M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp.151-168). Rennes : PUR
- GARCIA-DEBANC C. & VOLTEAU S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, *Recherches linguistiques* 29, 'Usages et analyses de la reformulation', Université de Metz. 309-340.
- MILIAN M. (2005). Reformulation : a Means of Constructing Knowledge in Shared Writing. *Educational Studies in Language and Literature*, vol. 5, issue 3, 335-351
- PASA L., TOTEREAU C., SOULÉ Y., DREYFUS M, DUPUY C. & CHABANNE J.-C. (2015) L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères*, 52, 97-120.

CHAMPAGNE-VERGEZ Martine

ESPE d'Aquitaine - Université de Bordeaux

LUBBERS Marie-Pierre

École élémentaire Bourran, Mérignac

Écriture au cours d'une année dans une classe de CP : quelles modalités pour des apprentissages cohérents ?

Les pratiques effectives des enseignants en matière d'écriture au début de la scolarité de l'école élémentaire sont l'objet de choix peu explicités, probablement de par la spécificité d'un contrat étroit entre les capacités des élèves (David et Fraquet) et des apprentissages cruciaux en début de CP, mais aussi de par le peu de possibilités de recueillir sur un temps long (une année dans une classe) un ensemble de traces suffisamment conséquentes pour pouvoir les porter à l'étude en vue de la renseigner de façon suffisante. Quelles sont les opportunités d'apprentissage (Terrail) que peut proposer une enseignante experte en vue d'associer lecture et écriture et comment se donne-t-elle les moyens d'établir des critères (Plane) qui guident son action d'enseignement quant à l'écriture et aux stratégies d'écriture pour les apprenants ?

L'étude portera sur un corpus recueilli sur le long cours d'une année de CP. Ce corpus est documenté à la fois par des traces de travaux collectifs –recherches, production de supports de travail, production partielle d'album, d'affiches- de groupe et individuels (Bucheton et Soulé) –écrits graphique et copie, écrits liés à l'usage du code-, mettant en relation lecture et écriture selon une grande variété de modalités dans des approches variées (Ferreiro). Des séries de productions d'écrits, des micro-séances filmées permettent d'affiner la prise en compte d'actions en train de se faire (Piolat) dans le temps de l'année.

Au-delà de la caractérisation et de la planification des tâches proposées, ce sont les impacts de ces choix sur le développement des compétences scripturales des élèves qui sont questionnés à partir d'une observation de productions d'élèves à différents moments de l'année à différents niveaux : en relation avec l'organisation de l'espace, de la tâche et du développement de l'autonomie, ainsi que des compétences graphiques, en relation avec le code, et rédactionnelles. Comment s'organise la continuité des productions pour les apprenants entre écriture(s) et lecture(s) ?

Références bibliographiques

- BUCHETON D., Soulé Y. (2009). *L'atelier d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.
- DAVID J. et FRAQUET S., (2011). « L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle », *Le français aujourd'hui* (n°174), p. 39-56.
- FERREIRO E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz. Piolat A., « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 28 janvier 2013. URL : <http://linx.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/linx.174
- PLANE S. (2013), Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement, *Repère* n° 47, 171 – 196 *Repères* n° 52 Lecture et écriture au CP : les choix des enseignants au début du CP Terrail J-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris : La Dispute.

Du rapport à l'écrit des élèves de 10-12 ans : l'importance de la dimension métascriptionnelle

Cette communication présente une partie des résultats obtenus au cours d'une recherche visant, à travers un dispositif appelé « Itinéraires » (Colognesi, 2015), le développement de la compétence scripturale (Dabène, 1991) des élèves de 10 à 12 ans. Notre ingénierie s'appuie sur l'analyse de deux dispositifs existants (Colognesi & Lucchini, à paraître) : le chantier (Jolibert, 1988) et l'atelier (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010) d'écriture. Trois leviers y sont activés pour permettre aux élèves de progresser : des étayages amenés par l'enseignant ; des temps de partage de productions entre pairs pour donner des rétroactions aux auteurs ; des médiations métacognitives tout au long du travail textuel.

Dans le cadre de cette contribution, nous avons choisi de nous arrêter sur la dimension *métascriptionnelle* du rapport à l'écrit.

Concrètement, nous nous proposons, dans un premier temps, de rappeler nos sources scientifiques relative au rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Chartrand & Blaser, 2008), et de mettre en lien la dimension *métascriptionnelle* avec les travaux conduits sur la métacognition (Veenman, 2012).

Nous abordons, dans un second temps, les questions méthodologiques en décrivant le dispositif proposé aux élèves, notre corpus d'analyse ainsi que les techniques de collecte de données.

Sont enfin présentés l'analyse et les principaux résultats. De façon générale, il ressort de cette étude que, si scripteurs parlent difficilement de leurs pratiques au début du processus, on assiste à une amélioration des verbalisations des pratiques d'écriture, chez chacun des élèves au fil des étapes : leurs manières de parler d'eux, de leurs stratégies, de la justification de leurs choix sont de plus en plus précis. Par ailleurs, on assiste à : une prise de conscience des mécanismes engagés dans l'écrit et le développement des compétences de planification, de mise en texte et de révision; une mise en valeur des outillages et leur utilisation explicite dans les productions ; une modification du sentiment de compétence en tant que scripteur.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, Les Savoirs Mieux.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. In S-G. Chartrand & C. Blaser (Eds). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur : PUN, Diptyque-12.
- CHARTRAND, S.G. & BLASER, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : PUN, Diptyque-12.
- COLOGNESI, S. (2015). *Développer la compétence scripturale des élèves*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2016, à paraître). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.
- NIWESE, M. (2010). L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve : UCL.
- VEENMAN M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar & Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (21-36). London : Springer. 21-36.

Les pratiques d'enseignement de l'écriture alphabétique des institutrices brésiliennes participantes du Programme « Alfa » et « Beto »

Cette recherche a eu comme but d'analyser les pratiques d'enseignement de l'écriture alphabétique développées par des institutrices brésiliennes qui participaient à un programme non-gouvernemental visant à alphabétiser les enfants par le biais de la méthode phonique. Pour ce faire, nous nous appuyons, notamment, sur la théorie du quotidien proposée par Certeau (2012), selon laquelle l'être humain n'est pas un simple consommateur de productions culturelles, car il les réinvente dans sa vie quotidienne à travers des « tactiques de consommation ». Les participants de la recherche ont été 4 institutrices de classes de cours préparatoire des écoles publiques à Caruaru – Pernambouc, au Brésil. Comme procédures méthodologiques, nous utilisons l'observation des classes et des entretiens semi-structurés, dont les données ont été analysées en utilisant l'analyse de contenu (BARDIN, 2004).

Les résultats ont montré que, bien que les pratiques des enseignantes aient été organisées autour du manuel du programme, elles réinventaient dans leur vie quotidienne d'autres façons de faire, comme dire le nom des lettres plutôt que de prononcer les phonèmes de manière isolée. Nous avons également remarqué que les institutrices ajoutaient d'autres propositions et d'autres matériels – certains d'entre eux plus proches de la méthode syllabique ou liés à la perspective de la littératie – qui ne correspondaient pas aux prescriptions auxquelles elles étaient soumises.

Nos données indiquent que, même lorsque les enseignantes sont soumises à l'orientation de suivre à la lettre le programme, elles construisent leurs pratiques d'enseignement d'écriture guidée non seulement par les directives et le matériel prescrit, mais aussi par d'autres expériences qu'elles ont vécues et qui constituaient leurs connaissances et leurs pratiques. Dans ce cas, elles s'appuient surtout sur une « cohérence pragmatique » (CHARTIER, 1998) ou « rationalité enseignante » (TARDIF, 2001), ce qui est toujours appropriée à l'exercice des situations pratiques de l'enseignement

Références bibliographiques

- BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.
- CERTEAU, M. de (2012). *A invenção do cotidiano*. 19. ed. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, A-M. (1998). L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, Paris, v. 1, n.27, p. 67-82, 1998.
- TARDIF, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Enjeux esthétiques, littéraires, culturels et cognitifs de l'écriture de textes de théâtre à l'école (1975-2015)

Dans cette communication, on se propose, dans une perspective historique et dans une visée descriptive, de présenter les principales lignes de force d'une synthèse de quarante ans de travaux et de recherches en didactique du français (1975-2015) dans le domaine de l'apprentissage des écritures théâtrales, de l'école au lycée, domaine qui reste moins exploré que celui de l'apprentissage des écritures narratives. Il s'agira de cerner les évolutions, les difficultés et la place de ces écritures dans l'institution scolaire durant cette période. Selon ces travaux, qu'est-ce qu'écrire du théâtre à l'école, sur les plans esthétique, littéraire, culturel et cognitif ? Quels en sont les enjeux aux différents niveaux de la scolarité durant cette période ? Quelles compétences sont-elles visées ? Quels dispositifs proposés ? Dans quel(s) cadre (s) théorique (s) ? Selon quelles interactions avec la lecture des textes ? Avec la mise en voix et en espace ? Avec quels résultats ? S'adossant aux instructions officielles de cette période, le corpus étudié est constitué par les contributions des principales revues et collections en didactique du français et de la littérature, ainsi que des livraisons de revues, travaux ou actes de colloques littéraires abordant cette question en lien avec une perspective éducative ou didactique. Corpus indicatif (1975-2015): *Le français aujourd'hui*, *Pratiques*, *Enjeux*, *Spirales*, *Recherches* ; la collection Dyptique ; les actes des colloques des didacticiens de la littérature ; la revue *Recherches et travaux* etc.

Références bibliographiques

- BERNANOCE Marie, « L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement », *Le français aujourd'hui*, n°153, 2006, p. 61-68, ou « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le français aujourd'hui*, n° 180, 2013, p. 27-38.
- BRILLANT ANNEQUIN Anick, « La lecture de spectacle théâtral dans l'enseignement secondaire », *Enjeux* n°51-52, 2001, p. 31-51
- DE PERETTI Isabelle, « Hybridité et hybridation du théâtre contemporain pour la jeunesse : le point de vue des élèves », dans Isabelle De Peretti et Béatrice Ferrier (dir.), *Théâtre d'enfance et de jeunesse : de l'hybridité à l'hybridation*, Arras, APU (à paraître 2016).
- DULIBINE Chantal, « Jouer mais pas sans dire », *Le français aujourd'hui*, n° 103, 1993, p. 54-60.
- PETITJEAN André, « Élaboration didactique du personnage dramatique », *Pratiques*, n°119-120, 2003, p. 221-240.

Des formes et fonctions du plagiat dans le mémoire d'initiation à la recherche

Notre réflexion s'inscrit dans le champ de recherche sur les pratiques littéraciées à l'université (Boch, Laborde-Milaa & Reuter, 2004 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012). Il s'agit de redéfinir le plagiat dans le cadre spécifique de la rédaction du mémoire dans le master MEEF², zone de tensions intrinsèques à ce niveau charnière du cursus (Delcambre, 2013) mais aussi de contraintes accrues spécifiques à ce master. L'acculturation à la lecture-écriture scientifique y procède à marche forcée non sans incidence sur les risques encourus dans la production écrite du mémoire.

Si deux attributs définissent traditionnellement le plagiat, le pillage et l'intention de se donner comme auteur du travail d'autrui (Maurel-Indart, 2011), l'absence de référence des sources ou son opacité tend spécifiquement à définir le plagiat académique (Pecorari, 2008). Il s'agit tout d'abord dans cette recherche de caractériser les différentes formes du plagiat et d'autre part de montrer que si le plagiat relève d'un investissement scriptural faible, il peut constituer dans certaines formes un mode d'appropriation transitoire et potentiellement précurseur d'une insertion dans la communauté académique : dans le cas des scripteurs novices, il ne suffirait pas d'attribuer cette opacité des références à la méconnaissance des règles, alors que l'intention de fraude serait la seule interprétation possible chez les scripteurs experts post-doctorat.

L'étude qualitative à partir des quatre opérations génétiques portera sur les différents états de six mémoires qui ont été à un moment du processus rédactionnel détectés comme comportant des plagiats, soient 20 écrits recueillis dans le cadre du master MEEF de l'académie de Créteil. La temporalité de cette détection sera corrélée à l'analyse quantitative de la dépendance aux textes d'autrui par une approche linguistique à travers le concept de reformulation (Martinot, 2009). Cette étude permettra de mettre en évidence comment le plagiat saisi dans l'aspect dynamique de l'écriture, et non plus seulement d'un point de vue éthique sur une version finale, peut soit relever d'un apprentissage scriptural, quand il est intégré aux processus de révision, soit relever d'une aporie face aux réquisits du genre.

Références bibliographiques

- BOCH, F., LABORDE-MILAA, I. & Reuter, Y. (2004). Les écrits universitaires, *Pratiques*, 121-122.
- DELCAMBRE, I. & LAHANIER-REUTER, D. coord. (2012). Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, *Pratiques*, 153-154.
- DELCAMBRE, I. (2013). Le mémoire de master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants, *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 569-612.
- MARTINOT, C. (2009). Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle, *Cahiers de Praxématique*, 52, 29-58.
- PECORARI, D. (2015). *Academic Writing and Plagiarism* (2^{ème} éd.). New York : Bloomsbury.

² Master MEEF : master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

Des étudiants plurilingues dans un atelier d'écriture en FLE : cheminement(s) et progression(s)

Cette recherche-intervention s'opère sur le terrain d'un atelier d'écriture, où les participants "linguistiquement et culturellement divers", étudiants de FLE à l'université, se voient proposer un cheminement en résonance avec des textes d'écrivains plurilingues.

"Ecrire en langue en langue première ou écrire en français ? La différence ? C'est comme conduire un avion et conduire une brouette !" (*Nd. Algérie_IC_2016*).

"J'avais peur. Je ne peux même pas dans ma langue maternelle (...) C'était tout à fait différent à ce que je pensais." (*Ki. Mongolie_TExp_2014*).

Ces propos, recueillis sur un mode ethnographique, illustrent l'intention didactique de l'atelier : travailler sur la peur d'écrire dans une langue nouvelle au répertoire, sur la représentation de son expertise linguistique et, par ce chemin détourné, progresser dans l'acquisition de compétences scripturales et langagières. Des fragments d'écrivain.e.s, qui thématisent l'expérience du déplacement, constituent le prétexte au *détour*. Le travail encourage les participants à développer un regard réflexif sur leur rapport à la langue et culture en cours d'incorporation à leur répertoire. L'autorisation à s'appuyer sur les ressources *déjà-là* permettrait une élaboration stylistique translinguistique originale. Les nouvelles ressources s'inscriraient sur un palimpseste (Coste *et al.*, 2012), les sujets prenant conscience d'une dynamique de tissage linguistique et identitaire (Canagarajah, 2011 ; Cummins, 2005) plutôt que d'une logique d'effacement et de séparation. Dans mes travaux précédents (Dompmartin & Le Groignec, 2015 et autres articles à paraître), j'ai pu mettre en évidence des résultats sur ces plans et j'aimerais aller plus loin maintenant dans l'évaluation au plan stylistique et linguistique des progressions observables dans les étapes de réécriture (Chabanne & Bucheton, 2002).

Références bibliographiques

- CANAGARAJAH, S. 2011. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging, *The Modern language journal*, 95-3, pp. 401-417.
- CHABANNE J.-C. & BUCHETON D. 2002. Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes, In *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Editions Delagrave/CRDP Versailles. Disp. en ligne: <hal-00921922>
- COSTE, D. *et al.* 2012. Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues, *Langage et société*, 2012/1 n°139, pp. 103-123.
- CUMMINS, J. & *al.* 2005. Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), pp. 38-43.
- DOMPMARTIN-NORMAND, C. & LE GROIGNEC, A. 2015. Un atelier d'écriture créative en FLE : tissages et apprentissages plurilingues. In *Education et Sociétés plurilingues*, N°38, Aosta : CIEBP, pp. 59-71.

DOQUET Claire

Université Sorbonne Nouvelle

DAVID Jacques

Université Cergy

FLEURY Serge

Université Sorbonne Nouvelle

Analyser linguistiquement l'écriture à l'école : un corpus génétique

Les grands corpus d'écrits scolaires apparaissent aujourd'hui comme des éléments cruciaux d'observations pouvant conduire à des avancées didactiques ; comme en témoigne le numéro de la revue *Corpus* à paraître en mai prochain (David et al. 2016), leur promotion est liée au développement récent de logiciels d'analyse textuelle qui permettent d'analyser quantitativement un grand nombre de données, produisant un reflet des productions écrites d'autant plus représentatif qu'il s'appuie sur un matériau abondant. Ce type de données paraît propice à deux types d'exploitation :

- renseigner sur les caractéristiques de la langue écrite des élèves pour tracer des portraits développementaux des compétences mises en œuvres lors de l'écriture ;
- diagnostiquer des éléments lacunaires vs acquis selon l'âge et les conditions d'exercice de l'apprentissage, et construire, à partir de ce diagnostic, des programmations adaptées.

La communication proposée ici s'inscrit dans le travail du groupe de recherche EcriScol (Ecriture Scolaire) du laboratoire Clesthia (<http://www.univ-paris3.fr/ecriscol-300509.kjsp>), dont l'objectif principal est de mettre à disposition en *Open Acces* un corpus d'écrits d'élèves provenant de différents niveaux de l'apprentissage répartis entre le CE1 et la fin du lycée, ainsi qu'un outillage pour l'analyse linguistique de l'écriture scolaire. Il s'agit d'analyser l'écriture et pas seulement les écrits, en recueillant et en analysant des textes mais également l'ensemble de ce que la génétique textuelle appelle les avant-textes (notes, brouillons, etc.). Le recueil est effectué dans les différents niveaux concernés (CE1-CE2, CM2-6ème, 3^{ème}-2^{nde}, seuil de l'université) dans des conditions écologiques de passation : chaque enseignant, dans sa classe, organise l'écriture et les éventuelles réécritures ; les textes sont assortis de métadonnées descriptives.

La constitution d'un tel corpus suppose de régler un certain nombre de tensions qui font toujours débat au sein de la communauté des chercheurs travaillant sur ce type de données, et que nous examinerons tour à tour :

1. Tension entre la volonté de donner à lire les écrits d'élèves en respectant la langue, y compris dans les plus bas niveaux de l'apprentissage, et le risque que les nombreux écarts à la norme nuisent à la lisibilité par les utilisateurs des corpus.
2. Tension entre les corrections à apporter aux écrits des élèves pour les rendre exploitables par les logiciels d'analyse textuelle et le risque d'altérer, voire de dénaturer le matériau.
3. Tension entre la nécessité de tenir compte de nombreuses données contextuelles explicatives (profil de l'école, de l'enseignant, du scripteur, contexte de l'écriture, etc.) et la difficulté à les recueillir précisément.

A partir de ces points de débat, nous décrirons diverses représentations de l'écriture scolaire et quelques perspectives d'analyse permises par le matériau déjà recueilli.

Référence bibliographique

DAVID, J., DOQUET, C., FLEURY, S. (eds) (2016) *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. N°spécial de la revue *Corpus*, mai 2016.

Tenter de faire écrire de la poésie en lycée

Introduite en 2002 dans l'épreuve anticipée de français, l'écriture d'invention semble être passée « à côté [de ses] enjeux véritables : enseigner l'écriture au lycée. » (Quet, 2008 : 106). Les consignes, dans le cadre de l'épreuve certificative, sont restées majoritairement limitées à une visée argumentative tout en éloignant les élèves de la possibilité de faire l'expérience tout à la fois du plaisir d'écrire et de la littérature. Pragmatiques et visant une « bonne note » le jour de l'épreuve, les élèves cherchent le plus souvent à se conformer à la lecture attendue par l'enseignant.

Dans ces conditions, l'enseignement de la littérature, qui devrait avoir pour objectif de favoriser une expérience esthétique (Schaeffer, 2015), se heurte au contraire le plus souvent à un moindre engagement de la part des élèves. Toutefois, les pratiques d'écriture créative peuvent constituer une autre voie, plus apte à susciter l'intérêt : nous nous demanderons dans quelle mesure proposer à des lycéens une écriture d'invention rompant avec les pratiques scripturales canoniques rend possible une expression plus personnelle et une expérience concrète et sensible de la littérature.

Dans le cadre d'une recherche action auprès de deux classes de seconde dans un lycée technique de la banlieue bordelaise, nous avons proposé un atelier d'écriture centré sur la poésie en ouverture de l'étude du recueil d'Apollinaire, *Alcools* : il semble possible d'observer quelle(s) posture(s) d'auteur l'expression poétique permet de construire, dans la mesure où elle met en jeu la plasticité de la langue, ses normes et leurs limites, la transformant en matériau d'expression de l'intime (Rannou, 2011). On pourra également se demander en quoi les rapports à l'écriture et à la littérature s'en trouvent renouvelés et contribuent à développer chez les élèves des compétences réflexives (Le Goff, 2011) ouvrant sur une écriture « méta-esthétique » (Genette, 1997 : 80). Enfin, les productions écrites, dont les états successifs dépassent souvent la forme de textes écrits « à la manière de », semblent se faire instruments de connaissance de soi et du monde.

Référence bibliographique

GENETTE, G. (1997). *L'Œuvre de l'art. 2, La relation esthétique*. Paris : Seuil.

LE GOFF, F. (2011). « Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant », in Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G., *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : P.I.E Peter Lang, p. 219-229

QUET, F. (2008). « Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990 ». *Recherches & Travaux*, n°73, p. 105-121.

RANNOU, N. (2011). « Questions sur le texte du lecteur de poésie », in Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G., *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles : Peter Lang, p. 139-150.

SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Développer la compétence scripturale en cycle 3 de l'école primaire avec l'album de littérature de jeunesse

Notre proposition de communication s'inscrit dans un travail de recherche portant sur l'analyse du rôle et des effets que la typographie dans les albums pour la jeunesse peut induire dans les processus d'écriture créative en cycle 3 de l'école primaire. Dans la mesure où jusqu'à présent dans ce domaine les recherches ont toutes porté sur les usages, ou fonctionnels ou adjuvants de la typographie, et cela dans les livres à destination d'apprentis lecteurs et dans les manuels scolaires, notre étude cherche plutôt à déterminer l'influence qu'elle a sur l'écriture des élèves lorsqu'elle est utilisée dans l'album, qu'elle revêt une dimension littéraire et plastique par sa matérialité scripturale et qu'alors elle est nommée par nous *poétique*. Nous avons pour ce faire mené un travail durant deux années (2013/ 2015) autour d'un corpus d'albums dans cinq classes de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2).

La méthode retenue y a été d'établir un protocole expérimental qui consiste à leur faire produire par analogie des textes de création à la suite de la lecture et l'analyse d'un album référent à typographie poétique, caractérisé d'une part par ses marques micro-typographiques que nous désignons sous le terme de *figures* (*i.e* des lettres ou des mots qui, outre leur fonction de transmetteurs de sens, seront considérées à travers les costumes qu'elles peuvent revêtir de par le choix des caractères, de leur taille, de leur graisse, de leur couleur et des espaces également signifiantes entre les mots), d'autre part par ses marques macro-typographiques qui, elles relèvent de la composition, vue comme le mode d'inscription des dites figures et de leurs interactions avec les images sur l'espace particulier de la double-page de l'album.

Notre recherche s'efforce donc de répondre aux questions suivantes : quelles stratégies d'écriture la typographie poétique induit-elle chez les élèves ? Ceux-ci réinvestissent-ils ce type de typographie dans leurs écrits personnels, et ce de façon motivée ? Si oui, en quoi et à quel degré la typographie enrichit-elle leurs créations ? Enfin quels impacts la co-implication du texte, de sa matérialité et des images propres à l'album peut-elle susciter dans leurs écrits ?

A l'issue de notre expérience, nous avons pu montrer que le dispositif proposé conduisait généralement à un vouloir-dire différent enrichi par la matière textuelle.

Références bibliographiques

- ANIS, Jacques avec la collaboration de J.-L. CHISS et C. PUECH, L'écriture. Théories et descriptions, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988.
- DOQUET-LACOSTE Claire, « Mise en texte et mise en graphie. Séparation, intrication, interactions», Le français aujourd'hui 1/2003 (n° 140), p. 47-58.
- FABRES-COLS, Claudine. Réécrire à l'école et au collège, Paris, ESF, 2002.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. « Enseignement de la langue et production d'écrits », Pratiques n° 77, mars 1993, p.3-23.
- PLANE, Sylvie. PLANE S. 2003 « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire: ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture ». Rome Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata anno III/1. p 57-77.

La langue amazighe à l'école marocaine : la graphie tifinaghe à la rencontre des graphies arabe et latine

Depuis 2003 la langue amazighe s'enseigne à l'école marocaine et en 2011 elle est devenue langue officielle. Etant depuis des siècles une langue orale, son enseignement a exigé son passage à l'écrit et le tifinaghe a été choisi comme graphie pour écrire cette langue. Elle est actuellement enseignée au niveau des 6 ans du primaire. En didactique des langues, en passant de « triangle didactique » à « relation didactique » nous passons d'une relation d'enseignement (Enseignant-Savoir) à une relation d'apprentissage (Apprenant-Savoir). Dans notre présente communication nous envisageons traiter de la relation d'apprentissage : Apprenant-écriture en amazighe.

L'enfant apprend au primaire 3 langues : l'amazighe, l'arabe et le français et découvre 3 graphies : arabe, latine et tifinaghe. Lors de son entrée dans l'écrit, il se trouve en contact avec 2 systèmes d'écriture différents : un système consonantique (Alphabet arabe) et 2 systèmes alphabétiques (Alphabets tifinaghe et latin). *L'enfant marocain et l'apprentissage de tifinaghe, quelle entrée dans l'écrit en amazighe en présence des graphies arabe et latine ?* Telle est la problématique à laquelle nous allons répondre dans notre présentation. Pour y répondre, nous analyserons les écrits des élèves. Ce corpus a été collecté lors d'observations effectuées en 2007 dans des classes de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année. Le corpus est classé en des écrits issus d'un exercice-tâche donné aux apprenants et des cahiers de classe. Les 500 traces écrites de plus de 200 apprenants ont été évaluées en fonction de certains critères dont entre autres, l'orientation de l'écriture et le dessin des lettres. L'analyse du corpus a montré une différenciation entre les traces écrites des apprenants issus des 3 niveaux observés comme elle a relevé les difficultés des apprenants au niveau du respect de l'orientation de l'écriture, du dessin de la lettre, et des règles orthographiques.

Références bibliographiques

- AMEUR M., et al., 2007, *Graphie et orthographe de l'amazighe*, Publications de l'IRCAM, Rabat.
- BESSE J.-M., 1993, *Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2*, A.C.L.E., in *Cahiers du PsyEF N° 3*, C.R.D.P. de Grenoble.
- EL BARKANI B., 2010, *La graphie tifinaghe et l'enseignement/apprentissage de l'amazighe au Maroc : des obstacles de son enseignement aux difficultés de son apprentissage*, In Quitout M. et Rispaïl M., *Revue des deux rives Europe-Maghreb*, N° 6, *L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation*, L'Harmattan, pp. 51-62.
- EL BARKANI, B., 2013, *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques*, Thèse de doctorat en Didactique des Langues-Cultures et Sciences du Langage, Editeur : Atelier National de Reproduction des thèses, Lille.
- FERREIDO E., 1993, *L'entrée dans l'écrit, construction et représentation*, In *Parole, écrit, image, Actes II : Les entretiens Nathan*, Bentolila A., Paris, Nathan, pp. 33-49.

Effets de l'entraînement explicite des stratégies d'écriture à l'école et à l'université

La présente communication rendra compte de deux études dont l'une concernait des élèves de 9-10 ans, et l'autre portait sur des étudiants de Licence. L'objectif commun de ces recherches était de déterminer les effets de l'enseignement explicite de stratégies d'autorégulation sur l'amélioration des performances en écriture.

A partir d'un cadre théorique sociocognitif, les dispositifs de recherche mis en place dans les études avaient des caractéristiques communes : a) une méthode quasi-expérimentale comportant deux évaluations (avant et post-test) ; b) un nombre de séances conçues selon les modèles proposés par Graham, Harris & Mason (2005) et MacArthur & Philippakos (2013) qui mettent en avant l'enseignement de connaissances déclaratives relatives au type de texte à produire et la pratique répétée des stratégies d'auto-instruction, d'auto-évaluation et d'auto-surveillance définies par Zimmerman et Rinseberg (1997) ; et c) l'apprentissage des processus de planification et de révision de textes tels qu'ils sont définis par Hayes & Flower (1981) . Le nombre d'heures d'entraînement a été quant à lui différent (6 heures pour les élèves et 8 heures pour les étudiants).

À la première étude ont participé 12 élèves (9 filles et 3 garçons), dont la moitié a fait partie d'un groupe témoin. Les analyses de variance (MANOVA) réalisées montrent une amélioration des performances des deux groupes (expérimental et témoin) concernant certains critères de la qualité des textes produits (des écrits narratifs). Quant à la seconde étude, les participants ont été 12 étudiants volontaires qui suivaient un enseignement de L1 dans la filière Administration Economique et Sociale d'une université française. Une première analyse des résultats permet de constater que les participants connaissaient les exigences du type d'écrit à produire (le résumé), mais ils manquaient de stratégies pour répondre convenablement à ces contraintes.

Finalement, les deux études mettent en lumière l'apport de l'entraînement aux habilités métacognitives à l'évolution positive des performances écrites des élèves et des étudiants.

Références bibliographiques

- GRAHAM, S., HARRIS, K. R., & MASON, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241.
- HAYES, J. R., & FLOWER, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- KELLOGG, R (2007). Improving the writing skills of college students, *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), pp. 237 - 242.
- MACARTHUR, CA, & PHILIPPAKOS, ZA, 2013. 'Self-Regulated Strategy Instruction in Developmental Writing: A Design Research Project.' *Community College Review* 41 (2): 176–95.
- ZIMMERMAN, B., & RISEMBERG, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.

Profils et stratégies d'écriture à l'université : approches cognitive et métacognitive

La présente recherche avait pour but de décrire les stratégies cognitives et les processus d'autorégulation engagés par des étudiants de Licence durant la rédaction d'écrits académiques. Elle portait plus précisément sur a) l'analyse de la distribution temporelle des comportements rédactionnels à l'œuvre dans une tâche de production d'un écrit de synthèse, et b) l'identification de profils de rédacteurs.

Le cadre théorique de la recherche définit l'écriture comme étant une activité cognitive complexe et soumise à la gestion de plusieurs types de contraintes (Hayes & Flower, 1986 ; Hayes, 2012 ; Kellogg, 1996). Les stratégies d'autorégulation sont décrites au regard d'une perspective sociocognitive proposée par Zimmerman & Risemberg (1997).

Vingt-sept étudiants de L3 inscrits en plusieurs programmes (Psychologie, Sociologie, Lettres Modernes) d'une université française (Age moyen : 23 ans) ont participé à l'étude. L'approche méthodologique combinait des observations filmées et des protocoles verbaux. Les participants ont écrit individuellement une synthèse en s'appuyant sur deux extraits de textes fournis par le chercheur. Toutes les actions observées, du début à la fin de chaque production d'étudiant, ont été codées conformément à une grille élaborée dans le cadre de cette recherche en prenant en compte des comportements de lecture, de transcription et d'édition. Les protocoles verbaux, entièrement retranscrits, ont été soumis à une analyse de contenu.

Les résultats montrent une tendance généralisée à passer moins de temps sur des activités de planification et d'édition (raturer, réécrire, effacer). Trois profils de rédacteurs ont été identifiés suite à des procédés statistiques spécifiques (analyses en cluster) : *transcripteur actif*, *rédacteur attentiste*, *réviseur actif*. Ces profils, significativement différents entre eux, seront discutés au regard des catégories de scripteurs mises en lumière par Galbraith & Torrance (2004).

Références bibliographiques

- GALBRAITH, D., & TORRANCE, M. (2004). Revision in the Context of Different Drafting Strategies. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (pp. 63–85). Springer Netherlands.
- HAYES, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- HAYES, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113.
- KELLOGG, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57–71). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- ZIMMERMAN, B., & RISEMBERG, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <http://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

Écrire *sur* le livre

La proposition s'appuiera sur un travail de thèse en cours qui porte sur la mise en place par des enseignant.e.s de français, dans plusieurs classes de 6^{ème} et 5^{ème} de collèges classés REP ou REP+ (à Paris et en région parisienne), d'un enseignement-apprentissage de l'annotation personnelle de textes par les élèves. Il s'agit, en situation d'immersion, d'analyser à la fois les modes d'introduction et d'usage dans les classes par les enseignant.e.s de cette pratique d'écrit et les modes d'appropriation par les élèves, dans le cadre des activités courantes de lecture analytique ou cursive propres au cours de français.

Au niveau théorique, la recherche croise des apports issus de la sociologie des inégalités scolaires (travaux de l'équipe ESCOL ; Lahire 1993), de l'anthropologie de l'écrit (Goody 1979), de la didactique des écrits de travail (Chabane & Bucheton 2002) et de la lecture littéraire (Dufays 2007). Les recherches sur les inégalités citées font apparaître qu'un des obstacles rencontré par les élèves peu connivents avec les réquisits de la littératie scolaire (Bautier & Rayou 2013) serait lié à une moindre facilité pour eux d'appréhender le texte de la manière attendue par l'école, en tant qu'objet d'étude, cette appréhension s'incarnant notamment dans l'activité de commentaire qui suppose de pouvoir écrire *sur* le texte, dans le sens d' « à propos ». Prenant au sérieux la définition de la littératie par Goody comme « technologie de l'intellect », il s'agit d'analyser, sous l'angle de la technique et la matérialité envisagées dans leur dimension anthropologique, les situations mises en place par les enseignants et les productions des élèves au sein d'un dispositif d'écriture supposé conduire à l'appropriation d'une « technique intellectuelle » (Lahire), l'annotation. Contrastant avec les activités de lecture habituelles du cours de français, plutôt fondées sur le questionnaire, l'annotation autorise et encourage en effet à écrire *sur* le texte commentaires, impressions, questions, à même la matérialité du texte et de son support.

Pour mener cette analyse, l'enquête s'appuie méthodologiquement sur trois types de matériaux : l'observation des séances qui vise à caractériser les contextes et situations au sein desquels les élèves sont amenés à pratiquer l'annotation, les annotations elles-mêmes, qui constituent le matériau central, les entretiens menés avec les élèves et les professeurs destinés à analyser le rapport des enquêtés à l'introduction de cette pratique d'écriture dans leur environnement.

L'analyse croisée de ces matériaux laisse d'ores et déjà apparaître une double lecture possible de ces annotations. Il s'agit de regarder d'une part les annotations comme « écritures de la réception »³ (Dufays) des textes par les élèves, traces visibles de leur lecture aux profils variés, mais aussi d'appréhender ce qui se joue et s'inscrit pour eux dans l'activité d'annotation comme geste d'étude, ce qu'ils en font, le sens et le pouvoir qu'ils lui attribuent en tant que lecteurs et scripteurs.

L'exposé portera sur un corpus délimité d'annotations d'élèves au travers duquel seront analysées des manières de faire contrastées.

Références bibliographiques

- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7-2, 29-46.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- DUFAYS, J.-L. (2007). Le pluriel des réceptions effectives. *Recherches*, 46, 71-90.
- GOODY, J. (1979). *La Raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.

³ Colloque « Les formes plurielles des écritures de la réception », 28-29-30 mai 2015, ESPE de Toulouse, (organisé par le laboratoire LLA-Creatis, Université Jean-Jaurès).

Comparaison de la motivation et des capacités en écriture d'élèves québécois de 14 à 17 ans qui utilisent le papier-crayon ou le traitement de texte.

Notre équipe mène une recherche qui vise à mesurer l'impact d'un programme d'enseignement explicite des stratégies d'écriture sur les apprentissages et la motivation en écriture d'élèves du 2^e cycle du secondaire (14 à 17 ans, n= 839), qui utilisent ou non le traitement de texte (TT) pour écrire en classe de français. Dans cette communication, nous comparerons les performances et la motivation des élèves en écriture lors du prétest uniquement, en fonction du support d'écriture utilisé.

Plusieurs recherches montrent que le traitement de texte (TT) reste un outil très peu intégré à l'école pour l'enseignement de l'écriture, certaines concluant que le TT aurait un effet quasi nul sur les performances en écriture des élèves (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006; Grégoire, 2012), sauf en orthographe. Dave & Russell (2010) montrent que les utilisateurs du TT tendent à apporter des changements superficiels à leurs textes, parce qu'ils ne maîtrisent ni le processus d'écriture ni les fonctionnalités des logiciels. Figueredo & Varnhagen (2006) n'ont observé aucune différence avec les usagers du papier-crayon en ce qui concerne la qualité des idées et de leur organisation. L'accent est mis sur des aspects superficiels de l'écriture – l'orthographe – au détriment des aspects plus complexes. Par ailleurs, de nombreuses études confirment une hausse de la motivation à écrire des élèves lorsqu'ils utilisent le TT (Plane 2003; Balanskat, Blamire & Kefala, 2006; Collin & Karsenti, 2011). La technologie disponible dans les classes s'améliorant à un rythme accéléré – avec la présence des tablettes et des ordinateurs portables notamment, et de nouveaux logiciels comme Antidote –, il convient de répliquer ces études fréquemment.

Notre devis de recherche quantitatif regroupe 32 enseignants de français (de la 3^e à la 5^e secondaire). 507 élèves participent au volet papier-crayon de l'étude, et 322 au volet TT. Tous ces élèves ont complété trois tests en septembre 2015 : un questionnaire de motivation, suivant le cadre théorique de la motivation autodéterminée (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989); un questionnaire sur leur utilisation des stratégies d'écriture, les stratégies étant découpées selon les différentes composantes du processus d'écriture (planification, rédaction, révision-correction et révision-réécriture); une tâche complexe d'écriture de quatre heures, la production d'une suite de récit policier de 400 mots.

En analysant les données issues de ces trois outils lors du pré-test, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : de quelle façon les élèves utilisant le TT se distinguent-ils de ceux utilisant le papier-crayon en ce qui concerne la construction et la progression textuelle, le lexique, la syntaxe et l'orthographe? Sont-ils plus motivés à écrire,? De quelle façon tirent-ils profit des potentialités des outils électroniques (correcteurs, possibilité d'ajouter/supprimer/déplacer de l'information, etc.)? Comment la maîtrise des stratégies influence-t-elle le résultat en écriture et la motivation des élèves?

Références bibliographiques

- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. & KEFALA, S. (2006). The ICT Impact Report : *A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Bruxelles : European Schoolnet.
- COLLIN, S. & KARSENTI, T. (2011) Les TIC, remède au "mal d'écrire"? *Vie pédagogique*, 158, 74-76.
- DAVE, A. M., & RUSSEL, D. R. (2010). Drafting and Revision Using Word Processing by Undergraduate Student Writers: Changing Conceptions and Practices. *Research in the Teaching of English*, 44(4), 406-434.
- FIGUEREDO, L., & VARNHAGEN, C. K. (2006). Spelling and grammar checkers : are they intrusive? *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 721-732.
- GRÉGOIRE, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- VALLERAND, R.J., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., & PELLETIER, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.

Entrée en écriture et stratégies d'écriture

La présente proposition de communication vise à faire état des premiers résultats de notre thèse en cours portant sur les opérations initiales par lesquelles les apprentis scripteurs peuvent stimuler, lancer, projeter la production d'un texte avant que n'advienne sa version finale (Kervyn & Faux, 2014).

L'objectif majeur de cette recherche consiste à décrire et modéliser les conduites adoptées par les élèves de cycle 3 pour démarrer l'écriture. Il s'agit aussi de pouvoir éventuellement rendre ce temps qui précède la mise en texte plus opérant pour des élèves de cycle 3. En effet, en leur permettant de rompre avec leur habitude scolaire – à savoir la rédaction d'un brouillon linéaire dès la consigne d'écriture connue (Recherches, 2011) – d'une part il s'agit de faire apparaître la diversité potentielle des modes d'entrée en écriture que sont capables de mettre en œuvre ces jeunes scripteurs. D'autre part, dans la mesure où la textualisation précoce par le brouillon linéaire peut constituer une ornière susceptible de limiter les dynamiques profondes d'épaississement de l'écriture (Chabanne, Bucheton, 2002 ; Lumbroso, 2010), il s'agit de permettre de trouver et/ou développer, pour ceux qui ne semblent pas en tirer bénéfice, une (des) procédure(s) qui leur convienne(nt).

Mais avant d'en arriver là, il est essentiel d'affiner la connaissance des manières d'opérer des apprentis scripteurs. C'est pourquoi, pour la présente communication, qui, de fait, rencontre les préoccupations de l'axe 3, nous proposons d'affiner la question des choix ou stratégies mis en place par les apprentis scripteurs pour démarrer leur écriture, et ce en analysant des données de notre corpus, recueillies au cours de diverses productions écrites, essentiellement narratives, en classe de CM1 durant l'année 2014-2015. Pour ce faire, nous traiterons, de façon croisée, 1. les artefacts produits lors d'une étape imposée de préparation de l'écriture textuelle, 2. l'enregistrement des entretiens d'explicitation (menés durant cette phase d'entrée en écriture mais aussi après coup), 3. l'analyse du texte produit ensuite.

En effet, le croisement des données verbales recueillies lors des entretiens et des traces sémiotiques (dessin, texte, schéma...) par lesquelles ces scripteurs entrent en écriture et construisent leur texte, permet de faire apparaître les choix que certains d'entre eux font pour tenter de répondre aux contraintes de production (Doquet, 2011). Jusqu'ici peu décrites, il semble que les stratégies dont sont effectivement capables ces jeunes scripteurs, pour démarrer le processus scriptural, sont variées et loin d'être homogènes.

Références bibliographiques

- CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D. (dir) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris, PUF.
- DOQUET, C. (2011) : *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- KERVYN, B. & FAUX, J. (2016) : « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 20 mars 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/2172> ; DOI : 10.4000/pratiques.2172
- LUMBROSO, O. (2010) : « Pour une didactique du préréactionnel », *Genesis* [En ligne], 30 | 2010, mis en ligne le 30 mai 2012, consulté le 20 mars 2016. URL : <http://genesis.revues.org/135>
- Recherches* (2011) : 55, « Brouillons ».

FERONE Georges
RICHARD-PRINCIPALLI Patricia
CRINON Jacques.
Université Paris Est

Médiation et effets des échanges dans un forum de discussion sur l'écriture de recherche

L'écriture de recherche pose de nombreuses difficultés aux étudiants (Reuter, 2004). Le rôle du formateur apparaît de ce fait déterminant pour la réussite des étudiants notamment des plus fragiles. À l'ESPE de Créteil, les formateurs utilisent des forums pour le suivi des mémoires des étudiants à distance. Nous soulignons par trois études de cas les difficultés rencontrées et l'importance de l'accompagnement.

Cadre théorique

Cette recherche s'inscrit dans différents champs de recherche : les littératies universitaires et l'écriture en formation (Crinon & Guigue, 2006), la communication et la médiation à distance (Bruillard, 2010), les inégalités sociales de réussite scolaire et universitaire.

Méthodologie

Nous avons analysé les productions écrites (messages dans les forums et écrits de recherche) de trois cohortes d'étudiants sur trois années avec trois modalités d'intervention différentes des formateurs (absence d'intervention, apport de contenus disciplinaires, apport de contenus et réflexivité sur les enjeux du forum).

Nous avons dans un premier temps caractérisé les écrits (forums et écrits de recherche) du point de vue de la secondarisation qu'ils révèlent en nous appuyant sur certains des critères utilisés par Reuter (2004) et Lafont-Terranova et Niwese (2012) : dialogue avec les sources, présence de références théoriques, conceptualisation ou subjectivité, clarté ou confusion des notions.

Puis, nous avons observé les interventions des formateurs selon quatre types de médiations, épistémique, praxéologique, réflexive et relationnelle pour observer une éventuelle relation entre les modalités d'intervention et les compétences en écriture des étudiants, attestées dans leurs écrits de recherche.

Principaux résultats

Nous montrons qu'à certaines conditions ces nouveaux usages de l'écrit favorisent la construction d'une « communauté discursive » (Bernié, 2002). Les échanges dans les forums où le formateur est absent (étude 1) permettent aux étudiants déjà entrés dans le processus de secondarisation de s'exercer à l'écriture de recherche, de tester leurs analyses et d'intégrer le point de vue des autres et les ressources données dans les cours, ce qui n'est pas le cas des étudiants les plus fragiles. Un apport sur les contenus (étude 2) enrichit les analyses de tous les étudiants mais ce seul apport ne permet pas pour certains étudiants de percevoir les enjeux des échanges, considérés comme un exercice scolaire. Nous faisons l'hypothèse qu'une médiation réflexive sur les enjeux du forum (étude 3 en cours) favorise le processus de secondarisation des étudiants les plus fragiles.

Références bibliographiques

- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- BRUILLARD, E. [dir]. (2010). ERTé CALICO. Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration. Rapport final, 83-92.
- CRINON, J. & GUIGUE, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- LAFONT-TERRANOVA, L., NIWESE, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.

GAGNON Odette

LABERGE Annie

Université du Québec à Chicoutimi

Pour une formation en écriture à des professionnelles de l'intervention psychosociale : quels éléments de contenu privilégier?

Afin de répondre à une demande de perfectionnement provenant d'un milieu professionnel⁴, une formation en écriture devant se limiter à une durée de dix heures a été conçue. Cette formation s'adressait à une dizaine d'employées ayant une formation universitaire en psychologie ou en travail social, dont l'expérience pour les différentes tâches d'écriture requises au travail variait entre 2 et 10 ans. Ces employées ont d'abord répondu à un questionnaire les interrogeant sur leurs représentations de l'écriture, les difficultés qui y sont liées, les liens (existants ou inexistant) entre la formation universitaire reçue et le travail à accomplir, et sur leurs attentes à l'égard de la formation demandée, en regard notamment des éléments de contenu à privilégier.

À partir de ce questionnaire, nous avons proposé une formation axée sur deux phénomènes de cohérence textuelle : la continuité référentielle et la progression de l'information. Dans le premier cas, les participantes ont été amenées à réfléchir aux concepts d'ambiguïté référentielle, d'absence de référent et d'inadéquation lexicale; dans le second, elles ont été amenées à réfléchir aux concepts de pertinence et de plausibilité événementielle. Dans les deux cas, à partir d'extraits de texte authentiques (dont plusieurs étaient les leurs) et d'activités ciblées, elles ont été sensibilisées aux maladresses pouvant résulter en ruptures de cohérence et provoquer l'incompréhension du message de la part du lecteur; elles ont aussi été amenées à développer des stratégies pouvant les aider à éviter ces ruptures et à améliorer leur compétence textuelle. Après la formation, les éléments de formation ont été évalués grâce à un deuxième questionnaire, et un suivi individuel auprès de chaque participante a été effectué, en lien avec le contenu enseigné et les activités d'écriture de chacune.

Notre communication, qui s'inscrit dans l'axe 2 et l'axe 3 du colloque, présentera quelques éléments de contenu de la formation et précisera les effets qu'a eus cette formation sur les représentations de l'écriture des participantes et sur leurs pratiques rédactionnelles, effets mesurés à l'aide d'un troisième questionnaire.

Références bibliographiques

- CHAROLLES, M. (1995). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.
- FAVART, M. et L. CHANQUOY (2007). « Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts », *Langue française* 3, no 155, p. 51-68.
- GAGNON, O. (2015). « Travailler la cohérence du texte », dans *Écrire dans l'enseignement supérieur*, sous la direction de Françoise Boch et Catherine Frier, Les Éditions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.
- SCHNEDECKER, C. (1995). « Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes de continuité référentielle », *Pratiques*, 85, 3-25.
- TABOADA, M. (2006). « Discourse markers as signals (or not) of rhetorical relations », in *Journal of Pragmatics*, 38, Issue 4 (April), 567-592

⁴ Le CRAIP (Centre de recherche appliquée en intervention psychosociale) a pour mandat de développer des guides et des outils d'intervention bilingues destinés aux professionnels des différents services de consultation téléphonique psychosociale.

L'apport de la réécriture dans le développement des compétences scripturales : le dispositif des relectures en triade en classe de 6^e

Les recherches menées en didactique de la production d'écrits s'intéressent aux divers dispositifs proposés en classe par les enseignants. Loin d'être une activité solitaire, l'écriture engendre au contraire de nombreuses interactions. Crinon, Marin et Cautela ont déjà montré les apports de l'hétérorévision (la lecture des textes par les pairs), que ce soit pour l'émetteur ou le récepteur.

Dans le cadre d'une recherche doctorale, il m'a été possible de suivre plusieurs élèves pendant leur année de 6^e. J'ai proposé aux professeurs de mettre en place un dispositif expérimental. A la première séance, l'enseignant donne aux élèves un sujet de rédaction. Lors de la deuxième séance, les élèves lisent des copies de leurs camarades et établissent une fiche-conseil précisant les points positifs et les points à améliorer. Les commentaires des élèves sont libres. Enfin, la dernière séance consiste pour chaque élève à réécrire sa rédaction en tenant compte des remarques formulées par les pairs.

L'hétérorévision permet-elle une amélioration des écrits chez les émetteurs de critiques ? Je retiendrai cinq critères pour juger de cette amélioration : la langue (lexique, syntaxe, ponctuation) est-elle plus conforme aux normes scolaires ? la langue a-t-elle gagné en variété et en richesse ? les consignes sont-elles mieux suivies ? les besoins du lecteur sont-ils mieux pris en compte (suppressions de digressions ou d'informations inutiles, explicitation de certaines informations) la prise de risques a-t-elle augmenté ou diminué ? Ces critères me permettront aussi d'apprécier la pertinence des fiches-conseil.

Ma communication commencera par présenter l'ensemble du dispositif avec une première analyse quantitative à partir des 32 textes réalisés par quatre élèves tout au long de l'année de 6^e. Je m'intéresserai à la pertinence des fiches-conseil et à leur prise en compte par les scripteurs à court terme (texte en cours de rédaction) ainsi qu'à long terme (réinvestissement dans d'autres textes). Une analyse qualitative sera ensuite proposée appuyée sur l'analyse linguistique de copies d'un élève en particulier.

Nous chercherons ainsi à vérifier si la verbalisation de problèmes linguistiques accroît l'attention de l'élève sur ses propres écrits et si le changement de posture (lecteur/scripteur) aide au développement des connaissances métacognitives. Nous pourrions ainsi évaluer l'impact de la socialisation des écrits en classe sur les compétences scripturales de l'élève.

Références bibliographiques:

- BUCHETON D. « L'écriture au collège : visées nouvelles ou modifications des conceptions du travail de l'écriture en classe ? » *L'Ecole des lettres des collèges* n°13, 2003/2004.
- CRINON J. MARIN B. CAUTELA A. « Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques », Congrès mondial de linguistique française, Paris, 2008.
- FABRE-COLS C. *Apprendre à lire des textes d'enfants*. De Boeck-Duculot, Bruxelles, 2000.
- GROUPE EVA. *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette, Paris, 1991.
- REUTER Y. « Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique », *Les cahiers Théodile* 6, 33-40, 2005.

L'utilisation du logiciel Antidote pour développer les capacités de réécriture

Depuis maintenant deux décennies, les technologies de l'information et de la communication (TIC) occupent une place importante dans le monde de l'éducation. Au Québec, elles font l'objet de l'une des douze compétences professionnelles en enseignement. En 2005, une étude a révélé que cette compétence n'est pas suffisamment maîtrisée par les enseignants en formation (Bidjang, Gauthier, Melhouki et coll.). Dans les instructions officielles, on mentionne de les utiliser pour aider les élèves à écrire et à développer leur compétence scripturale (MELS, 2008). Malgré cela, plusieurs enseignants n'en font pas usage entre autres en raison du manque de formation les concernant (Villeneuve, Karsenti, Raby et Coll., 2012) et du manque d'outils didactiques.

Afin de pallier ces manques, nous avons élaboré, dans le cadre d'un projet de maîtrise, des séquences didactiques visant le développement de la compétence à écrire chez les élèves de 12 à 16 ans et intégrant les TIC. Nous nous sommes inspirée des usages du logiciel de révision Antidote proposés dans des recherches menées au collégial qui ont montré que le recours à ce logiciel peut améliorer les compétences scripturales des élèves, en particulier dans la révision de texte (Cabot et Lévesque, 2014; Caron-Bouchard, Pronovost et Quesnel, 2011). Nous avons cherché plus spécifiquement des usages du logiciel pouvant faciliter l'enseignement d'une composante du processus d'écriture encore trop peu connue des enseignants – puisque relativement récente dans les instructions officielles – la réécriture (retravailler un texte dans le but de l'améliorer).

Cette communication vise à rendre compte des potentialités didactiques du logiciel Antidote pour l'apprentissage de l'écriture, en particulier en ce qui a trait à la réécriture. Nous présenterons un dispositif d'enseignement de la réécriture d'un genre à dominante descriptive (soit le dépliant promotionnel) soutenu par Antidote. Nous exposerons aussi brièvement les apports et les limites de ce dispositif.

Références bibliographiques

- BIDJANG, S., GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise. Les PAL : Québec.
- CABOT, I. et LÉVESQUE, M.-C. (2014). Intégration des TIC et motivation en français. Rapport de recherche. Cégep de Sorel-Tracy.
- CARON-BOUCHARD, M., PRONOVOST, M. et QUESNEL, C. (2011). Outils virtuels et qualité de la langue. Brébeuf : Montréal.
- MELS (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- VILLENEUVE, S., KARSENTI, T., RABY, C. et MEUNIER, H. (2012). « Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents? » *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 9, n° 1-2., pp. 78-79.

Le développement de la conscience phonologique et l'appropriation de l'écriture alphabétique chez des enfants brésiliens

Cette recherche a eu comme but de contribuer à l'identification du rôle de différentes habilités de conscience phonologique (CP) dans le processus d'appropriation de l'écriture alphabétique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le cadre psychogénétique proposé par Ferreiro et Teberosky (1979), selon lequel l'alphabet est un système notationnel – et non un « code » –, dont l'apprentissage implique un complexe travail conceptuel et non seulement l'association de graphèmes par des phonèmes que l'enfant segmente (VERNON ; FERREIRO, 1999).

Les participants ont été 41 enfants de classes de cours préparatoire d'une école publique à Recife-Brésil. Dans trois moments (commencement, milieu et fin) de l'année scolaire, ils ont fait une dictée de mots et ont répondu à dix épreuves de CP qui leur demandaient de: séparer et compter des syllabes, segmenter et compter des phonèmes de mots, identifier et dire des mots plus longs que d'autres, identifier et dire des mots qui commençaient avec la même syllabe ou avec le même phonème.

Les résultats ont montré que les habilités liées à la réflexion sur les syllabes et à la comparaison de la longueur des mots, et aussi à l'identification de syllabes initiales égales étaient nécessaires pour que les élèves construisent une hypothèse syllabique de l'écriture. Nous avons également remarqué que l'identification et la production de mots qui partageaient le même phonème initial étaient mieux résolues par les élèves qui avaient déjà atteint une hypothèse alphabétique. Pour ces enfants qui avaient déjà compris le principe alphabétique, il était presque impossible de segmenter un mot en ses phonèmes ou de les compter. En outre, nous avons rencontré des élèves qui, à la fin de l'année, avaient encore une hypothèse syllabique, bien qu'ils aient réussi les épreuves d'identification et de production de mots avec le même phonème initial, comme leurs collègues de niveau alphabétique. Nos données indiquent que l'alphabétisation dans une langue relativement régulière comme le portugais ne dépendrait pas de quelques complexes habilités de conscience phonémique. Cette dernière évidence confirme ce que Aragão (2014) avait constaté dans une étude transversale.

Références bibliographiques

- ARAGÃO, S. (2014) *Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mexico, Siglo XXI Ed.
- VERNON, S., FERREIRO, E. VERNON, S. & FERREIRO, E. Writing Development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-415, 1999.

La révision de texte vue par des apprenants de français langue étrangère

En mettant notamment en lumière le processus de révision, les approches cognitives de la production verbale (Fayol 2013) montrent que le texte se construit dans le temps, qu'il prend des formes successives et que l'activité rédactionnelle consiste en fait en une constante réécriture. Cependant, il semblerait que la révision apparaisse comme un ensemble d'opérations difficiles à gérer, que de nombreuses anomalies ne soient pas décelées (Bartlett 1982) et que si elles le sont, elles entraînent rarement une modification.

C'est pourquoi, de nombreux travaux sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue maternelle portent précisément sur la révision de texte et la réécriture (Bessonnat 2000, Pétilion et Ganier 2006, Kervyn et Faux 2014). Or, s'il est malaisé de réviser son texte lorsque l'on rédige dans sa langue maternelle, combien plus le sera-t-il quand la langue de rédaction est peu ou mal maîtrisée ? En didactique des langues étrangères, les auteurs s'interrogent donc sur la ou le(s) meilleur(s) façon(s) d'aider les apprenants à améliorer leurs textes : ils s'intéressent notamment aux commentaires (oraux ou écrits) de l'enseignant sur les productions des apprenants (*feedback*) en cherchant à en évaluer l'efficacité -selon les formes qu'ils revêtent- sur la capacité de ces derniers à réviser les versions ultérieures de leurs textes (Ferris 1997). De plus, ils recensent et analysent différentes modalités de révision susceptibles d'être mises en place dans la classe de langue (Hidden 2013) en suggérant de prendre en compte les préférences des apprenants dans ce domaine (Hyland 2010). Cette dernière suggestion est d'autant plus pertinente en situation d'apprentissage homoglotte, lorsque les apprenants se distinguent non seulement par leur pays d'origine, mais aussi sans doute par leur culture éducative.

Dans cette lignée, nous présenterons dans cette communication les résultats d'une enquête faite auprès de 86 apprenants de français langue étrangère originaires de 31 pays différents qui ont suivi en France un cours de production écrite incluant quatre modalités différentes de révision : auto-révision, révision avec un pair, révision en groupe-classe, soumission d'une deuxième version du texte. Dans cette enquête, les apprenants sont invités d'une part à évaluer les différents modes de révision expérimentés en classe et d'autre part, à indiquer s'ils sont ou non pratiqués dans leur pays d'origine. Nous verrons notamment que la majorité d'entre eux semble préférer un mode de révision individuel (la révision avec un pair ou en groupe-classe ne sont pas toujours jugées utiles) et semi-autonome (avec l'aide de l'enseignant).

Références bibliographiques

- BESSONNAT D. (2000) : « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 105-106, p. 5-22.
- FERRIS D. (1997) : *The influence of teacher commentary on student revision* ; TESOL Quarterly, 31(2), 315-39.
- HIDDEN M-O (2013) : *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, coll. « F », Hachette FLE.
- HYLAND K. (2010 : 8^{ème} édition) : *Second language writing*, Cambridge University Press.
- KERVYN K. et FAUX J. (2014) : « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 22 février 2016.

Indicateurs culturels dans les productions d'écrits de fiction en CE1

Dans le cadre de la recherche IFé, *lireécrireCP*, conduite par Roland Goigoux, une épreuve de production d'écrits a été passée par des élèves de CE1 (2015). La tâche proposée consistait à inventer un récit de fiction en choisissant un ou deux personnages parmi les quatre représentés par un dessin : sorcière, chat, robot, loup. Les critères d'évaluation retenus dans la recherche sont essentiellement psycholinguistiques. Or ces textes se différencient notamment par les scénarios convoqués, les emprunts à d'autres textes et les positions énonciatives. Les stéréotypes de personnages induisent des scénarios que tentent de réutiliser les jeunes scripteurs, bien que, comme le soulignent Tauveron et Sève (2005) le transfert entre lecture et écriture ne soit pas direct. Ainsi, les scripteurs débutants tentent-ils d'écrire un récit à partir d'expériences de la vie quotidienne transposées et de leurs connaissances du monde réel ; pour d'autres, le récit fictionnel correspond à une situation de jeu où tout est possible : le loup mange le chat. D'autres récits sont déjà inscrits dans un genre : histoires de loup, histoires de sorcières. Parfois le personnage, comme le robot, séduit l'auteur débutant mais l'élève n'a pas toujours de références disponibles. Le système de personnages comme la sorcière et le chat semble plus productif en scénarios d'action cohérents. Seuls quelques élèves adoptent des positions énonciatives plus élaborées, donnant au texte une dimension polyphonique. Notre recherche exploratoire sur deux classes, vise à mettre en évidence ces différences, à les décrire et à envisager ces paramètres culturels dans l'enseignement de l'écriture à la suite des travaux menés par Bucheton & Chabanne (2002), Bucheton (2015).

Références bibliographiques

- BUCHETON D. CHABANNE J.-C. (2002) *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave
- BUCHETON D. (2015) *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Retz
- GOIGOUX R. *Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire* - 25 septembre 2015 <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- TAUVERON C. & SÈVE P. (2005) *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*

Faire écrire pour interroger les stéréotypes culturels et l'identité ?

Les dispositifs d'écriture peuvent devenir des *instruments médiatisants* (Friedrich 2012) pour de futurs instituteurs préscolaires et professeurs du secondaire si au travail visant la maîtrise technique des genres textuels on associe étroitement un questionnement portant sur l'identité des scripteurs. Ceux-ci, issus d'horizons culturels divers, souvent peu familiers de la culture dite patrimoniale, et parfois «brouillés» avec l'écrit, s'impliquent dans la conquête active et critique des savoirs à cette condition.

Un atelier d'écriture centré sur le conte merveilleux traditionnel peut servir de creuset pour une problématisation des stéréotypes liés à l'appartenance sexuée des personnages choisis par les scripteurs. Ce genre se prête d'autant mieux à ce type de questionnement que, d'une part, il est habité par les figures de l'imaginaire infantile et organisé selon une hiérarchisation aisément observable et que, d'autre part, ses personnages masculins et féminins répartis dans des oppositions binaires font l'objet d'un attachement vivace. Celui-ci persiste par-delà les rationalisations de la différence des sexes proposées tout au long de la scolarité obligatoire.

Un double travail sur le conte, d'ordre langagier et identitaire, permet aussi d'interroger les outils théoriques au moyen desquels ces futurs enseignants apprennent à aborder le récit, telle la *morphologie* de Propp, qui suit de près l'organisation mentale du conte, ou encore la sémantique structurale de Greimas, réduite, dans la pratique, à quelques « schémas » d'application sommaire. Au lieu de ces applications mécaniques, le recours à ces outils peut au contraire donner lieu à des *médiations formatives* (Bronckart 2011) si l'on les présente dans une mise en perspective critique. Le questionnement sur la généricité du conte merveilleux et sur les préconstruits sociaux associés aux identités sexuées conjugue ainsi les apports de domaines mobilisant l'analyse des discours : différentes théories du récit, mais aussi la psychanalyse freudienne et la théorie du genre, revues à la lumière des recherches de F. Héritier, P. Ricoeur, M. Schneider, C. Dejours et d'autres.

La mise en œuvre du dispositif commence par une construction de la définition du récit dans une mise en perspective de différentes théories ; s'ensuit une série de lectures analytiques de contes merveilleux menées en commun ; vient ensuite la production suivant la « grille » de Propp. La discussion sur les productions permet d'aborder les choix des figures de l'infantile et l'intérêt des différents outils propres à la didactique de l'écrit.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000), *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Presses universitaires du Septentrion
- BRONCKART, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux et Niestlé, Lausanne
- HEIDMANN, U. et J.-M. ADAM (2010), *Textualité et intertextualité des contes*, Classiques Garnier, Paris
- HÉRITIER, F. (1996), *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris
- PROPP, V. (1970), *Morphologie du conte*, Seuil, Paris

Le rapport à l'écriture littéraire d'enseignants du primaire au Québec

Contrairement à l'enseignement traditionnel de l'écriture – caractérisé, entre autres, par un enchaînement de situations d'écriture peu diversifiées et un contrôle dominant de la part de l'enseignant (Reuter, 1996) –, l'écriture littéraire place la littérature et le sujet écrivant au cœur de l'enseignement, en privilégiant créativité et intertextualité (Sève et Tauveron, 2005; Lebrun, 2007). Toutefois, les facteurs qui favorisent le recours à l'écriture littéraire demeurent relativement méconnus. Nous faisons l'hypothèse que le rapport à l'écriture littéraire des enseignants peut affecter le recours à cette approche. En effet, les représentations qu'ont les enseignants au sujet de l'écriture influencent leurs choix didactiques, notamment en matière de développement de la créativité des élèves (Reuter, 1996). Il est donc fondamental de s'attarder au rapport à l'écriture littéraire des enseignants afin de mieux comprendre leurs pratiques. Afin de procurer des données empiriques à cet effet, nous avons mené une étude comportant deux objectifs : 1) décrire le rapport à l'écriture littéraire d'enseignants du primaire, 2) examiner le lien entre ce rapport et les pratiques d'enseignement déclarées par les répondants. Ainsi, 92 enseignants du primaire ont rempli un questionnaire évaluant leur rapport à l'écriture littéraire et leurs pratiques d'enseignement en lecture et en écriture. Les résultats issus d'analyses descriptives et corrélationnelles suggèrent que les enseignants pratiquent peu l'écriture littéraire dans leur vie personnelle, qu'ils accordent davantage d'intérêt à la lecture qu'à l'écriture littéraire et que leurs élèves pratiquent davantage la lecture que l'écriture en classe. De plus, une corrélation positive a été obtenue entre le rapport de l'enseignant envers l'écriture et la lecture littéraires et le fait d'encourager les élèves à développer leur imaginaire dans les tâches d'écriture. Ces résultats seront mis en perspective avec les travaux existants sur le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000) et à l'écriture littéraire (Penloup, 2000; Lebrun, 2007; Sève et Tauveron, 2005) et permettront de proposer des pistes didactiques pour la formation des enseignants en matière d'enseignement de l'écriture littéraire.

Références bibliographiques

- BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- LEBRUN, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383–399.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris, France : Didier.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- SEVE, P et TAUVERON, C. (2005). *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

LANG Élodie
MAKASSIKIS Martha
MEYER Jean-Paul
PELLAT Jean-Christophe
Université de Strasbourg

Littéracies académiques dans l'enseignement supérieur : Vers une redéfinition de la compétence scripturale

Dans le domaine des littéracies universitaires, et après plus de 20 ans de recherches (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), un débat s'est installé entre deux approches épistémologiques et didactiques. D'un côté, les tenants d'une conception discursive de l'écriture académique, centrée sur l'acculturation aux genres universitaires (Blaser & Pollet, 2010). De l'autre côté, les partisans d'un traitement linguistique de la question, pour lesquels la littéracie universitaire repose sur une formation grammaticale spécifique, inspirée notamment de la linguistique textuelle (Goes & Sfar, 2015). Aucune de ces deux approches ne semble toutefois pouvoir se détacher. L'écriture à partir de modèles académiques ou de patrons génétiques peine à se formaliser en tant que pratique ; l'approche grammaticale bute sur la difficulté à concevoir un enseignement approprié, échouant au passage à conceptualiser ce que serait une véritable « grammaire avancée ».

Forts de ces constats, notre communication propose d'aborder autrement la question des littéracies universitaires. Il nous semble en effet nécessaire de revenir aux besoins des étudiants scripteurs, comme le confirment des travaux menés récemment, fondés sur des enquêtes à grande échelle et des approches diversifiées (observation de comportements de production et de révision, annotation de copies, entretiens métagraphiques, etc.). Il ressort de ces investigations, pour les étudiants francophones néo-entrants comme pour les allophones avancés, que l'initiation aux genres académiques génère par contre-coup des erreurs de langue écrite typiques et inattendues. Ces erreurs relèvent aussi bien de l'orthographe (Makassikis & Pellat, 2011 ; David, 2014) que de la structuration morphosyntaxique et morphosémantique (Lang & Meyer, 2015) et sont liées soit aux contraintes de production (étudiants allophones) soit aux représentations de la tâche (étudiants francophones).

Nous pensons donc que, pour les étudiants scripteurs, la construction des littéracies universitaires se situe au-delà du clivage entre genre discursif et grammaire spécifique. L'écriture académique passe au contraire par une aptitude à gérer la perturbation que provoque la rencontre entre une activité scripturale nouvelle et des savoir-faire langagiers existants. Or, cette aptitude n'est autre qu'une compétence scripturale. Ce concept de *compétence scripturale*, popularisé par Dabène en son temps (1991) et récemment repris par Dezutter (2015), nous permet de dénommer et décrire la complexité procédurale de l'écriture académique. Ainsi redéfinie, la compétence scripturale peut en effet être déclinée en descripteurs au sein d'un référentiel, faire l'objet d'activités au sein d'une progression, être évaluée au sein d'un parcours de formation.

Références bibliographiques

- BLASER C., POLLET M.-C., 2010, L'appropriation des écrits universitaires, *Diptyque* 18.
- DABÈNE M., 1991, « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères* 4, 9-22.
- DAVID J., 2014, « Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université », *Le français aujourd'hui* 185, 95-106.
- DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D., 2012, Littéracies universitaires : nouvelles perspectives, *Pratiques* 153-154.
- DEZUTTER O., 2015, « Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES », Defays J.-M., (et coll.), *Faits et gestes de la didactique du FLES de 1995 à 2015*, vol. 3, Paris : EME/L'Harmattan, 91-107.
- GOES J., SFAR I., 2015, La grammaire en FLE/FLS : quels savoirs pour quels enseignements ?, *Recherches et applications* 57.
- LANG É., MEYER J.-P., 2015, « Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? », Vinaver-Ković, M., Stanojević, V., (dir.), *Les Études françaises aujourd'hui*, Belgrade : Faculté de Philologie, 223-243.
- MAKASSIKIS M., PELLAT J.-C., 2011, « Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes », *TRANEL*, 54, 21-48.

Journal de personnage, empathie fictionnelle et compétences scripturales en CM2 et 6^{ème}

Les découvertes récentes en neurosciences ont montré que, pour comprendre les états mentaux des personnages, le lecteur devait, à leur égard, mettre en jeu le même processus d'empathie qu'il utilise pour comprendre ce que pensent ses semblables dans la vie réelle, c'est-à-dire un processus intersubjectif basé sur une simulation corporelle et mentale de leur situation. La compréhension du récit passe donc par un travail d'immersion dans le monde fictionnel et une activité de simulation dans la situation de chacun des personnages. Ces découvertes rejoignent et accréditent les théories philosophiques, linguistiques et psychologiques de la fiction qui, dès les années 1980, ont placé l'expérience du lecteur au centre de leur préoccupation (théories des mondes possibles, théories du « jeu de faire semblant », théorie de la poétique narrative et théorie du déplacement déictique). Elles permettent de modéliser l'activité du lecteur de fiction en s'intéressant aux processus empathiques mis en jeu.

Tenant compte de ces avancées dans le domaine cognitif, nous avons proposé d'accompagner la lecture des œuvres littéraires fictionnelles par un dispositif appelé *journal du personnage*. Il s'agit d'écrits de travail qui mêlent deux types d'écriture en première personne, d'une part, le « je » du personnage qui commente ses aventures et explique ses motivations, d'autre part, le « je » du lecteur qui commente et juge l'activité du personnage. Les écrits en « je » fictif représentant des exercices de simulation mentale permettant à l'élève de saisir et de comprendre les motivations des personnages, nous avons montré, dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire, que ce dispositif permet de développer les compétences lectorales des élèves en améliorant leur aptitude à l'empathie fictionnelle (Larrivé, 2015).

Nous souhaitons maintenant montrer que le dispositif permet aussi de développer les compétences scripturales des élèves. En ce qui concerne l'écrit fictionnel, adopter le « je » fictif d'un personnage aide les élèves à trouver la voix singulière propre à ce personnage et à exprimer la subtilité de ses affects. En ce qui concerne le commentaire sur les personnages et leurs actions, l'expérimentation du double point de vue sur la diégèse, celui du lecteur et celui du personnage, génère des interrogations complexes qui obligent l'élève à rédiger des textes argumentatifs en ayant recours aux modalisations et aux connecteurs.

Nous appuierons notre réflexion sur un corpus d'écrits d'élèves issu d'une expérience du *Journal de Gilgamesh* menée entre septembre 2010 et juin 2014 dans plusieurs classes de CM2 et de 6^{ème}⁵.

Références bibliographiques

- BORE C. (2006). L'écriture scolaire de fiction comme rencontre du langage de l'autre. *Repères*. n°33.
- BRUNEL M.-L., COSNIER J. (2012). *L'empathie. Un sixième sens*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- LARRIVE Véronique (2015). Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif. *Repères*. n°51.
- SCHAEFFER Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.
- VIGNEMONT F. de (2008). Empathie miroir et empathie reconstructive. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 133, p. 337-345.

⁵ LARRIVE Véronique (2015). *Le Journal de Gilgamesh*, livre numérique interactif sur l'expérience menée en classes de CM2 et de 6^{ème} : <http://gilgamesh.olympie.in> (mis en ligne en avril 2015).

Productions de langue écrite et d'énoncés référant aux objets écrits chez des élèves de petite section de maternelle en situation de rappel de récit d'albums

Une démarche d'enseignement visant la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit recommande que soit enseignée la compréhension du langage écrit avant que ne soit enseignée sa production (Brigaudiot, 2000). La première *zone de travail* définie dans ce programme s'intitule « vers une culture littéraire ». C'est dans le cadre d'activités scolaires autour du récit de fiction illustré, que nous proposons d'aborder l'appropriation de la langue écrite chez de très jeunes élèves.

En effet, le récit de fiction illustré (désormais album), forme mixte de texte et d'image (Le Manchec 2005), est un support d'écrit ayant sa propre économie linguistique (Bernardin 2011), pouvant occasionner une découverte culturelle et fonctionnelle de l'écrit (Bishop 2012) et dont la permanence du message permet la *dissection* (Goody 1979). L'album peut ainsi faire l'objet de nombreux échanges langagiers verbaux consacrés à la compréhension, et à l'interprétation du texte, avant que les élèves ne soient mis en situation de rappel de récit, en autonomie.

Certaines études font en effet état des compétences d'élèves de maternelle apprentis lecteurs en situation de lire un album connu à un adulte : Fijalkow (2003) établit les différences d'attitudes d'enfants par rapport à la *chaîne écrite*, Kreza (2014) distingue, chez de jeunes enfants, des procédures de traitement des éléments linguistiques de l'écrit, et des éléments extralinguistiques. Par ailleurs, Canut et Vortalier (2012) ont caractérisé la diversité des productions langagières orales d'élèves de petite section autour de l'album, notamment lors du rappel de récit. Néanmoins, il nous a paru utile d'analyser les savoir-faire gestuels et langagiers – portant sur la langue écrite - d'élèves de petite section lors du rappel de récit autonome d'un album connu. Nous interrogerons en quoi ces savoir-faire peuvent renseigner sur la construction d'outils cognitifs qui équipent le scripteur en devenir.

Dans une classe de petite section de maternelle, à trois reprises, au cours de l'année scolaire 2015-2016 (novembre, mars, juin) et avec trois albums différents, cinq séances de lecture d'album, filmées et enregistrées, sont mises en œuvre pour chacun, avec un objectif de compréhension, de *construction collective de significations* (Bruner, 1998, Boiron 2010). Dans un sixième temps, il est demandé à chaque élève de faire le rappel de récit dudit album chez lui, à sa famille. Cet événement est filmé ou enregistré. L'analyse de ces enregistrements permet de répertorier les savoir-faire gestuels et langagiers observés lors de la manipulation de l'album, les savoir-faire en production de langue écrite (reformulations identiques au texte initial, ou inspirées du texte initial) et les énoncés d'élèves référant aux objets écrits de l'album.

Les tout premiers résultats de cette étude envisageront l'enseignement de la compréhension de la forme écrite de récit de fiction illustré qu'est l'album, comme source potentielle d'acquisition de compétences spécifiques à la langue écrite, voire, à l'acte scriptural.

Références bibliographiques

- BERNARDIN J. (2011) « L'entrée dans le monde de l'écrit », in *Le français aujourd'hui* (n°174), 27-36.
- BISHOP M-F., (2012) « La lecture de récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel », in *Le Français aujourd'hui*, 179, Armand Colin, 113-126
- BOIRON V. (2010) « Lire des albums de littérature jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes » in *Repères*, 42, INRP, 105-126
- BRIGAUDIOT M. (dir) (2000) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette
- BRUNER J.(1998). *Car la culture donne forme à l'esprit, De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.
- CANUT E. et VERTICALIER M. (2012) « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? », in *Le Français aujourd'hui*, 179, Armand Colin, 51-66
- FIJALKOW È., (2003) « Lecture ou quasi-lecture. Premières approches de de la lecture par des jeunes enfants. », *Caractères*, 12, 8-14
- GOODY J. (1979) *La raison graphique*, Paris, Les éditions de minuit
- KREZA M. (2014) « Comment des élèves de grande section s'approprient-ils l'acte de lire lorsqu'on leur demande de lire un récit illustré qu'ils connaissent? », in *Repères*, 50, IFE, 193-216
- Le MANCHEC C. (2005) *L'expérience narrative en maternelle*, Lyon, INRP

L'accord du participe passé : une difficulté persistante en fin de scolarité obligatoire

L'orthographe singulièrement complexe de la langue française complique l'accès à l'écriture des élèves francophones. L'identification et l'accord du participe passé constituent une difficulté emblématique du système orthographique du français notamment parce qu'il relève à la fois du système nominal et du système verbal. Une étude récente fondée sur un corpus de dictées montre que l'accord du participe passé demeure un problème majeur au collège français (Manesse et Cogis, 2007).

Plusieurs études ont exploité la méthodologie de l'entretien métagraphique auprès d'élèves du primaire (Cogis, 2005, Sandon, 2002) et du lycée (Cordary, 2005) afin d'étudier les procédures qu'ils mettent en place pour résoudre les difficultés orthographiques qu'ils rencontrent. Elles ont révélé que les lycéens utilisent souvent des types de raisonnement associés aux premières étapes de la scolarité plutôt que ceux attendus de scripteurs experts.

Cette méthodologie a été jusqu'à présent très peu utilisée au collège. Dans cette communication qui se fonde sur 55 entretiens métagraphiques pratiqués auprès d'élèves de troisième de quatre collèges sociodifférenciés de l'académie de Grenoble début 2016, nous nous intéressons aux procédures adoptées par les élèves pour résoudre les problèmes d'identification et d'accord du participe passé dans une dictée proposée quelques semaines auparavant. Nous leur avons demandé d'expliquer comment ils avaient procédé pour choisir la graphie des trois participes passés, quelles questions ils s'étaient posées. Même si les explications fournies ne reflètent pas nécessairement le raisonnement tel qu'il s'est déroulé le jour de la dictée, l'entretien permet d'appréhender les modes de raisonnement orthographiques des élèves, leur efficacité et leur degré d'assurance quant à la forme portée sur la copie.

Les premiers résultats confirment la persistance de procédures mnémographiques et morphosémantiques fréquentes au cycle 3 de l'école primaire. Ils révèlent également la récurrence de procédures de substitution dont l'efficacité semble dépendre des capacités d'analyse syntaxique de l'élève.

Références bibliographiques

- COGIS Danièle (2005), *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles : école, collège*, Paris, Delagrave.
- CORDARY Noëlle (2005), *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle au français à l'entrée au lycée*, thèse de doctorat sous la direction de Ghislaine Haas, Université de Bourgogne.
- MANESSE Danièle, COGIS Danièle (2007), *Orthographe à qui la faute*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- SANDON Jean-Michel (2002), « L'acquisition de l'orthographe chez l'enfant de 7 à 11 ans : une évolution dans la manière de penser l'écrit » in HAAS Ghislaine dir, *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*, CRDP de Bourgogne, Dijon, pp. 43 à 58.

Écriture et visualisations numériques : vers de nouvelles modalités d'évaluation ?

Cette communication est centrée sur l'écriture, comme processus descriptible linguistiquement, s'inscrivant dans *le temps* et *l'espace*, c'est-à-dire dans l'avant d'un texte. Ce choix s'appuie sur le constat méthodologique, selon lequel le produit n'est pas l'image fidèle de la production. En adoptant une approche génétique du texte, associée au logiciel d'enregistrement de l'écriture *GenoGraphiX*, ce travail montrera comment divers scripteurs donnent lieu à diverses rédactions et révisions, invisibles dans le texte achevé.

Trois thèmes émergent alors : (1) le rôle des *opérations génétiques d'écriture-réécriture* qui sous-tendent toute activité scripturale (Fenoglio, 2012 ; Grésillon, 1994), (2) les différentes chronologies qui caractérisent les écritures experte, novice, universitaire et scolaire, (Bécotte *et alii*, 2016 ; Leblay *et alii*, 2015), et (3) l'impact de la *représentation* de cette chronologie sur la description et la reproduction de ces écritures dans le cadre de l'enseignement de l'écriture (Doquet & Leblay, 2014 ; Plane *et alii*, 2010).

L'objectif est de démontrer que la temporalité (*versus* chronologies) est une dimension essentielle de l'écriture, tout autant que la spatialité. L'étude trop souvent négligée de cette temporalité est intimement liée aux modes de représentations et de *visualisations numériques* (Bécotte *et alii*, 2016 ; Caporossi & Leblay, 2015).

Est alors décrit et exemplifié un corpus numérique de 31 écritures enregistrées (soit 10h 20 minutes), composé de deux tâches successives, la première de nature narrative (« depuis cette aventure... »), la seconde de nature argumentative (« Qu'est-ce qui est important pour vivre ensemble ? »). Il a été fait le choix de consignes à même de fonctionner auprès de publics très variés (âge, langue maternelle, niveau d'expertise). Précisons que la première reprend un protocole qui a déjà fait l'objet de recueil de corpus de textes auprès d'enfants et de futurs enseignants en formation (Garcia-Deban et Bonnemaïson, 2014), protocole proposé au départ par M. Charolles (1988) dans le cadre d'études de la cohérence textuelle. L'analyse des processus d'écriture enregistrée trouvera ainsi un point d'appui dans ces études consacrées aux produits.

Il s'agit précisément d'interroger différents modes numériques de représentation (*film*, *logs* et *graphes*) qui mettent en scène 1) certains retours ponctuels (*erreurs*, *écarts*, *dysfonctionnements* et surtout *variantes*) sur la langue de différents scripteurs, en fonction de leurs degrés d'expertise scripturale et 2) les traces génétiques visibles de phénomènes déjà observés dans des études basées sur les textes et non sur les processus.

Ce qui nous permettra de souligner la place des visualisations numériques proposées par la génétique textuelle contemporaine dans des dispositifs conçus pour la formation à l'écriture : ces visualisations participent pleinement au travail de réflexivité, à celui de l'articulation entre savoirs théoriques et expérimentations de terrain, et enfin, à celui de la formation de praticiens-chercheurs (Brunel & Rinck, 2017).

Références bibliographiques

- BÉCOTTE, H.S., CAPOROSI, G., HERTZ, A. & LEBLAY, C. Writing and rewriting: Keystroke logging's colored numerical visualization. In K. P. H. Sullivan & E. Lindgren *Observing writing: logging handwriting and computer keystrokes*. Leyde: Brill Academic Publishers. À paraître, 2016.
- BRUNEL M. et RINCK F. 2017. Comment former des enseignants spécialistes de l'écriture et de son enseignement? *Pratiques*, L'écriture professionnelle. A paraître décembre 2016.
- CAPOROSI, G. & LEBLAY, C. 2015. A graph theory approach to online writing data visualization. In G. Cislaru (Ed.) *Writing(s) at the Crossroads: The Process-Product Interface*. Amsterdam: John Benjamins. 171-181.
- CHAROLLES, M. 1988. La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle, *Pratiques* 60, 75-97.

- DOQUET, C. & LEBLAY, C. 2014. Temporalité de l'écriture et génétique textuelle: vers un autre métalangage? In F. Neveu *et alii* (Éd.), *Actes numériques du 4ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, CMLF, Berlin, 19-23.07.2014. [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01204.pdf]
- FENOGLIO, I. 2012 (Ed). Le geste linguistique, *Genesis* 35.
- GARCIA-DEBANC C. et BONNEMAISON K. 2014. **La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés**, Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française CMLF, 961-976. En ligne http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01349.pdf
- GRÉSILLON A. 1994. *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LEBLAY, C., CAPOROSSO, G., FOUCAMBERT, D. & LIBERSAN, L. 2015. Écriture & réécriture en situation de travail. Visualisation de pratiques expertes. In C. Beudet & V. Rey (Éd.), *Actes du Colloque International L'écriture experte : enjeux sociaux et scientifiques*, Sherbrooke, 13-14.06.2013. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence, 115-130.
- PLANE, S., ALAMARGOT, D. & LEBRAVE, J.-L. 2010. Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle, *Langages* 177, 7-28.

L'importance du partage des écrits à l'école

La contribution se propose d'analyser les tenants et aboutissant du partage des écrits dans la classe de français. Il s'agit non seulement de mettre en évidence l'impact des échanges sur les écrits entre les pairs mais aussi entre l'élève auteur et son enseignant qui adopte une posture de lecteur critique sensible à une intention artistique. La posture de correcteur qui valide les normes langagières et linguistiques en jeu est momentanément mise hors-jeu même si celles-ci seront améliorées dans la mesure où le scripteur développe une intention artistique en devenant auteur (Lebrun, 2016).

Sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, le partage des écrits révèle un fort potentiel d'acculturation écrite à travers trois axes. Le premier est le développement d'un rapport positif à l'écriture qui favorise la réécriture et la lecture, le deuxième concerne la construction d'une posture critique qui permet de formuler un jugement de goût et de valeur argumenté et enfin, le troisième, l'émergence d'une posture d'auteur qui s'autorise au sens étymologique à écrire en prenant en compte un lectorat différent de celui de l'évaluation scolaire.

Ils montrent l'importance de l'agir professionnel de l'enseignant qui donne l'exemple en favorisant le partage des écrits dans la communauté d'apprentissage collaboratif de la classe. Pour l'enseignant, il s'agit de construire des gestes professionnels adaptés qui relèvent de l'évaluation formative pour créer un climat interactif et dialogique dans la classe tant dans la communication orale qu'écrite.

Le cadre théorique principal est celui de la didactique de la littérature avec notamment l'accent sur le sujet lecteur et auteur (Dumortier, Langlade, Rouxel, Tauveron, Lebrun). Les dispositifs présentés ont fait et font l'objet d'expérimentations dans des recherches actions formations qui permettent à des praticiens de constituer des communautés d'apprentissage professionnelles afin de réfléchir leurs pratiques, de les partager et de les mettre à l'épreuve des recherches.

Les résultats que je développerai sont l'objet d'une recherche à visée compréhensive qui collecte des données liées à des entretiens semi-directifs et d'explicitation amenant des enseignants volontaires du primaire à verbaliser leurs pratiques de partage des écrits et l'impact sur les compétences scripturales des élèves en lien avec leur rapport à l'écrit. Les maîtres interrogés ont participé à un séminaire de recherche-action-formation qui leur a permis de s'approprier quelques dispositifs didactiques de partage des écrits.

Références bibliographiques

- AHR, S. (2015) : *Enseigner la littérature aujourd'hui : « Disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion.
- LEBRUN, M. (2016) : Ce que disent les pratiques métatextuelles d'un enseignant de secondaire sur sa conception de l'écrit scolaire et son propre rapport à l'écriture des élèves. Publication Diptyque
- LEBRUN, M. (2010): *La classe de français et de littérature*, Cortil-Wodom, Belgique, Éditions modulaires européennes, collection Proximités didactiques.
- LEBRUN, M. (2014) : Le jugement de goût et de valeur : une question d'engagement, in *Langue, littérature et didactique*, hommages à Jean-Louis Dumortier, Presses universitaires de Namur : CEDOCEF, collection diptyque, pp. 126-152.
- NUSSBAUM, M. (2011) : *Les émotions démocratiques*, Paris, Climats.

MATHIS Noëlle

Université Grenoble Alpes

CROS Muriel

Institut Américain Universitaire - Aix-en-Provence

Choisir ses langues et ses stratégies d'écriture en contexte universitaire d'appropriation du FLE : comment les identités plurilingues émergent de l'expérience vécue de l'« espace »

Dans cette communication, nous questionnons l(es) écriture(s) d'apprenantes adultes en français langue étrangère (FLE), au sein d'une université américaine en France. Plus précisément, nous interrogeons le choix de langues et les stratégies adoptées par les apprenantes suite à deux cours, l'un un séminaire sur l'espace, l'autre un atelier d'écriture créative. Notre étude, ancrée dans la tradition des littératies multiples (*multiliteracies*), proposé par le New London Group (2000), prend en compte le déplacement spatial et linguistique des apprenantes, considérées comme des acteurs sociaux plurilingues, mais également la multiplicité des discours en circulation, les formes variées de représentation du langage et l'espace didactique qui accueille les identités plurilingues (Moore et Brohy 2013) d'apprenants.

Ainsi, tentons-nous de saisir comment (et pourquoi) les apprenantes choisissent leurs langues d'écriture en situation d'apprentissage de l'écrit, en fonction de leur expérience vécue et concrète des espaces constitutifs de leur parole que Du Bouchet (2000 : 100) considère comme un « espace hors de la langue et qui chaque fois en appelle à la langue ». Par ailleurs, nous entendons les notions diverses d'espaces (Perec 1974) comme ceux avec lesquels les apprenantes construisent une relation (la ville la page le mot), tout comme leur espace intérieur complexe constitué de plusieurs langues.

L'analyse porte sur les écrits plurilingues (Van den Avenne 2013) des apprenantes rédigés au sein des deux cours, ainsi que sur des entretiens semi-guidés effectués avec elles à l'issu des cours ; entretiens au cours desquels les apprenantes élaborent sur leur choix de langue(s), leurs stratégies et leur apprentissage de l'écriture en lien avec les différentes notions d'espace.

Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelle(s) langue(s) sont choisies dans le texte en lien avec l'expérience vécue et concrète de l'espace ? Quels sont les liens entre la représentation des espaces, et notamment celui du texte à écrire, et le contact des langues ? Comment se manifestent les identités linguistiques des apprenants lors de l'écriture des textes ?

Références Bibliographiques

DU BOUCHET A. (2000). *Annotations sur l'espace non datées*. Paris : Fata Morgana.

MOORE, D. & BROHY, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (pp. 289-315). Lyon : ENS-Éditions.

New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (éds.), *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York : Routledge.

PEREC G. (1974). *Espèces d'Espaces*. Paris : Editions Galilée.

VAN DEN AVENNE (2013). Ecrits plurilingues. In J. Simonin & S. Wharton (éds.),

Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts (pp. 245-262). Lyon : ENS-Éditions.

MAUROUX Florence

GARCIA-DEBANC Claudine

Université Toulouse-Jean Jaurès

Étude longitudinale des effets des écritures approchées sur les compétences d'écriture des jeunes élèves au début de l'école primaire en France

Depuis une trentaine d'années, les recherches sur l'acquisition de l'écriture tendent à analyser de façon complémentaire les productions des élèves, les explications associées aux écrits produits et les contextes d'enseignement, (Fijalkow et al., 2009 ; Ouellette & Sénéchal, 2008 ; Morin et al., 2009). En ce sens, elles s'inscrivent dans un paradigme plus large, les écritures « approchées » (David & Morin, 2013), qui intègre les facteurs linguistiques et didactiques et les variables contextuelles.

Notre contribution s'inscrit dans ces ensembles de recherches. L'objectif de la présente étude est d'évaluer les effets de la pratique régulière d'écritures approchées sur le développement des compétences d'écriture des élèves dans les premières années d'apprentissage du lire-écrire. Pour cela, nous proposons le suivi longitudinal de 15 élèves, répartis en deux groupes (expérimental et contrôle), du deuxième semestre de la dernière année de maternelle (GS en France) à la fin de la 2ème année de primaire (CE1 en France). Durant cette période, les élèves du groupe expérimental ont pratiqué très régulièrement des écritures approchées tandis que les élèves du groupe contrôle ont pratiqué les mêmes apprentissages littéraciques, hormis les écritures approchées. Nous présentons dans un premier temps les résultats globaux des élèves soumis à quatre épreuves d'évaluation de l'écriture (dictée de phonèmes, syllabes et pseudo-mots et production autonome de phrase(s)), en mars de l'année de GS puis à trois moments de l'année scolaire (septembre, janvier et juin), en CP (première primaire) et en CE1. Dans un deuxième temps, l'étude de cas de deux élèves en difficulté issus de chacun des groupes complète les résultats globaux et appuie le constat que les élèves du groupe expérimental bénéficient plus sûrement des habiletés scripturales liées aux écritures approchées. L'analyse descriptive montre des écarts significatifs sur les compétences d'encodage et le traitement orthographique des mots en faveur du groupe d'élèves ayant pratiqué régulièrement des écritures approchées.

Références bibliographiques

- DAVID, J., & MORIN, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. In *Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones* (Vol. 47, p. 7-17). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- FIJALKOW, J., CUSSAC-POMEL, J., & HANNOUZ, D. (2009). L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Education & didactique*, 3(3), 63-97.
- MORIN, M.-F., PRÉVOST, N., & ARCHAMBAULT, M. C. (2009). Les effets des différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Revue de Recherches en Education*, (44), 83-100.
- OUELLETTE, G., & SÉNÉCHAL, M. (2008). Pathways to literacy : a study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79/4, 899-913.

MEUNIER Deborah

Université de Liège

DEZUTTER Olivier

Université de Sherbrooke

Les représentations des genres discursifs et les défis de l'écriture à l'université pour les étudiants « internationaux ». Une étude de cas auprès d'enseignants d'une Faculté de lettres et sciences humaines

Suite à l'accroissement de la mobilité universitaire internationale, les enseignants universitaires sont de plus en plus souvent confrontés à des nouveaux profils d'apprenants plurilingues dont les représentations des normes et des genres discursifs à produire en contexte universitaire peuvent varier, ne pas toujours correspondre à ce qui est attendu dans certains contextes, et donc nuire à la réussite des étudiants. Au-delà de la maîtrise du code linguistique propre à la langue d'enseignement, les étudiants mobiles doivent acquérir des compétences discursives liées aux genres écrits rencontrés dans leur cursus (résumé, synthèse, essai,...). Or, on sait depuis les travaux pionniers de Kaplan (1966) que les normes, implicites ou explicites, des genres écrits varient en fonction de la communauté discursive. De même, les nombreux travaux sur les littéracies universitaires ont montré, entre autres, l'influence des disciplines, du niveau d'études (Delcambre et Reuter 2010), de la culture universitaire (Goes et Mangiante 2010, Hamez 2010) dans les pratiques de l'écrit. A partir d'un corpus de 15 entrevues avec des enseignants des départements de Lettres et de Travail social de l'Université de Sherbrooke, nous proposons de comparer les représentations des modèles génériques écrits mobilisés par les enseignants dans deux filières d'études où la « maîtrise du français » (une notion à interroger) des étudiants non francophones est perçue comme problématique par ces mêmes enseignants. Les analyses présentées montreront à la fois la diversité des genres écrits valorisés par les enseignants, la variabilité des postures adoptées vis-à-vis de la norme linguistique et de la maîtrise de la langue des étudiants, et les difficultés ressenties par les enseignants dans la pratique d'évaluation de l'écrit chez les étudiants dont le français n'est pas la langue première. Enfin, nous pourrions mettre en rapport les postures d'enseignants avec les postures d'étudiants « internationaux » analysées dans une étude antérieure (Meunier 2013).

Références bibliographiques

- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2010), « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », www.forumlecture.ch, 3.
- GOES, J. et MANGIANTE, J.-M. (2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones ». In Parpette C. et Mangiante J.-M. (dir.) « Faire des études supérieures en langue française », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°47, pp.142-152.
- HAMEZ, M.-P. (2014), « La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales », *Formation et profession*, 22 (2), pp.31-44, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.133>
- KAPLAN, R. B. (1966), « Cultural thought patterns in inter-cultural education », *Language learning*, n°16 (1-2), pp.1-20.
- MEUNIER, D. (2013), *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat en Langues et lettres, Université de Liège et Université Libre de Bruxelles.

Développer les capacités argumentatives d'adultes experts : privilégier l'*elocutio* ou l'*inventio* ?

Ma communication propose de réfléchir aux attendus d'un enseignement de l'argumentation dans une formation professionnelle à l'université. Elle s'ancre dans mon expérience de 15 ans comme enseignante dans le D.U. écrivain public-auteur conseil de l'Université de Toulon ainsi que dans ma réflexion de linguiste du texte et du discours. Le D.U. propose des cours centrés sur l'acquisition de genres spécifiques (courrier administratif, lettre de réclamation, lettre de motivation, procès-verbal de réunion, etc.), mais aussi un cours sur l'argumentation dont l'objectif est de rendre les étudiants capables de produire des textes de type journalistique sur des questions de société. La problématique n'est pas celle des littéracies universitaires (formation à l'écriture de recherche ou à la prise de notes et à la reformulation), mais plutôt de l'intervention citoyenne. Les écrits produits par ces adultes de métier et de niveau scolaire divers présentent des problèmes de deux types : problèmes locaux de syntaxe, de gestion des anaphores, de mise en paragraphes, de ponctuation, et, dans une moindre mesure, de lexique, problèmes globaux d'organisation du texte, de justification des positions défendues, de prise en compte des arguments contraires. J'essaierai de montrer en quoi un cours sur l'argumentation peut les aider à atténuer ces problèmes globaux en s'appuyant sur les travaux de la nouvelle rhétorique initiés par Perelman et Olbrechts-Tyteca, développés par Plantin, Doury, Danblon et d'autres. Je montrerai en quoi la conscientisation des trois types de preuves (logos, éthos et pathos) peut aider à la production (et à l'analyse) de textes argumentatifs. Je défendrai l'idée selon laquelle les topoï et les différents types d'argument (définition, présentation, analogie, causalité, etc.), méritent un apprentissage systématique. L'analyse de quelques textes d'étudiants dans leurs versions successives me conduira à plaider pour un rééquilibrage partiel des activités d'enseignement/apprentissage de l'*elocutio* – maniement des connecteurs et des anaphores, reformulations, construction d'un plan –, souvent privilégiée dans les pratiques scolaires, vers l'*inventio* entendue comme la mise en œuvre consciente et articulée de ressources cognitives et pragmatiques en fonction d'une situation déterminée.

Références bibliographiques

- AMOSSY R., 2012, *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin
BRETON B., 2005, *L'argumentation dans la communication*, La Découverte
PERELMAN C. & OLBRECHTS TYTECA O., 1970, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Ed. de l'Université de Bruxelles
PLANTIN Christian, 2016, *Dictionnaire de l'argumentation*, ENS éditions
Pratiques n°96, 1997, *Enseigner l'argumentation*
SCHEEPERS C., 2013, *L'argumentation écrite*, De Boeck

Quelle fonction de l'oralité dans l'acquisition de l'écrit ?

Il est, dans le contexte du lycée, difficile d'enseigner l'écrit sans reposer la question de l'oralité dans la transmission et de la parole hors de l'école. La linguistique de l'acquisition s'intéresse aux processus langagiers par lesquels un individu, sachant déjà parler, acquiert l'écrit tout au long de sa formation dans les conditions de production et avec les conséquences sociocognitives du changement de mode d'énonciation de la parole à l'écriture. En effet, écrire implique l'acquisition de la scripturalité. Le travail énonciatif, qui y correspond, appelé « secondarisation » (Bautier, 2004), exige du sujet parlant une reconfiguration de ses habitudes de parole. La notion de secondarisation a permis de distinguer les deux temporalités des pratiques langagières : celle qui appartient aux échanges qui régulent le face à face immanent dans les situations parlées du quotidien : « genre premier » et celle qui relève d'échanges détournés de l'action : « genre second » (Bakhtine, 1984). L'accès à la temporalité en « genre second », se fait par la transformation énonciative et psychocognitive du sujet parlant. Or, cette transformation du sujet en « auteur », nouvelle fiction du « moi, je » parlant, se fait, en grande partie, guidée par une variante scolaire orale, fondée sur l'écrit et qui prend acte de la décontextualisation. Implicite dans les interactions langagières entre enseignants et élèves, la nécessité de la transformation n'est pas perçue par tous, ce que montrent les difficultés récurrentes dans les écrits des lycéens (Morinet, 2012). Les transformations énonciatives du parlé de chaque lycéen pour écrire demandent une explicitation des effets de la décontextualisation sur la production textuelle. Puisque le français parlé diffère du français écrit, puisque l'oral pratiqué par les enseignants et pratiqué quotidiennement par les élèves n'est pas le même, une description linguistique de la conversion du français parlé en écrit est nécessaire. Autrement dit, le lycéen apprend à littérateur ses pratiques langagières dès l'oral. En effet, peut-on écrire une variante que l'on ne pratique pas, dans un premier temps, oralement, puisque l'écriture alphabétique est une représentation graphique et non une sémiotique comme l'écriture chinoise ?

Le travail d'observation de la transformation de la parole en écrit (Morinet, 2012), se déduit, entre autres, de l'analyse linguistique des copies défaillantes et permet d'expliquer la nature des dysfonctionnements persistants. Pour préciser la fonction de l'oralité dans l'acquisition de l'écrit, la communication présentera une série d'exemples, tirés d'un corpus de copies de lycéens (Lycées parisiens, 2005) dans lesquels les dysfonctionnements écrits relèvent de pratiques langagières non encore littératiées. S'appuyant sur l'analyse du français parlé (Blanche-Benveniste, 1997), elle mettra en évidence les motifs des transformations énonciatives du parlé à l'oral pour écrire.

Attirer l'attention des acteurs (formateurs et élèves) sur la spécificité cognitive de l'activité langagière sous la forme écrite en approchant les éléments de la langue réorientés par ce nouveau médium (ponctuation, sujet [*je*] de la première personne, lexicalisation..) conduit à penser les interactions langagières entre le parlé et l'oral fondé sur l'écrit pour acquérir le français écrit.

Références bibliographiques

- Bakhtine. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Bibliothèque des idées.
- Bautier. (2004). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. *Le français hier et aujourd'hui*, pp. 49-67.
- Blanche-Benveniste. (1997/2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Canut. (2012). *De la recherche en linguistique de l'acquisition aux pratiques éducatives : articulation et réciprocité*. Grenoble.
- Morinet. (2012). *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris: L'Harmattan

Ecrire avec des tablettes à l'école élémentaire : quelles pratiques des enseignants ? Quelles ressources ou contraintes sur l'activité en classe ?

La tablette tactile fait désormais partie des dispositifs numériques fréquemment proposés aux élèves dans l'espace scolaire. La question des usages pédagogiques des tablettes et de leurs effets sur les apprentissages reste néanmoins ouverte (Bruillard et Villemonteix, 2013).

A l'heure où les recommandations sur les utilisations disciplinaires du numérique apparaissent dans les programmes scolaires, nous avons choisi de porter notre attention sur les usages de la tablette en situation de production d'écrit à l'école élémentaire. Certaines pratiques d'écriture sur tablettes à l'école élémentaire telles que l'entraînement au geste grapho-moteur ou la production de documents enrichis sont recensées (Villemonteix et al., 2014). Pourtant, à une période durant laquelle les élèves se familiarisent avec l'écriture, de nombreuses interrogations existent sur l'intérêt et les usages de cet artefact. L'enquête menée au Québec auprès d'enseignants met en évidence des points de vue contrastés (Karsenti & Fievez, 2013).

Quelles sont les pratiques d'écriture sur tablette proposées par les enseignants à l'école élémentaire ? Quelle place est-elle accordée à la tablette dans les activités d'écriture ? Quelles sont les ressources et les contraintes induites par les tablettes sur l'activité des enseignants et des élèves en classe ? Telles sont les questions abordées dans le projet de recherche Ecritab.

Pour répondre aux premières questions, une enquête par questionnaire auprès d'enseignants d'Ile de France est actuellement en cours. Elle est complétée par deux études qualitatives. La première repose sur des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants ayant des pratiques d'écriture sur tablette avec leur classe. La seconde étude consiste à observer puis à analyser l'activité d'enseignants (Goigoux, 2007) lors de séquences d'écriture incluant des tablettes. Elle est actuellement en cours dans deux classes en région parisienne.

Les résultats de cette enquête et de l'analyse de l'activité d'enseignants seront présentés lors du colloque.

Références bibliographiques

- BRUILLARD, E., & VILLEMONTÉIX, F. (2013). Artefacts tactiles et mobiles en éducation. Introduction. *REVUE STICEF.org*, 20.
- CRINON J. (2002). Apprendre à écrire. In D. Legros et J. Crinon (éds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 107-127). Paris : Arand Collin.
- GOIGOUX R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education & Didactique* 1(3), 47-70.
- KARSENTI, T. et FIÉVEZ, A. (2013). Les tablettes tactiles à l'école: avantages, défis et recommandations pour les enseignants. *Vivre le primaire*, 26(4), 33-36.
- VILLEMONTÉIX et al. (2014). Expérience tablettes tactiles à l'école primaire. *Rapport de recherche délivré au MEN*. Université Cergy-Pontoise, mars 2014.

Construction et validation d'un dispositif intégratif d'entraînement à l'écriture en grande section de maternelle

Cette proposition de communication s'inscrit à l'intersection de l'axe 2 – enseignement de l'écriture, et de l'axe 3 – apprentissage de l'écriture. Alors que dans les écoles maternelles françaises, l'entrée dans le langage écrit s'effectue souvent par des approches morcelées, un entraînement d'une durée longue (12 semaines) a été créé et évalué, en couplant et en articulant deux dimensions de l'écriture : un versant représentationnel (via des ateliers d'orthographe approchées, dont le cadre s'appuie sur les travaux de Morin et Montésinos-Gelet, 2007) et un versant perceptivo-moteur (de l'observation-reconnaissances de lettres vers le développement du contrôle grapho-moteur) dont l'efficacité a été validée par Vinter et Chartrel (2010). Un dispositif expérimental (groupe entraîné vs groupe contrôle, comparés lors de pré- et post-tests) a permis la validation du protocole sur l'ensemble des variables de lecture, dictée et copie de lettres, syllabes, pseudo-mots et mots (Doyen & Noyer-Martin, à paraître). Cette communication a pour objectif, en prenant appui sur les travaux en psychologie cognitive, de décrire les variables qui ont présidé à la construction d'un entraînement à l'écriture à destination d'élèves de grande section de maternelle. La spécificité de ce travail est de développer une approche progressive et intégrée dans les pratiques de classe qui prend en compte les différentes composantes cognitives de l'écriture et s'appuie sur une approche incarnée des apprentissages (Longcamp, Zerbato-Poudou & Velay, 2005 ; Bara, Gentaz & Colé, 2007).

Références bibliographiques

- BARA, F., GENTAZ, E., & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children coming from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 643-663.
- DOYEN, A.-L., & NOYER-MARTIN, M. (à paraître). Effets d'un entraînement perceptivo-moteur et aux orthographe approchées sur les compétences scripturales à 5 ans. In Morin, M.-F., Alamargot, D., & Gonçalves, C. (Eds.). *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Contribution about learning to read and write*. Editions de Sherbrooke.
- LONGCAMP, M., ZERBATO-POUDOU, M.T., & VELAY, J.L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119, 67-69.
- MORIN, M.-F., & MONTÉSINOS-GELET, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 663-683.
- VINTER, A., & CHARTREL, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20, 476-486.

PAOLACCI Véronique

ESPE - Université de Toulouse Jean Jaurès

ROSSI-GENSANE Nathalie

Université Lumière Lyon 2

Les compétences rédactionnelles des étudiants se destinant à devenir enseignants : le cas de la segmentation en phrases

Les épreuves écrites du concours de recrutement au professorat des écoles français présentent une partie concernant la production d'un écrit qui s'apparente soit à une synthèse de plusieurs textes, soit à un commentaire de texte. Dans un délai très court, les étudiants master 1 des ESPE doivent s'exercer à ces deux types d'exercices. Les exigences des épreuves écrites sont multiples comme le soulignent les auteurs du rapport de 2015 du jury de l'Académie de Bordeaux : « rédiger [...], c'est être lu donc compris, c'est être juste dans ses formulations, cohérent dans son raisonnement, mais aussi exemplaire dans sa tenue de langue, à l'image du futur professeur que l'on souhaite devenir ». Issus de filières variées, les étudiants en master enseignement témoignent, tout au long de leur année de préparation au concours, de rapports divers à l'écriture et à la syntaxe (Delcambre & Boch, 2011).

À la suite de nos différents travaux menés sur la production d'écrits à l'école élémentaire et au collège, nous nous proposons de questionner les images de la phrase illustrées dans ces productions de type argumentatif. Sachant que certains de ces étudiants seront les enseignants de demain, nous visons un état des lieux des compétences rédactionnelles des sujets observés : quelle segmentation en phrases (Béguelin, 2000) peut-on observer dans ces écrits ? Quels usages de la ponctuation (en particulier celui de la virgule, Catach, 1994) sont illustrés ? Quelles difficultés sont mises au jour ? Quelles sont les modalités d'aides, voire de remédiations, à privilégier pour répondre à ces difficultés ? Les étudiants devraient-ils être encouragés à pratiquer la « phrase brève » (Chervel, 2008) ?

Notre corpus se compose de cent copies collectées au mois de février de l'année en cours à l'ESPE de Toulouse. Essentiellement descriptive, notre étude est qualitative sans pour autant s'interdire quelques éléments quantitatifs. Nous visons la mise au jour de constantes mais également de points plus divergents entre les copies, de difficultés (Pétillon & Rink, 2014) tout autant que de qualités de ces écrits. Notre objectif est de porter un regard sur la formation initiale des enseignants qui obéit aux contraintes temporelles universitaires avec l'obligation de faire des choix. Nous désirons argumenter sur l'intérêt pour les formateurs de ne pas négliger une approche réflexive des écrits des étudiants, dont certains seront amenés à analyser les écrits de leurs propres élèves.

Références Bibliographiques

BÉGUELIN, M-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

CATACH, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France.

CHERVEL, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

DELCAMBRE, I. & BOCH, F. (2011). Normes et styles de l'écriture universitaire, une question d'apprentissage. Dans N. Balacheff (éd.), *Apprendre et transmettre: des idées, des savoir-faire, des valeurs*. Paris : Autrement, 104-109.

PÉTILLON, S. & RINCK, F. (2014). Syntaxe et ponctuation : quelques difficultés dans les textes d'étudiants. *Communication non publiée dans le colloque WRAB*.

Rapport du jury CRPE 2015 de l'Académie de Bordeaux.
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/31/0/Rapport_du_jury_CRPE_2015_\(maj_15.09\)_474310.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/31/0/Rapport_du_jury_CRPE_2015_(maj_15.09)_474310.pdf) - site consulté le 16 février 2016.

PEREIRA Marie-Emmanuelle

REY Véronique

ROMAIN Christina

ESPE - Aix-Marseille Université

La didactique de la rédaction professionnelle, entre savoirs universitaires et pratiques sociales de référence : le cas des communiqués et dossiers de presse

Dans cette communication nous nous proposons de contribuer à la construction d'une didactique de l'écriture de haut niveau en analysant un dispositif inscrit au sein d'un parcours de master en rédaction professionnelle ; ce dispositif vise l'enseignement-apprentissage des genres du communiqué de presse (CP) et du dossier de presse (DP).

Notre étude se situe à la croisée des travaux sur la littérature avancée et l'écriture experte (Beudet et Rey, 2015), sur les genres discursifs et sociaux comme entrée privilégiée dans l'écriture, et plus largement sur le renouvellement de la rhétorique, perçue comme « la négociation de la distance entre des individus à propos d'une question » (Meyer, 2008 : 21) et dont le champ d'exercice s'élargit à toutes les productions discursives (Gardes Tamine, 2015). Nous nous inscrivons à la suite des recherches qui s'attachent à caractériser l'expertise du rédacteur professionnel et à asseoir une discipline de référence, la rédactologie (Labasse, 2006), pour définir les conditions et les contenus de l'enseignement-apprentissage d'une écriture de haut niveau (Pereira, Romain & Rey, 2015).

Le dispositif qui nous occupe entremêle lecture et production. Les étudiants analysent un corpus de CP et de DP *via* des outils variés (linguistique textuelle, théorie de l'énonciation, pragmatique, rhétorique) ; une journaliste associée intervient pour lire avec eux des CP et des DP à la lumière de l'impact que ces documents ont sur sa pratique professionnelle. Les étudiants travaillent ensuite en binôme pour rédiger un CP et un DP, qui seront évalués par des enseignants du parcours et par la journaliste associée.

Nous présenterons l'articulation didactique entre des savoirs universitaires et des pratiques sociales de référence au service de l'enrichissement d'une représentation des genres discursifs à produire. Nous montrerons plus particulièrement les difficultés rencontrées lors de la construction d'un écrit professionnel. Les CP et les DP produits par les étudiants seront analysés d'un point de vue pragmatique et rhétorique afin de repérer la tension entre le souci du *bien* écrire et le souci d'une écriture *efficace*.

Références bibliographiques

- BEAUDET, C., & REY, V. (Eds.) (2015). *Ecritures expertes en questions*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- GARDES TAMINE, J. (2015). *Poétique et rhétorique. La littérature et sa Belle Parole*. Paris: Champion.
- LABASSE, B. (2006). *La communication écrite. Une matière en quête de substance*. Lyon: Editions Colbert.
- MEYER, M. (2008). *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*. Paris: Fayard.
- PEREIRA, M.-E., ROMAIN, C., & REY, V. (2015). L'écriture professionnelle : un bel enjeu didactique au croisement de la littérature, de la rhétorique et de la linguistique. In C. Beudet & V. Rey (Eds.), *Ecritures expertes en questions* (pp. 253-264). Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.

PÉREZ Manuel

ESPE - Université de Toulouse

GIRAUDO Hélène

Université de Toulouse,

Dictée de mots en CE1 : effets d'encodage, de complexité orthographique et de familiarité

Cette étude cherche à comparer l'impact d'un encodage visuel E1 (lecture) et visuo-graphomoteur E2 (lecture-copie) sur des dictées de mots en CE1 et à analyser celui de la complexité orthographique (C) et de la familiarité (Fa) des items. Elle s'appuie sur le principe selon lequel la réussite à un test de mémoire dépend de la proximité entre contextes et processus de l'encodage et du test. Pour l'effet de la lecture, un unique déchiffrement réussi favoriserait la mémorisation de la forme orthographique d'un mot. Or la copie, tâche graphomotrice, est plus proche de la dictée et pourrait ainsi constituer un encodage plus efficace.

La dictée est aussi sous la coupe des caractéristiques linguistiques des items. Ainsi, chez des adultes, les mots réguliers sont plus réussis et sont écrits plus vite que les irréguliers qui, eux, voient leurs durées d'écriture diminuer avec l'augmentation de la fréquence lexicale. Le faible degré d'expertise des élèves de CE1 nous a poussés à substituer régularité et fréquence lexicale par la complexité qui relève d'au moins une difficulté (correspondance phonographémique non dominante, complexité graphémique, dépendance au contexte et/ou lettre muette) et la familiarité, mesure subjective de la fréquence. Huit items ont ainsi été répartis en quatre catégories : C-Fa+, C-Fa-, C+Fa+, C+Fa-.

Les 34 élèves ont produit en juin une seule dictée après chacune des deux conditions réunissant trois encodages successifs. Pourcentages de réussite, durées d'écriture, nombre et durées des pauses ont alors été mesurés et les erreurs analysées.

La supériorité de E2 sur E1 apparaît globalement sur les réussites et les durées d'écriture, les mots C+Fa- en tirant le plus parti. La proximité de l'encodage et du test serait ainsi d'autant plus bénéfique que les élèves ne peuvent s'appuyer ni sur la simplicité ni sur la familiarité des mots. Ces résultats suggèrent que les types d'encodage ainsi que les caractéristiques linguistiques des items mériteraient d'être choisis selon des objectifs d'apprentissage différents liés aux relations entre aspects orthographiques et/ou graphomoteurs de l'écriture.

Références bibliographiques

- BÜRKI, A., SPINELLI, E., GASKELL, M.G. (2012). A written word is worth a thousand spoken words: The influence of spelling on spoken-word production. *Journal of Memory and Language*, 67, 449-467.
- DELATTRE, M., BONIN, P. & BARRY, C. (2006). Written Spelling to Dictation: Sound-To-spelling Regularity Affects Both Writing Latencies and Durations. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32 (6), 1330-1340.
- MORRIS, C.D., BRANSFORD, J.D. & Franks, J. J. (1977). Levels of Processing Versus Transfer Appropriate Processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- SHARE, D. L. (1999). Phonological Recoding and Orthographic Learning: A Direct Test of the Self-Teaching Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.

La formation des animateurs d'ateliers d'écriture : quand la comparaison internationale infléchit la perspective.

La France a développé depuis le début des années 1970 une tradition d'ateliers d'écriture, présente à tous les niveaux de formation et bien investie par la recherche (Rossignol 1996; Oriol-Boyer et Bilous 2013; Lafont-Terranova 2009). Elle présente des caractéristiques propres et un niveau de théorisation qui en signent la spécificité sur le plan international. Depuis 2010, il est possible d'identifier une inflexion de cette tradition vers l'émergence de parcours de formation à visée professionnelle, dont 4 masters en création littéraire. La question de la formation des animateurs d'ateliers prend ainsi une ampleur nouvelle. Pour l'envisager, elle invite en particulier à être confrontée à la manière dont les cursus en *Creative Writing*, bien connus des pays anglo-saxons (Myers 2006; MacGurl 2011) forment leurs *writers-teachers*, qui vont intervenir dans différents niveaux et structures de formation à l'écriture.

La question du devenir professionnel est-elle prise en compte de manière explicite au cours de ces formations ? A-t-elle une incidence sur le rapport à l'écriture déjà construit et à construire ? Quelles sont les représentations de l'écriture débutante et de l'écriture aboutie alors mobilisées ? Peut-on en conséquence parler de didactique de l'écriture créative ?

Pour l'envisager, cette communication dressera la comparaison entre des *workshops* de cursus américains (University of Iowa, Brown University) et des séances d'ateliers d'universités françaises, à partir de données recueillies en contexte d'exercice. L'analyse qualitative sera orientée vers la distinction de variables. La question des représentations sera examinée à l'aide d'entretiens menés avec les professeurs et les étudiants.

Références bibliographiques

- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. PU de Namur.
- MCGURL, M. (2011). *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Harvard University Press.
- MYERS, D. G. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. University Of Chicago Press.
- ORIOLE-BOYER, C., BILOUS, D. (dir.). (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Hermann.
- Rossignol, I. (1996). *L'Invention des ateliers d'écriture en France. Analyse Comparative de Sept Courants Clés*. L'Harmattan.

PORTEX Marine

PONCE Corinne

Université de Bordeaux

FOULIN Jean-Noël

ESPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux

Directionnalité et décours temporel de l'écriture de lettres et de chiffres conformes versus en miroir chez l'enfant de 4-5 ans

Apprendre la forme des lettres, unités de base des systèmes d'écriture alphabétiques, est une étape décisive de l'acquisition initiale de l'écrit. L'apprentissage de l'écriture des lettres (et des chiffres) fait apparaître des manifestations spontanées et transitoires d'écriture en miroir qui témoignent des difficultés de production de formes asymétriques chez le jeune enfant. Ce phénomène a suscité des hypothèses diverses se rapportant à la représentation mentale des lettres, dont l'absence d'orientation de la représentation visuo-spatiale des lettres et des chiffres chez le jeune enfant (Dehaene & Cohen, 2007) et/ou la prégnance de la structure hasta-coda (base-appendice), orientée le plus souvent vers la droite pour les lettres (Treiman & Kessler, 2011). L'objectif de l'étude présente est d'analyser la directionnalité et le décours temporel du tracé de lettres et de chiffres conformes versus en miroir.

Trente enfants de moyenne section de maternelle ont eu à apprendre à écrire sous la dictée des mots et des nombres à partir d'une histoire imagée. L'apprentissage s'est déroulé en petits groupes de 4-5 enfants en quatre séances organisées sur trois semaines, à partir de tâches de difficulté croissante. A l'issue de l'apprentissage, les lettres et chiffres étaient écrits sous la dictée dans la direction conventionnelle (gauche-droite) et en miroir (droite-gauche) en imposant une contrainte situationnelle à l'écriture (Cornell, 1985). L'utilisation d'un crayon numérique a permis le recueil de données spatiales et cinématiques.

Les résultats montrent des patterns de directionnalité spécifiques à chaque type d'écriture (conforme vs. en miroir) sans modification des paramètres cinématiques. Ils confortent l'hypothèse de représentations plurimodales des lettres dont la composante sensori-motrice jouerait un rôle déterminant dans la production (Fischer, 2011) et la perception (Longcamp, Zerbato-Poudou, & Velay, 2005) des formes de lettres. Des pistes d'intervention en contexte éducatif pourraient être envisagées.

Références bibliographiques

- CORNELL, J. M. (1985). Spontaneous mirror-writing in children. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 39(1), 174-179.
- DEHAENE, S., & COHEN, L. (2007). Cultural recycling of cortical maps. *Neuron*, 56(2), 384-398.
- FISCHER, J.-P. (2011). Mirror writing of digits and (capital) letters in the typically developing child. *Cortex*, 47(6), 759-762.
- LONGCAMP, M., ZERBATO-POUDOU, M.-T., & Velay, J.-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: a comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79.
- TREIMAN, R., & KESSLER, B. (2011). Similarities among the shapes of writing and their effects on learning. *Written Language and Literacy*, 14(1), 39-57.

Pratique d'écriture et "part du maître" à l'École Freinet

Dans cette contribution, nous souhaitons caractériser une institution didactique majeure de la pédagogie pratiquée à l'École Freinet de Vence (Go, 2007). Il s'agit du *texte libre*, produit à la fois d'une expression individuelle et d'un rapport social à l'écrit.

Notre intention est d'étudier cette institution à partir d'une enquête empirique conduite *in situ*, dans la classe multi-niveaux dite des "grands" (CE2-CM1-CM2). La méthodologie choisie peut être qualifiée d'ethno-didactique :

- ethnographique du fait de séjours répétés sur un temps long dans cette école, au cours desquels un recueil de données est effectué à partir d'une position d'objectivation participante ;
- didactique du fait de l'outillage conceptuel et technique emprunté à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2011).

Cette enquête prend pour arrière-plan les nombreux écrits de Freinet (1994) sur ce qu'il appelait *la technique du texte libre*.

Il s'agira de décrire les outils (objets matériels, sémiotiques, symboliques) mis à la disposition des élèves, constituant un « milieu » pour agir (Sensevy, 2011) en vue de favoriser une *libre expression* des enfants.

Nous proposerons une analyse des pratiques professorales de correction de la langue, qui constituent un dispositif spécifique de la pédagogie observée dans cette école et fondée sur le *tâtonnement expérimental* (Freinet, 1994).

Ces pratiques consistent d'une part en une forme de préceptorat à destination de chacun des élèves, d'autre part à faire étudier de façon coopérative certains problèmes orthographiques, grammaticaux et lexicaux, lors de la "mise au net", au tableau, du texte élu. Enfin, nous tenterons de montrer que le processus d'institution de la langue dans sa puissance littéraire, quant à lui, est soutenu dans son exploration sociale, lors de sa *réécriture coopérative*. Nous discuterons également la place du numérique au travers de la confection du journal scolaire de cette école, *Les Pionniers*.

Notre objectif est d'esquisser une modélisation possible de ce qui serait une « pratique correcte » (Go, 2015) de cette technique à l'École Freinet de Vence. Notre hypothèse est que c'est la *part du maître* (Freinet, É, 1966) qui doit être considérée comme essentielle à cette pratique, analysée en termes d'*action conjointe*, et peut être vue comme le cœur du modèle.

Références bibliographiques

FREINET, C. (1994). *Œuvres pédagogiques (I, II)*. Paris : Seuil.

FREINET, É. (1966). *La part du maître*. Cannes : CEL.

GO, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Pour une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.

GO, H.L. (2015). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (77-90). In : Robert, A.D., Garnier, B., *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, Rouen : PURH.

SENSEVY, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

RICHARD-PRINCIPALLI Patricia
FERONE Georges,
CRINON Jacques
Université Paris-Est,

Support numérique et écriture de textes de savoir au cycle 3 de l'école primaire

Avec le plan « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique », l'offre de productions pédagogiques numériques se développe de manière importante. Pourtant, être *digital native* ne garantit pas la construction de savoirs via le numérique (Crinon, 2012 ; Dinet & Tricot, 2008 ; Duplâa, 2011 ; Rouet, 2012). On s'interrogera donc sur les apprentissages des élèves en lien avec le numérique et ses obstacles à partir de l'utilisation d'un site Internet institutionnel (France télévision) utilisé dans des classes de l'école primaire, dans des milieux contrastés. Ce support, a priori riche et varié, reconfigure un genre d'écrit particulier : le récit historique didactique. Il s'agit d'observer en quoi ce support peut être facilitateur ou différenciateur en termes de compétences littéraires, en fonction du niveau et du milieu des élèves (Rochex & Crinon, 2011), notamment dans le cadre de la production d'un texte de savoir.

La recherche, qualitative, concerne cinq classes de 5^e année de l'école élémentaire, trois en école en zone d'éducation prioritaire et deux en école standard, soit 97 élèves. Les chercheurs ont observé, filmé et retranscrit une séquence d'histoire s'appuyant sur les documents numériques du site et ont recueilli les productions des élèves (texte de savoir à rédiger individuellement).

Les textes produits sont analysés en fonction des éléments caractéristiques de deux genres de textes : le genre narratif (personnages, succession d'événements en lien avec une chronologie, situation initiale et situation finale) vs. le genre explicatif/informatif (informations génériques et de savoir, présence de relations causales). L'analyse montre que les productions des élèves diffèrent en fonction de l'usage qui est fait du support par les enseignants.

Références bibliographiques

- BAUTIER É., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- CRINON, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. *Le français aujourd'hui*, 178, 107-114.
- DELEPLACE, M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques*, 133-134, 33-53.
- DINET, J., & Tricot, A. (2008). Recherche d'information dans les documents électroniques. In A. Chevalier & A. Tricot (Eds.), *Ergonomie des documents électroniques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DUPLÀA, E. (2011). Lire et écrire Internet. Enjeux, développement et évaluation des littératies numériques. In M.-J. BERGER & A. DESROCHERS (Dir.), *L'évaluation de la littératie*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- ROCHEX, J.-Y. & CRINON, J. (Eds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LAPARRA, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-124.

La Communication Professionnelle: Approche descriptivo-analytique des lettres de prospection de clientèle produites en milieu universitaire marocain

La communication que nous envisageons de présenter se propose d'analyser les difficultés en argumentation écrite d'étudiants marocains en formation économique lors de leur production des lettres de prospection de clientèle. Ce projet de recherche est né de nos observations quotidiennes en tant qu'enseignante de Communication à l'ENCG d'Agadir et motive notre volonté de contribuer à l'amélioration de la formation en français sur objectifs spécifiques des étudiants qui envisagent soit la carrière de commercial, soit celle de gestionnaire au sein de l'entreprise.

L'enseignement d'une langue de spécialité en milieu universitaire vise à développer chez les étudiants la maîtrise de cette langue à des fins communicatives orales et écrites liées au domaine professionnel. Sur le plan de l'écrit, entrer en communication de spécialité, c'est mettre en œuvre des compétences langagières bien déterminées et des savoirs linguistiques particuliers, relatifs au monde de la profession. Cependant, lorsque les apprenants sont des bacheliers arabisés n'ayant pas une solide maîtrise du français de spécialité –comme c'est le cas avec les étudiants marocains- la pratique de cette langue devient un exercice souvent difficile. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant consiste à proposer des activités pédagogiques appropriées capables d'aider les apprenants à s'approprier les savoirs et savoir-faire nécessaires à leur réussite.

Produire des lettres commerciales à visée persuasive, c'est savoir mobiliser un ensemble de compétences à la fois linguistiques, pragmatiques, textuelles et culturelles. Il s'agit, d'une part, de répondre aux exigences d'une bonne formation textuelle et, d'autre part, de parvenir à toucher l'énonciataire consommateur potentiel en mettant en œuvre des stratégies à visée persuasive. Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants en formation économique à l'ENCG d'Agadir lors de leur production des lettres de prospection de clientèle ? C'est à cette question générale que nous allons tenter d'apporter des réponses dans cette communication. A l'ENCG, nous avons en effet observé que, malgré les dispositifs mis en place et les efforts des enseignants pour développer la compétence scripturale des apprenants, nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à produire des lettres de prospection de clientèle cohérentes et structurées sur le plan argumentatif. D'où le choix de ce thème qui touche de près à notre activité et à notre responsabilité d'enseignante.

En vue de répondre à cette question, nous avons entrepris de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives à partir de deux méthodes différentes. Dans un premier temps, nous avons administré un questionnaire à des étudiants de 2^{ème} année de l'ENCG d'Agadir en vue de recueillir des informations sur leurs profils, les usages qu'ils font de la langue de spécialité à l'écrit ainsi que les principales difficultés qu'ils estiment avoir en expression écrite en langue de spécialité. Dans un deuxième temps, nous avons jugé que l'évaluation de la compétence argumentative des apprenants ne pouvait s'effectuer qu'à travers l'analyse de productions écrites effectives. Dans cette perspective, nous avons demandé aux étudiants de produire une lettre commerciale à orientation publicitaire pour vanter les qualités d'un produit (le téléphone mobile « Samsung SGH-E330 »). En proposant ce type d'activité qui relève du cadre professionnel, nous avons voulu placer les étudiants dans une situation de communication dans laquelle ils pourraient se trouver dans leur vie professionnelle.

Pour déterminer les outils théoriques à mettre en œuvre, nous avons centré notre attention sur les aspects textuels et discursifs assurant la persuasion en tenant compte de la typologie des textes et des genres de discours. Cette double exigence est justifiée par notre intention de comprendre quels aspects particuliers génèrent des problèmes au niveau de la structuration argumentative des lettres publicitaires à visée persuasive. Nous nous appuyons sur les apports théoriques de la linguistique textuelle (ADAM, 2005, 1999, 1998 ; ANSCOMBRE & DUCROT, 1980 ; PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1970...), sur l'évaluation et ses mesures (ALLAL, 1985, 1993), et sur l'analyse de l'argumentation dans le discours (AMOSSY, 2000 ; MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2005...)

L'architecture de notre travail comporte trois parties : la première présente le contexte de notre recherche en mettant l'accent sur l'ENCG d'Agadir/ MAROC et sur l'entreprise marocaine en tant que champ de prospection commerciale. La deuxième porte sur le cadre conceptuel de notre étude et la troisième est consacrée à la méthodologie de l'enquête, au recueil et au traitement des données. La conclusion fait état des résultats obtenus et ouvre sur des perspectives qui nous tiennent à cœur en tant qu'enseignante : améliorer les formations offertes aux étudiants en consacrant du temps à des travaux de type empirique afin de contribuer au développement de la qualité de l'enseignement supérieur au MAROC.

Références bibliographiques:

- ADAM, J.-M., 2005, La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, A.Colin.
ADAM, J.-M., 1999, Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes, Paris, Nathan
ADAM, J.-M., 1997, L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion, Paris, Nathan Université.
ALLAL, L., 1985, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berne
PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, 1970, 1^{ère} éd. 1958, Traité de l'Argumentation. La nouvelle Rhétorique et Argumentation, Editions de l'Université de Bruxelles.

Pratiquer les rudiments de l'écriture avant un enseignement explicite de la production de texte

Les enseignants du premier degré témoignent souvent de leur difficulté à enseigner la production de texte. Les modèles de la rédaction traditionnelle, mais aussi ceux issus des travaux du groupe EVA (1991), leur paraissent inadaptés, et ceux d'une écriture dite littéraire (Tauveron et Sève, 2005) leur semblent inaccessibles.

En réponse à ce constat empirique, nous nous sommes demandé comment programmer un enseignement de l'écriture qui permette un relatif confort ergonomique tant des élèves que des maîtres. Pour cela, il fallait que cet enseignement réponde aux besoins suivants :

- prendre en compte les premiers balbutiements de la production de texte, tels qu'on peut les observer chez les très jeunes élèves de Maternelle, afin d'assurer une progressivité dans le curriculum ;
- autoriser une évaluation formative qui n'excède ni les compétences d'abstraction des élèves comme font les habituels "critères de réussite", ni les compétences de lecture des maîtres (Fabre-Cols, 2000 ; Sève, 2005) ;
- proposer des tâches relativement légères et se prêtant à des formes de rituels (Penloup & Calame-Gippet, 2003) pour favoriser une pratique régulière et fréquente.

Nous avons donc été amenés à nous écarter des modélisations du processus rédactionnels qui s'appuient sur une description de la pratique adulte (Garcia-Debanc et Fayol, 2002), de même que nous avons renoncé à une évaluation critériée cognitivement coûteuse et au principe des projets d'écriture qui imposent de se déployer dans le temps et requièrent souvent des efforts de lecture autant que d'écriture.

Nous avons tenté de penser l'activité rédactionnelle des jeunes élèves à partir de ces deux postulats : d'une part qu'il s'agit d'une activité langagière et que l'apprentissage de la parole pouvait faire modèle, en particulier les phénomènes d'imitation ou de recyclage, de feed-back, d'adresse à autrui, de mobilisation de compétences épilinguistiques (Boysson-Bardies, 1996 ; Brigaudiot & Danon-Boileau 2009)... ; d'autre part que les écrits extrascolaires d'exception portent témoignage de matériaux et de dynamismes qu'on peut supposer à l'œuvre dans l'écriture enfantine en général (Sève, 2014b).

Nous avons élaboré un modèle de l'écriture entendue comme objet d'enseignement, en prenant appui sur les travaux de Sève (2005) et son concept d'*éditeur* pour définir le rôle du maître, et Bucheton (2014) et son concept d'*épaisseur du texte* pour définir des objectifs d'enseignement ainsi que son concept de *posture* pour définir des principes de progressivité.

Une recherche collaborative a réuni trois formateurs d'enseignants de trois IUFM (puis ESPE) différents, chacun entouré de cinq ou six maîtres de CE et de CM d'écoles ordinaires, pendant quatre ans. Par une méthodologie d'ajustements progressifs, à travers essais et erreurs, lectures et efforts de théorisation, elle a permis de mettre au point quatre protocoles d'enseignement. Le premier a pour objectif d'engager les élèves à une prise de risque au delà de la simple copie ; le deuxième de les conduire à prendre conscience des effets produits (involontairement, puis davantage volontairement au fur et à mesure que s'affirme une compétence) sur leurs lecteurs ; le troisième de les éduquer à prendre en compte les impératifs de cohérence ; le quatrième de leur apprendre à mobiliser leur "bibliothèque intérieure" pour écrire. Certains de ces protocoles ont déjà été exposés ailleurs (Sève, 2014a).

La contribution proposée exposera le modèle théorique de l'écriture tel qu'il a été pensé, les consignes proposées et les résultats obtenus. L'étude de quelques témoignages de maîtres et de quelques productions d'élèves illustrera le type de secondarisation (Bucheton, 2014) rendu possible et permettra d'explicitier les indicateurs de progrès, car ce sont ces indicateurs qui peuvent seuls attester de la valeur de notre construction didactique.

Références bibliographiques

- BOYSSON-BARDIES B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris, Odile Jacob.
- BUCHETON D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- BRIGAUDIOT M., DANON-Boileau L. (2009). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : PUF.
- DELAMOTTE, R., GIPPET, F., JORRO, A. & PENLOUP, M.-Cl. (2000). *Passage à l'écriture*. Paris : PUF.
- François F. (2004). *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*. Presses universitaires du Septentrion.
- FABRE-COLS C. (dir.) (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- GARCIA-DEBANC, Cl. & FAYOL, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques* 115, 37-50.
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP : Hachette.
- PENLOUP, M.-Cl. & CALAME-GIPPET, F. (2003). Normes et variations dans les écritures privées, à l'école et au lycée. *Le Français aujourd'hui*, 143, 57-67.
- PLANE S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Presses Universitaires de Namur, coll. "Dyptiques". 33-54
- SÈVE, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères* 31, p. 29-53.
- SÈVE, P. (2014a). Se connaître, se reconnaître auteur à l'orée de l'apprentissage. In Jacques M. & Raulet-Marcel C. *Inventions de l'écriture*. Dijon : EUD, p. 275-287.
- SÈVE, P. (2014b). Profusion et confusion dans l'écriture enfantine : une étape dans l'acquisition de l'écriture. *Forumlecture.ch* 3/2014
- TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Stratégies des scripteurs apprenants et construction implicite d'un genre

Il est aujourd'hui admis que la notion de genre telle que la définit Bakhtine (1984) est un élément qui régule puissamment la production discursive. On sait également que les savoirs portant sur les genres relèvent en partie de ce que Penloup (2007) appelle les "savoirs ignorés", construits par les élèves de façon empirique et mis en œuvre dans leurs écrits sous la forme de stéréotypes (Dufays et Kervyn, 2010). S'opposent à cela les savoirs acquis par les élèves grâce à des dispositifs didactiques qui, en leur prodiguant des ressources adaptées, les orientent vers l'identification de traits significatifs d'un genre (Marin et Crinon, 2014). En revanche, on sait moins comment les élèves sélectionnent ou non au sein des ressources qui leur sont fournies les caractères qui leur paraissent constitutifs du genre visé. Notre communication s'intéressera aux différentes manières dont les élèves élaborent un patron générique à partir d'un même corpus qui leur est fourni et mettra en évidence trois tendances contrastées : la première consiste à faire appel à un modèle très général - en l'occurrence le récit fictionnel - n'offrant pas ou peu de place aux traits spécifiques du genre visé, la robinsonnade ; la seconde enrichit en quelque sorte le genre visé en mobilisant des traits appartenant à d'autres genres proches ; la dernière enfin témoigne de la capacité qu'ont certains élèves de repérer à travers des textes différents des points communs qui les apparentent et les inscrivent dans un genre particulier. Pour explorer la manière dont des élèves sélectionnent et réinvestissent les traits génériques, nous nous appuierons sur la comparaison entre des productions réalisées dans le cadre d'un dispositif où des ressources sont fournies, et des productions réalisées sans ce support, les élèves étant dans ce cas appelés à mobiliser uniquement des savoirs implicites sur le genre visés. En conclusion, nous présenterons quelques pistes didactiques adaptées aux différents comportements scripturaux observés.

Références bibliographiques

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 408 p.
- DUFAYS, J.-L., & KERVYN, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4 n°1, p. 53-80.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (2000). *Les robinsonnades en littérature de jeunesse contemporaine : genre et valeurs*. Thèse de doctorat. Université de Metz, 496 p.
- MARIN, B., & CRINON, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? *Éducation et didactique*, 8-2, p. 39-58.
- PENLOUP, M.-C. (2007). *Les connaissances ignorées ; approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP, collection « Didactiques, apprentissages, enseignements », 202 p.

Écrire en histoire à l'école élémentaire

Des travaux en didactique de l'histoire ont déjà investi la question de la place de l'écrit dans les apprentissages disciplinaires, que ce soit en analysant l'impact de leur forme dans des situations expérimentales (Doussot, 2011) ou leur rôle, leur effet dans les apprentissages en considérant les écrits des élèves comme des moments d'un processus de construction de savoirs (Cariou, 2012).

Quelques études se sont aussi penchées plus spécifiquement sur l'école élémentaire (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004 ; Souplet, 2012). Il en ressort que, majoritairement, écrire est référé aux moments de rédaction de la trace écrite de la leçon, quelle qu'en soit la modalité, écriture menée de façon collective ou contrainte par l'enseignant. Peu d'écrits intermédiaires ont été identifiés, et ils prennent plutôt la forme brève de légendes, de titres donnés à des documents de travail, voire de réponses succinctes à des questions. De fait, cela questionne la place et le rôle des écrits dans des leçons d'histoire en classe d'école élémentaire, en lien avec des apprentissages : ces écrits sont-ils cantonnés au rôle d'institutionnalisation des savoirs ? Sont-ils mobilisés comme outils pour les apprentissages disciplinaires ? Deviennent-ils en eux-mêmes des objets d'apprentissage de la langue ? Comment les élèves peuvent investir, ou non, et construire une position énonciative (Jaubert, Rebière, 2011) ?

Pour proposer des pistes de réponses à ces questionnements, cette communication rendra compte des premiers résultats d'une série d'observations de huit classes de cycle 3 d'école élémentaire. Ces observations permettent de recueillir systématiquement tous les écrits produits par les sujets didactiques pendant les leçons, pour en distinguer la forme, le support, le moment où ils apparaissent, leur fonction, le tout en lien avec les contenus rendus présents durant ces séances. Les objectifs de l'analyse devraient permettre de mieux identifier les différents paramètres liés à la production de l'écrit, ainsi que leur rôle dans la construction des savoirs disciplinaires.

Références bibliographiques

- AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Lyon : INRP.
- CARIOU Didier (2012), *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Presses Universitaires de Rennes.
- DOUSSOT Sylvain (2011), *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse (2011), Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ?, *Pratiques* n°149-150, p. 112-128.
- SOUPLET Catherine (2012), *Apprendre en histoire à l'école élémentaire: analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*, Thèse de doctorat, Université Lille 3.

Le déploiement des objets enseignés en production écrite dans les classes d'accueil postobligatoires

Enseigner la production écrite dans les classes d'accueil postobligatoires relève d'une gageüre. Et cela à double titre. Premièrement, la dynamique des objets enseignés doit correspondre à la singularité des apprenants débutants en français. Ils sont à la fois élèves, migrants et adolescents devant s'inscrire dans une nouvelle dynamique scolaire, avec en ligne de mire, la construction d'un projet d'insertion sociale, professionnelle ou de formation (Durussel, Raimondi, Corbaz, & Schaller, 2012). L'autre grand défi est lié au temps d'apprentissage limité. En effet, une seule année est prévue pour développer les capacités langagières des primoarrivants et les rendre autonomes en milieu endolingue. Bien que l'apprentissage du français puisse être rapide par l'apport des acquisitions spontanées des élèves en immersion (Gajo, 2001), des priorités doivent être clairement définies selon le temps imparti et les ressources des apprenants. De fait, interroger la manière d'enseigner la production écrite avec cette pluralité de facteurs contextuels permet de délimiter les lignes directrices de la didactique du français langue seconde dans une logique d'intégration.

Cette communication analyse les objets enseignés durant une année scolaire par l'observation des pratiques effectives de quatre enseignants (Surian, 2015). Chacun prend à la responsabilité d'un des niveaux des classes d'accueil (préparatoire, débutant, intermédiaire et avancé) en fonction des capacités scolaires et en français des primoarrivants. Trois questions orientent notre travail : quels sont les objets d'enseignement en production écrite abordés avec les primoarrivants ? Comment ces objets sont-ils élémentarisés et articulés dans les séquences d'enseignement ? Quelle est la progression proposée du début à la fin de l'année scolaire ?

Les séquences d'enseignement dispensées par les enseignants sont filmées, transcrites et réduites au moyen de synopsis (Sales Cordeiro & Ronveaux, 2009). Cette perspective méthodologique caractérise la suite des activités scolaires de chacune des séquences, et dans un deuxième temps invite à comprendre la logique de déploiement des objets enseignés. En effet, des regroupements d'activités (appelés également noyaux organisateurs) constitués à partir de la similitude des contenus, des supports ou des formes sociales de travail jouent un rôle déterminant dans la compréhension du tissage des séquences d'enseignement. Les noyaux organisateurs, repérables dans plusieurs séquences permettent de saisir ce qui unit les objets considérés, leurs articulations et la dynamique de leurs transformations. Plusieurs trames prototypiques peuvent alors être déduites de ces configurations : la *trame par élémentarisation de l'objet* ; la *trame intertextuelle* (passage d'un genre à l'autre) ; la *trame par productions successives de textes* ; la *trame par décomposition de la tâche de production* (production pas à pas). En les identifiant, nous mettons en lumière une modélisation des pratiques, soulignant celles qui prévalent selon les niveaux et la période de l'année. Nous mettons ainsi en évidence des profils d'enseignant en fonction de la répétition de certaines trames dans l'ensemble de leurs pratiques.

Références bibliographiques

- DURUSSEL, C., RAIMONDI, E., CORBAZ, E., & SCHALLER, M. (2012). *Pages d'accueil*. Lausanne Editions Antipodes.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- SALES CORDEIRO, G., & RONVEAUX, C. (2009). Recueil et traitement des données. Dans J. Dolz & B. Schneuwly (Édit.), *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- SURIAN, M. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires*. (thèse de doctorat, Université de Genève).

Apprendre à écrire : lieu symbolique de création identitaire

Perspective croisée de l'expérience d'enfants et d'adultes apprentis lecteur-scripteurs

Nous proposons de mettre en dialogue deux recherches se situant aux antipodes : l'une sur l'expérience d'enfants qui apprennent à lire et à écrire, l'autre sur celle d'apprenants ayant appris à lire et à écrire à l'âge adulte. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe, tant chez les adultes que chez les enfants, des enjeux identitaires, affectifs et symboliques liés à l'apprentissage de l'écrit. A travers cette focale, nous souhaitons comprendre ce qui distingue fondamentalement, puis ce qui rapproche ces deux expériences d'apprentissage.

Notre contribution s'appuie d'une part sur 14 entretiens biographiques menés dans le cadre d'une recherche en formation d'adultes. Celle-ci analyse le processus d'alphabétisation de migrants établis en Suisse Romande. Elle met en évidence les enjeux biographiques qui influencent l'entrée en formation, l'expérience de celle-ci, les supports et les effets de l'apprentissage ainsi que la relation apprenant-formateur. D'autre part, nous menons une recherche exploratoire sur l'entrée dans l'écrit d'enfants scolarisés en Suisse Romande. Un entretien collectif et 15 entretiens individuels avec les élèves autour de leur rapport affectif et identitaire à l'écriture, ainsi des observations et du matériel produit lors du processus d'apprentissage sont analysés. Nous interrogeons le sens que représentent l'écrit et son apprentissage en termes identitaires, de liens sociaux, affectifs et intimes. Nous montrons en quoi le fait de raconter son entrée dans l'écrit permet de s'approprier ou réapproprier une partie de soi, de réécrire une part de son histoire, ou de commencer à l'écrire.

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe tant chez les adultes que chez les enfants des enjeux identitaires, affectifs et symboliques liés à l'apprentissage de l'écrit. Les travaux de Balslev (2006) mettent en évidence les similitudes des stratégies d'apprentissage de la lecture chez les enfants et les adultes. Aussi, les travaux de Bourgeois & Nizet (1997) sur l'apprentissage en formation des adultes invitent à dépasser le clivage enfants-adultes pour s'interroger sur la question plus globale de l'apprentissage. Indépendamment des spécificités des besoins, des contextes d'apprentissages et des parcours de vie de ces différents publics que nous considérons comme indéniables, la mise en perspective des deux recherches permet de mettre en évidence les points de rencontres et les particularités des adultes et des enfants autour d'un même objet d'apprentissage.

Nos références se situent par ailleurs dans le champ des histoires de vie en formation des adultes (Dominicé, 1990), dans celui de la formation linguistique en contextes d'insertion (Adami et Leclercq, 2012) et dans les *New Literacy Studies* (Barton & Hamilton, 2010) où la littératie est saisie comme « pratique sociale ». Puis nous mobilisons des apports de la recherche sur l'apprentissage de l'écriture en contexte scolaire (Schneuwly, 1985 ; Reuter, 2006). En référence à Chartrand et Blaser (2006), nous considérerons l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme faisant partie plus généralement du « rapport à l'écrit », à savoir l'ensemble des actions et des significations construites par un sujet à propos d'écrit, de son apprentissage et de ses usages ».

Le recours à des entretiens à caractère biographique nous permet de prendre en compte la pluralité des dimensions qui concernent l'apprentissage de l'écrit en nous focalisant tant sur les pratiques sociales non formelles et informelles que sur des pratiques qui se situent dans les cadres scolaires ordinaires de l'entrée dans l'écrit.

Notre contribution se centre premièrement sur les enjeux de l'entrée dans l'écrit (sens de l'engagement en formation et investissement dans l'apprentissage), puis sur les ressources et les freins à l'apprentissage et troisièmement sur les effets de la formation et de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- ADAMI, H. & LECLERCQ, V. (Ed.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Editions du Septentrion.
- BALSLEV, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133 (3), 45-62.
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- CHARTRAND S.-G. & BLASER Ch. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherche. In B. Schneuwly et Th. Thévenaz, *Analyse des objets enseignés. Le cas du français (179-194)*. Bruxelles : De Boeck.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- REUTER, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.
- SCHNEUWLY, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui (169-201)*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

TREMBLAY Ophélie
FRECHETTE-SIMARD Catherine
PLANTE Isabelle
Université du Québec à Montréal

Dictionnaire(s) et écriture : les pratiques personnelles et didactiques d'enseignants du primaire et du secondaire au Québec

Des recherches montrent que le dictionnaire peut contribuer au développement des compétences à lire et à écrire des élèves (Beech, 2004 ; Bishop, 2000; Carstens, 1995). Les fonctionnalités offertes aujourd'hui par les dictionnaires électroniques sont d'ailleurs susceptibles de contribuer encore davantage au développement de la compétence à écrire (Lavery, 2013). Or, l'habileté à utiliser le dictionnaire est une compétence complexe : Boogarts (2009) identifie 9 étapes dans la résolution de problèmes que représente l'acte de chercher dans un dictionnaire, que ce soit pour des besoins d'encodage ou de décodage. Le maniement du dictionnaire doit donc être enseigné, ce que prescrivent d'ailleurs les programmes ministériels québécois, en indiquant par exemple que le scripteur peut recourir au dictionnaire tant à l'étape de planification (rechercher les mots d'un même champ sémantique) qu'à celles de mise en texte, de révision (remplacer un mot par un synonyme, reformuler une phrase à l'aide d'un antonyme, etc.) et de correction (vérifier l'orthographe d'un mot). Néanmoins, on connaît peu les pratiques d'utilisation du dictionnaire en classe, notamment lors d'activités d'écriture. L'enquête par questionnaire que nous avons menée auprès d'environ 300 enseignants québécois du primaire et du secondaire quant à leur utilisation du dictionnaire (papier et électronique) en classe fournit des pistes de réponses à ces questions. Nos résultats préliminaires tendent à montrer que le dictionnaire est encore principalement utilisé lors de la phase de correction de texte (vérifier l'orthographe lexicale) et que les enseignants consacrent peu de temps à enseigner à leurs élèves comment se servir du dictionnaire, notamment comme outil d'aide à la rédaction. Notre communication permettra de jeter un éclairage sur l'usage personnel du dictionnaire par les enseignants, leurs attitudes envers cet outil et leurs pratiques déclarées d'usage du dictionnaire en classe.

Références bibliographiques

- BEECH, J. R. (2004). Using a dictionary: its influence on children's reading, spelling, and phonology. *Reading Psychology*, 25, 19-36
- BISHOP, G. (2000). Developing learner strategies in the use of dictionaries as a productive language learning tool. *The Language Learning Journal*, 22 (1), 58-62.
- BOGAARDS, P. (2009). Du bon usage des dictionnaires : étude critique de quelques livrets d'accompagnement. Dans Heinz, M. (Ed.), *Le dictionnaire maître de langue, Lexicographie et didactique*. Berlin : Frank & Timme.
- CARSTENS, A. (1995). Language Teaching and Dictionary Use : An Overview. *Lexikos*, 5 (AFRILEX-reeks/series 5B), 105-116.

WOLFARTH Claire
BRISSAUD Catherine
PONTON Claude

Université Grenoble Alpes

Mise à disposition d'un corpus d'apprenants : quelle méthodologie pour quels enjeux ?

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'un projet qui vise l'élaboration d'un corpus longitudinal de grande taille de textes produits par des apprenants de français langue première. Il devrait rassembler, dans sa version finale, plusieurs milliers de productions recueillies du CP au CM2 auprès des mêmes élèves à chaque fin d'année scolaire. Le recueil se déroule dans près de 50 écoles réparties dans 5 académies. Les premières et deuxièmes années de recueil (CP et CE1) ont permis de rassembler plus d'un millier de textes par an, rédigés à partir d'une même consigne. La 3e année de recueil a débuté en mai 2016 avec les élèves de CE2.

L'idée fondatrice du projet est la mise à disposition pour la communauté scientifique et enseignante d'un corpus d'apprenants utilisable à des fins d'enseignement et de compréhension de l'acquisition de l'écriture. Il devrait fournir à terme un ensemble conséquent de données et d'indicateurs (acquisition de l'orthographe, évolution de la structuration du récit, richesse lexicale,...).

Pour répondre à cet objectif, le corpus élaboré sera mis à disposition des enseignants et des didacticiens au travers d'un site internet actuellement en cours de développement. Celui-ci sera accompagné d'un outil de recherche facilitant l'exploitation du corpus grâce à l'emploi de méthodes automatiques. L'élaboration de cet outil ne peut se faire sans répondre à un certain nombre de questions : À qui s'adresse-t-il ? Pour quels usages ? Quels aspects linguistiques seront recherchés ? De quelle façon l'utilisateur pourra-t-il interroger ou interagir avec ce corpus ?

L'objectif de la communication sera :

- de présenter le corpus disponible et les requêtes associées ;
- d'exposer les différents questionnements tant didactiques qu'épistémologiques qui ont sous-tendu la constitution d'un tel corpus à destination de la recherche et du corps enseignant ;
- de présenter la méthodologie mise en oeuvre pour y répondre ;
- de montrer les pratiques de collaboration mises en place avec les enseignants volontaires.

Références bibliographiques

- CAPPEAU, P. & ROUBAUD M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, Paris : Bordas.
- Corpus lancaster : <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/lever/index.htm>
- ELALOUF, M.-L. (dir) (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, SCÉren, CRDP de Versailles.
- KRAIF, O., & Ponton, C. (2007). Du bruit, du silence et des ambiguïtés: que faire du TAL pour l'apprentissage des langues, *Actes de TALN*, Toulouse. *url: <http://www.u-grenoble3.fr/ponton/perso/docs/TALN07.pdf>*.
- SMITH, N., & MCENERY, T. (1998). Issues in Transcribing a Corpus of Children's Handwritten Projects, *Literary and linguistic computing*, 13(4): 217-225.



SYMPOSIUM

Par ordre de programmation

ACCULTURATION AUX PRATIQUES LITTÉRACIÉES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : RÉFLÉXIVITE, DIALOGISMES ET POLYPHONIE ÉNONCIATIVE

Coordonné par :

LAFONT-TERRANOVA Jacqueline

Université d'Orléans

NIWESE Maurice

ESPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux

Le présent symposium s'inscrit dans le champ des *littéracies* universitaires (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), actuellement en plein développement dans le monde francophone, dans le prolongement des *Literacy Studies* et plus récemment des *Academic literacies* (Léa, 2008 ; Lillis & Scott, 2007) et des *Composition studies* (Russell, 2012). Il portera précisément sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture (axes 2 et 3 du colloque) dans différents contextes du postsecondaire. Au cours de ce symposium, nous confronterons des travaux qui s'appuient sur les apports de disciplines diverses (linguistique, didactique de l'écrit/ure scolaire, psychologie cognitive, génétique textuelle, sciences de l'éducation, etc.) pour dépasser l'approche traditionnelle des réussites et des difficultés des étudiants dans le domaine de l'écriture, posées en termes de maîtrise (in)suffisante de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe. Dans ces travaux, en effet, prévaut une autre approche centrée sur la construction du sujet-écrivain, dans laquelle les chercheurs se donnent les moyens d'analyser, dans les productions et les discours des scripteurs et, le cas échéant, des formateurs, les traces linguistiques, discursives et sémantiques de cette construction, en rapport avec la filière et le niveau universitaires concernés. Les présentations se focaliseront sur l'analyse de pratiques d'écriture et/ou d'écrits produits dans des filières du postsecondaire, et/ou sur des discours tenus sur ces pratiques et sur ces écrits par les acteurs concernés. Dans le traitement des données, l'accent sera mis sur le repérage et l'analyse des traces de la construction du sujet-écrivain (Lafont-Terranova, 2009), en privilégiant l'un ou plusieurs des axes suivants : (i) Quelles traces de la construction d'une posture métaréflexive (voire d'une posture d'apprenti-chercheur) et de l'expérience ou de la découverte de la fonction épistémique de l'écriture dans les discours et dans les écrits achevés ou en cours d'élaboration produits par les étudiants (Blaser & alii, 2014 ; Lafont-Terranova, 2013 ; Lafont-Terranova & Niwese, 2015) ? ; (ii) Comment les scripteurs intègrent-ils ou non dans ces écrits les différentes voix qu'ils convoquent ? Quelles traces des tensions que génère la gestion de cette polyphonie énonciative (Bernié & alii, 2008) ? (iii) Quelles traces de la verbalisation de l'activité d'écriture-réécriture et du processus scriptural (Lafont-Terranova & alii, à paraître) ? Les analyses pourront combiner deux ou plusieurs de ces axes. L'enjeu de la confrontation de ces travaux est de participer à la construction d'une didactique de l'écriture dans le supérieur qui aide les étudiants à se construire comme sujets cognitifs et sociaux à travers l'acculturation aux écrits académiques et (pré)professionnels.

Références bibliographiques

- BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M., & REBIÈRE, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : L'hypothèse énonciative. In M. Brossard & J. Fijalkow (éd.). *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques* (pp. 123-141). Pessac : PUB.
- BLASER, C., SAUSSEZ, F. & BOUHON, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In F. Cros, M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *Écritures réflexives professionnalisantes : Approches épistémologiques et méthodologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DELCAMBRE & LAHANIER-REUTER, D. (dir.) (2012). *Littéracies universitaires : nouvelles perspectives. Pratiques, 153-154*.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque, 15*.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2013). Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte. Dans V. Houdart-Mérot & C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 341-357). Paris : Champion.
- LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2015). L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche. Dans Beudet, C. & Rey-Lafay (dir.), *Écritures expertes en questions* (p. 187-198). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence (Aix-Marseille Université).

- LAFONT-TERRANOVA, J, NIWESE, M. & COLIN, D. (à paraître 2016). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche : un enjeu didactique et épistémologique. *Pratiques* (juin 2016). Metz : CRESEF, Université de Metz.
- LÉA, M. (2008). Academic literacies in Theory and Practice. In Street, B.V., Hornberger (Dir.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, vol. 2: Literacy*, 227-238.
- LILLIS, T. & SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research : issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied Linguistics, vol. 4.1*, 5-32.
- RUSSELL, D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques* 153-154, 21-34.

BLASER Christiane

BILLION Jacques

Université de Sherbrooke

1. Transformation de la conception de la fonction épistémique de l'écriture chez de futurs enseignants du secondaire pendant la formation initiale

Le rapport à l'écrit/ure (Barré-De Miniac, 2000; Chartrand et Blaser, 2008; Colin, 2014; Lafont-Terranova, 2009) des enseignants du secondaire influence leurs pratiques d'encadrement de l'écriture en classe : plus les enseignants s'investissent dans l'écriture, lui accordent de la valeur, ont des conceptions de l'écrit scientifiquement fondées, mieux ils encadrent les tâches d'écriture qu'ils font faire à leurs élèves (Blaser, 2007). Dans ce contexte, on peut se demander comment intervenir sur le rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement afin qu'une fois en classe, ils contribuent mieux au développement de la compétence scripturale des élèves. Pour le savoir, nous avons mené une recherche visant à comprendre comment se transforme le rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire durant leurs années d'étude. Des données quantitatives (enquêtes par questionnaire) et qualitatives (entrevues et analyse d'écrits authentiques) montrent que le rapport à l'écrit des étudiants se transforme bel et bien durant les années d'études. Dans cette communication, nous présenterons des résultats ayant trait à la transformation de la conception de la fonction épistémique de l'écriture à travers les données issues de deux enquêtes par questionnaire réalisées à deux ans d'intervalle auprès d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire et d'étudiants en formation à l'enseignement professionnel.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse non publiée, Université Laval, Québec.
- CHARTRAND, S.-G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand & C. Blaser (Dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12). Namur: Diptyque.
- COLIN, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e*. Thèse non publiée, Université d'Orléans, Orléans.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur, Diptyque 15.

JAUBERT Martine

LHOSTE Yann

ESPE d'Aquitaine – Université de Bordeaux

2. La polyphonie discursive dans les écrits de recherche en formation des enseignants

Dans cette contribution, nous souhaitons revenir sur la notion de polyphonie/hétéroglossie discursive (Volochinov, 1977) dans les écrits de recherche en formation initiale des enseignants. Lieux de mise en tension des discours de la recherche et de la formation (Reuter, 2004) mais aussi du « terrain », ces écrits témoignent de la difficulté pour les étudiants - stagiaires en formation, de construire une position énonciative de jeune chercheur dans le domaine qui spécifie l'objet étudié. Nous analyserons qualitativement les écrits successifs produits par des étudiants d'un séminaire de recherche en didactique des SVT, au cours des deux années du master MEEF, pour suivre leurs déplacements cognitifs et langagiers, au regard des outils personnalisés d'aide à la réécriture proposés par les enseignants chercheurs du séminaire. Nous nous focaliserons sur trois étudiants aux trajectoires d'écriture contrastées. Nous mettrons en évidence dans leurs écrits des tensions, sources d'hétéroglossie, entre les discours des trois sphères socio-institutionnelles (sphère professionnelle, institut de formation et recherche) parfois vécues comme concurrentes. Nous montrerons le travail d'orchestration de cette hétéroglossie et de secondarisation du discours (Jaubert, 2007, Lhoste, 2016) et son rôle dans le processus de positionnement énonciatif (Bernié et al., 2008) de l'étudiant et d'inscription dans un contexte pertinent pour que la formation à/par la recherche en didactique participe à son développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Enfin, nous observerons le rôle différenciateur de certaines postures (Bucheton et Chabanne, 1998, Rebiere, 2001).

Références bibliographiques

- BERNIÉ, J.-P., JAUBERT, M., & REBIÈRE, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : L'hypothèse énonciative. In M. Brossard & J. Fijalkow (éd.). *Vygotski et les recherches en éducation et didactiques* (pp. 123-141). Pessac : PUB.
- BUCHETON, D. et CHABANNE, J.-C. (1998). Le point de vue, le doute et le savoir. *Le français aujourd'hui* n° 123, AFEF.
- GRIZE, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*. Pessac : PUB.
- LHOSTE, Y. (2016). *Épistémologie & didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la terre*. Pessac : PUB.
- REBIÈRE, M. Une notion venue d'ailleurs... la posture. In J.-P. Bernié (Dir.) *Apprentissage, développement et significations* (191-207). Pessac : PUB.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- UWAMARIYA, A., & MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : Approches théoriques. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 31(1), 133-155.
- VOLOCHINOV, V. N. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

3. Des ateliers d'écriture créative pour des futurs informaticiens : présentation d'une expérimentation

L'expérimentation a été mise en place, il y a près de 20 ans, pour développer, chez de futurs informaticiens, des compétences transférables dans les écrits de spécialité et les écrits professionnels. Il s'agit de travailler en amont des difficultés des étudiants et de leur proposer, en s'appuyant sur « la tentation du littéraire » présente chez « le scripteur ordinaire », un accompagnement qui leur permette de s'engager dans la production de textes aboutis. Le dispositif expérimenté, un atelier d'écriture inspiré du modèle de l'atelier d'écriture de loisir, favorisant la réécriture et complété par des outils réflexifs renvoie à un modèle de la compétence scripturale qui intègre le rapport à l'écriture, et à une vision du processus d'écriture-réécriture empruntée à la génétique textuelle. En nous appuyant sur des travaux antérieurs et sur l'analyse de 48 dossiers individuels (différentes versions des textes créatifs de l'étudiant accompagnés de commentaires sur l'expérience) recueillis en 2014 et 2015, nous montrerons comment le dispositif favorise de manière conjointe l'évolution du rapport à l'écriture des scripteurs et en particulier des représentations qu'ils ont des fonctions de l'écriture, la verbalisation de leurs procédures scripturales, et leur engagement dans la réécriture.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion (rééd. 2015).
- GRÉSILLON, A. (1994). *Eléments de critique génétique : Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2013). Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte. Dans V. Houdart-Mérot & C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 341-357). Paris : Champion.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2014). *La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactique*. Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches, Vol. 1. Université d'Orléans.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Didier

4. Pragmatisation, polyphonie et énonciation dans les écrits de recherche en didactique des sciences et du français

En nous appuyant sur les travaux portant sur les spécificités des écrits de recherche (Deschepper & Thyron, 2008 ; Reuter, 2004 ; Grossmann, 2012) et sur des dispositifs d'acculturation à ces écrits (Lafont-Terranova & Niwese, 2012 ; 2016), nous allons centrer cette communication, qui s'inscrit dans l'axe 3 du colloque « Apprentissage de l'écriture », sur la place et la fonction des notions et concepts ainsi que sur la gestion de la polyphonie discursive et énonciative dans les mémoires des étudiants, produits en didactique du français et des sciences. Il s'agira de déterminer, dans un premier temps, comment les étudiants convoquent ou non les notions, notamment les concepts didactiques, les mettent ou non en relation et les utilisent, de façon efficiente ou non, dans la construction et dans le traitement des données. Nous nous intéresserons également aux logiques qui sous-tendent les analyses proposées. Celles-ci relèvent-elles d'une logique heuristique ou d'intervention ? (Barré-De Miniac, 2008) ? Dans un deuxième temps, nous verrons comment les étudiants intègrent les travaux des tiers ainsi que la manière dont ils se positionnent non seulement par rapport aux sources extérieures, mais aussi par rapport à leur propre discours.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2008). « Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 11-24.
- DESCHEPPER, C. & THYRION, F. 2008. « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, 61-86.
- GROSSMANN, F. 2012. « Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques ». *Pratiques* 153/154 : 141-160.
- LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. 2012. « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture ». *Pratiques* 153/154 : 115-128.
- LAFONT-TERRANOVA, J. & NIWESE, M. (2016). « Faire écrire pour construire des connaissances : accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur ». In Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. & Rondelli, F. *Recherches en écritures* (p.309-326). Metz : Éditions du CREM (Université de Lorraine).
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.

APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE EN CP : QUELQUES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE IFÉ « LIRE-ÉCRIRE CP »

Coordonné par

TOTEREAU Corinne

Université Grenoble Alpes

DREYFUS Martine

Universités de Montpellier II et III

Ce symposium a pour vocation de présenter quelques résultats concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, issus de la recherche IFé « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire » pilotée par R. Goigoux. Cette recherche de grande ampleur (131 classes et 2507 élèves) est basée sur une observation des pratiques ordinaires des enseignants et sur une évaluation individuelle des progrès de leurs élèves. L'objectif est d'identifier les contenus, les tâches et les formes d'enseignement les plus propices aux apprentissages des élèves, et de savoir selon quelles progressions, quels dosages et quelles combinaisons ils bénéficient de manière différenciée aux divers publics d'élèves. Pour cela, 2507 élèves ont été évalués en début et en fin d'année de CP, ainsi qu'en fin de CE1 dans des tâches de code (analyse phonologique, lecture de mots et pseudo-mots, fluence), des tâches de compréhension (orale et écrite) et des tâches d'écriture (dictée de mots et de phrases, copie, production de texte). Les pratiques d'enseignement ont été observées et filmées, pendant trois semaines, en prenant en compte un ensemble très détaillé de variables pédagogiques (modalités de regroupement, formes d'aide, différenciation...) et didactiques (nature des tâches, durée, supports, outils...).

Les premiers résultats de la recherche ont été exposés le 25 septembre 2015 à l'Ifé (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire-presentation>).

Les résultats qui seront présentés dans ce symposium viennent les compléter. Ils porteront, d'une part, sur les compétences d'écriture des élèves et, d'autre part, sur les pratiques d'enseignement.

Le symposium rassemble quatre communications qui illustreront :

- l'évolution entre le début du CP et la fin du CE1 des performances orthographiques des élèves ;
- l'évolution des compétences d'écriture narrative d'élèves du CP au CE1 ;
- l'effet de l'organisation didactique (en termes de regroupements et de dosages caractéristiques de pratiques d'enseignement de l'écriture) sur la performance en lecture et écriture des élèves ;
- les pratiques d'enseignement de certaines tâches de production d'écrit (produire en combinant des unités déjà imprimées, produire en encodant soi-même, planifier, revenir sur l'écrit produit) dans les classes dans lesquelles les élèves ont le plus progressé et dans celles qui ont – relativement – le moins progressé.

TOTEREAU Corinne

Université Grenoble Alpes

GEOFFRE Thierry

HEP Fribourg

BRISSAUD Catherine

Université Grenoble Alpes

1 -Quelle évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 ?

Cette communication présentera les performances des élèves en dictée de mots et de phrases, recueillies dans le cadre de la recherche *Lire-écrire CP*.

Trois mots et une phrase ont été dictés au début et à la fin de l'année de CP aux 2507 élèves des 131 classes suivies dans cette recherche (*rat, éléphant, lapin ; Tom joue avec le rat*). En fin de CP, les capacités de marquage du nombre nominal et verbal ont été testées avec *Les lapins courent vite*. Les mêmes élèves ont également été évalués en fin de CE1 avec *En été, les salades vertes poussent dans les jardins* et *Les jeunes canetons picorent le blé avec la poule noire*.

La présentation des résultats mettra l'accent sur les différents niveaux de conceptualisation de l'écrit repérés chez les élèves (Ferreiro, 2000), et sur leur évolution entre le début et la fin du CP. Elle mettra aussi en évidence l'évolution du marquage du pluriel entre la fin du CP et la fin du CE1.

Référence bibliographique

FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Education.

MARIN Brigitte

CAUTELA Annick

Université Paris-Est Créteil

2 - Que nous dit l'usage des verbes d'intention de l'entrée progressive dans l'écrit ?

De la 1^{re} à la 2^e année d'école primaire : de la traduction des états mentaux à celle des intentions

L'étude dont les résultats seront présentés vise à appréhender les caractéristiques de l'évolution des compétences d'écriture narrative d'élèves de six à sept ans. La restitution à l'écrit des états mentaux des personnages d'un récit ou la traduction de leurs intentions – lesquelles supposent la perception de leur complexité (Pacherie, 2003), relève de catégorisations qui s'inscrivent dans une approche développementale (Antoine & Bradmez, 2008) essentielle à prendre en compte lors des situations d'enseignement/apprentissage de l'écriture.

La mise en cohérence de méthodologies quantitative et qualitative nous conduit à fournir un modèle explicatif issu de l'analyse d'un corpus établi à partir de la comparaison d'écrits de 241 élèves, réalisés à un an d'intervalle. La focalisation sur l'étude des verbes d'intention montre leur progression d'emploi de la 1^{re} à la 2^e année de l'école élémentaire, au détriment de l'usage des verbes relatifs aux états mentaux, lequel diminue en parallèle.

Références bibliographiques

- ANTOINE, F. & BRADMEZ, J. (2008). L'intention d'action chez l'enfant de 3 à 6 ans Attributions intra-et interpersonnelle de l'intention d'action : une étude comparative. *Enfance*, 60 (4), 337-356.
- PACHERIE, E. (2003). La dynamique des intentions. *Dialogue*, XLII, 3, 447-480.

RAGANO Serge

PASA Laurence

Université Toulouse-Jean Jaurès

3-L'influence des pratiques enseignantes sur l'entrée dans l'écrit en CP :

L'effet de l'organisation didactique sur la performance en lecture et écriture des élèves.

La recherche IFé *Lire-écrire CP* commence à produire ses premiers résultats. Cependant, les premières analyses, qui reposent sur le traitement des données organisées en fonction de familles de tâches, ne permettent pas d'avoir une vision globale de la façon dont les pratiques s'organisent. L'objet de cette présentation est de proposer un début de réponse à la question de l'interaction entre tâches.

Sur la base du travail de Cèbe & Goigoux (2006) sur l'identification des différentes composantes de la lecture (culture écrite, compréhension de textes, compréhension de phrases, lectures de mots, écriture de mots, production de textes), nous avons intégré d'autres dimensions didactiques enquêtées par la recherche IFé : la phonographie, l'étude de la langue, l'écriture de phrases et de textes. A partir des 9 dimensions didactiques considérées, il s'agit donc, d'une part, d'identifier des regroupements caractéristiques de pratiques au regard des 9 dimensions considérées pour les 131 classes observées et, d'autre part, de mesurer l'effet de ces regroupements en termes de performances d'apprentissage. Le traitement des données est en cours.

Référence bibliographique

GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz

DREYFUS Martine

SOULÉ Yves

DUPUY Catherine

Universités de Montpellier II et III

4 - Quelles différences entre les pratiques d'enseignement de la production d'écrit en classe de CP et quels effets sur les progrès des élèves ?

Les premiers résultats de la recherche *Lire-écrire CP* questionnent les effets, du point de vue de la durée, de certaines tâches d'écriture sur la progression des élèves selon leurs niveaux. Par exemple, passer du temps à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit a un effet positif sur les scores de compréhension en fin de CP et sur le score d'écriture, surtout pour les élèves les plus faibles et les tâches de production d'écrit en autonomie ont un effet bénéfique sur l'ensemble des élèves, en production d'écrit et en compréhension, surtout pour les élèves les plus forts.

La communication s'attachera à analyser de façon plus approfondie les différences des pratiques d'enseignement de certaines tâches de production d'écrit (produire en combinant des unités déjà imprimées, produire en encodant soi-même, planifier, revenir sur l'écrit produit) dans les classes dans lesquelles les élèves ont le plus progressé et dans celles qui ont – relativement – le moins progressé. Les aspects examinés seront les suivants : y a-t-il ou non un tissage entre les tâches d'écriture et les autres activités du lire écrire ? Quelle importance et quels types d'explicitations par rapport aux différentes tâches ? Quels procédés de planification et de révision ? Quels types d'écrits sont les plus présents ?

Références bibliographiques

BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.

PASA, L., TOTEREAU, C., Soulé, Y., Dreyfus, M., Dupuy, C. & Chabanne, J.-C. (2015). L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères*, n°52, p. 97-120.

LE MÉMOIRE DANS LE MASTER MEEF HISTOIRE-GÉOGRAPHIE : ÉCRITURE ET FORMATION

Coordonné par :

LALAGÜE-DULAC Sylvie

ESPE d'Aquitaine - Université de Bordeaux

Discutante :

JAUBERT Martine,

ESPE d'Aquitaine - Université de Bordeaux

Ce symposium s'inscrit dans l'axe 1 épistémologique du colloque et s'intéresse à l'écriture des mémoires des étudiants en masters MEEF. Il vise à explorer les fonctions et les usages de l'écrit long (mémoire de recherche, écrit réflexif) dans la formation didactique des futurs enseignants (d'histoire). Nous interrogerons ces littéracies universitaires dans une perspective culturelle en mettant l'accent sur les dimensions culturelles, institutionnelles et historiques de l'écriture en lien avec la communauté de référence.

L'apprentissage de l'écriture longue d'un mémoire de master considéré comme une entrée dans la discipline (en l'occurrence, la didactique de l'histoire) peut s'entendre comme l'initiation à un langage disciplinaire. Dans le cadre d'un master professionnel selon les dispositifs adoptés, un tel processus peut renvoyer à différents types de positionnements :

- un positionnement d'étudiant en continuité avec le reste de la formation (cours et stages) en vue d'une production spécifique ;
- un positionnement de praticien, notamment lorsque l'étudiant est avant tout stagiaire (à mi-temps dans la configuration actuelle de la formation des enseignants en France) ;
- un positionnement de chercheur accompagné dans l'apprentissage d'une discipline de recherche.

Nous proposons de documenter les différences et les relations entre ces trois positionnements qui renvoient à des institutions différentes dans le cadre de la formation d'enseignant, en fonction des dispositifs locaux de formation observés par les participants au symposium. Les communications de ce symposium s'attacheront à produire et analyser des données issues de différentes expériences dans une même perspective théorique qui vise à identifier les processus collectifs en jeu dans ces dispositifs d'initiation à la recherche didactique. Ces processus prennent pour référence les modalités de fonctionnement des communautés scientifiques de référence (dans le champ de la didactique de l'histoire) en se focalisant sur l'échelon du travail et des productions de séminaires de recherche. L'écriture y est envisagée comme intrinsèquement liée à l'enquête empirique et à la circulation des textes au sein du collectif. Cette référence constitue la base d'une appréhension des spécificités des dispositifs observés comme communautés discursives scientifiques en voie d'institution, afin d'explorer les questions suivantes : comment évoluent les positionnements énonciatifs des étudiants ? Comment évolue le rôle du formateur qui dirige les recherches ? Quelles articulations se développent entre l'analyse de la classe du point de vue de l'histoire enseignée et l'analyse didactique de la relation enseignement-apprentissage ? Comment l'écriture longue modifie-t-elle les temporalités habituelles de la formation (cumulativité ou non des savoirs didactiques) ? Les textes produits traduisent-ils le passage à une littéracie scientifique entendue comme traces de l'activité de recherche (individuelle et collective), par contraste avec l'exposition de savoirs ? Et ce passage, s'il est appréhendé, est-il le signe du dépassement d'un obstacle didactique dans les conceptions des étudiants concernés ?

Références bibliographiques générales

- DELCAMBRE I. & LAHANIER-REUTER, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation, *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- FABRE, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: J. Vrin.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- LAFONT-TERRANOVA, J., & NIWESE, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128.
- ORANGE, C. (2005). Problématisation et conceptualisation dans les sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- ORANGE, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 51, 119-131.

Problématisation des activités d'écriture au sein d'un séminaire de recherche du MEEF Histoire Géographie

La communication concerne la relation entre l'activité de production d'écrits intermédiaires en vue d'un travail collectif du séminaire et qui constituent notre corpus, et la construction d'un positionnement fondé sur un va-et-vient entre enseignement et recherche. Ce questionnement croise le cadre de la problématisation où l'accès au savoir problématisé passe par la construction d'un champ des possibles.

Notre double cadre permet d'identifier que les étudiants ou stagiaires sont confrontés à des difficultés de trois ordres, celles sur l'objet de recherche, celles sur l'écriture de la recherche, celles sur leur positionnement énonciatif. Ces difficultés prennent sens dans leur modèle dominant, à savoir une vision téléologique de l'écriture du mémoire par fabrication successive de morceaux de textes, constituant finalement le mémoire. Dans cette vision étayée par nos données, l'écrit final est organisé avec une partie théorique suivie d'une exposition du terrain, et d'une confrontation, ce qui tend à accréditer une linéarité du processus de recherche de la théorie avec application sur le terrain. Pour faire entrer dans un autre modèle fondé sur un va-et-vient, différents écrits pour le séminaire aident à construire collectivement une communauté discursive dont l'objet est de discuter entre étudiants-chercheurs des conditions de réalisation de la recherche et de son écriture à partir des possibles constitués par les écrits. Notre hypothèse dans le double cadre théorique est qu'il faut une communauté discursive spécifique pour qu'il y ait problématisation didactique.

Pour analyser cela, nous rapportons cette activité d'écriture à la situation du séminaire où s'élabore un *entretemps* permettant collectivement de ralentir l'urgence de l'enseignant et de faire de ces écrits un objet de travail partagé. Cette manière d'« espacer le temps » rompt la linéarité, ouvre aux conditions de réalisation de la recherche et de son écriture, par une discussion entre sujets à propos de leur rapport à l'objet, afin de les faire entrer dans le processus de construction de leur problème didactique.

Références bibliographiques complémentaires,

- BOUCHERON, P. (2012). *L'entretemps: conversations sur l'histoire*. Lagrasse, Verdier.
- BOURDIEU, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, Éditions Raisons d'Agir.
- PLANE, S., ALAMARGOT, D., & LEBRAVE, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, (1), 7-28.

Écriture longue et rupture didactique chez les apprentis enseignants d'histoire

Il s'agit d'explorer la relation entre processus d'écriture et rupture didactique entendue dans le cadre théorique de la problématisation (Orange, 2006) comme mise en question des cadres d'analyse didactique. Le corpus en jeu est constitué de séries de textes, d'échanges écrits et oraux produits par des étudiants pour leur mémoire de master MEEF (histoire-géographie).

L'hypothèse principale repose sur l'idée que la rupture réside dans la production critique de données par les étudiants. Dans un fonctionnement ordinaire marqué par la forme scolaire, les étudiants rapprochent théories didactiques et données disponibles, rapprochement qui évite toute tension entre modèles explicatifs et données empiriques ; d'où un processus centré sur la sélection réciproque des uns et des autres en vue de la production de textes cohérents. A l'inverse, la rupture didactique opèrerait par une mise en tension des données et des idées explicatives qui mène à la mise en cause critique des uns et des autres, une exploration des solutions didactiques possibles et l'émergence de conditions de validité des données et des idées initialement non questionnées.

Ces deux modalités de travail didactique renvoient à des activités d'écriture et des textes distincts. L'objectif est de rendre compte de ces distinctions par les pratiques et les outils spécifiques. La notion de communauté discursive (Jaubert, 2007) joue un rôle important pour caractériser un processus d'institutionnalisation de manières nouvelles de dire, faire et penser, par l'identification d'outils (y compris graphiques) de dialogisme et de mouvements dans les positions énonciatives. La comparaison avec le rapport entre écriture et production critique de données en histoire constitue un axe d'analyse complémentaire.

Références bibliographiques complémentaires,

JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école un exemple en sciences*. Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

ORANGE, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation*, (51), 119-131.

Dimension collective du travail d'écriture dans la production d'un mémoire en didactique de l'histoire »

La parole d'autrui est « partout » dans un mémoire professionnel, aussi la dimension collective du travail d'écriture dans l'enquête menée par des stagiaires pour produire un mémoire en didactique de l'Histoire est-elle au centre de notre réflexion. Le corpus étudié comprend les mémoires de deux stagiaires, l'une, professeur des écoles, non-historienne, l'autre, professeur de lycée et de collège en Histoire et Géographie, détenteur d'une licence d'histoire. Tous les deux produisent pour la première fois un mémoire professionnel dans une discipline dont chacun a des représentations bien particulières en lien avec leur formation : l'un est « spécialiste », l'autre pas.

Choisir l'histoire comme discipline pour réfléchir à sa pratique n'est pas anodin et convoque une épistémologie et des pratiques sociales de références spécifiques. Elles se prolongent dans la communauté discursive mise en place et se reflètent dans le positionnement énonciatif adopté par les étudiants influencés par leurs représentations de cette discipline et de sa didactique.

La dimension polyphonique de leurs écrits intègre également d'autres voix, celle de leur directeur de mémoire, celle des autres étudiants de leur séminaire, celles de leurs tuteurs, de leurs élèves et de leurs collègues. Aussi, l'analyse proposée repose-t-elle sur l'identification de marques spécifiques comme l'utilisation des guillemets (mettant à distance les propos d'autrui), la présence du discours d'autorité (instructions officielles) et celle du commentaire personnel (Fabre-Cols 2001). La manière dont le scripteur met en scène son monologue intérieur et celle dont, en tant que sujet énonciateur, il convoque et reformule le discours d'autrui, à l'effet rassurant, seront observées. Réussit-il à s'en abstraire ? Le fait d'être « spécialiste » de la discipline influence-t-il sa conception de l'écriture du mémoire ? Notre hypothèse est que la prise en compte de la dimension collective du travail d'écriture est différente chez les stagiaires en raison de leur parcours initial et de l'influence du mode d'argumentation de la discipline histoire sur l'écriture.

Références bibliographiques complémentaires,

- BULEA BRONCKART, E. & BRONCKART, J.-P. (2012), « Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien », *Raido*, vol. 6, no. 11, p. 131-148
- DESCHEPPER, C. & THYRION, F. (2008) : « L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation ». Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 61-86.
- FABRE-COLS Cl. (2001), « Trouver sa voix dans la rumeur des discours. Accès au savoir et paroles empruntées au cours de la genèse du mémoire professionnel en IUFM », *Lidil*, 24, p. 49-69.
- LAFONT-TERRANOVA, J. et NIWESE, M. (2012), « Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture », *Pratiques*, 153-154, 115-128.

DU TEXTE DE L'ÉLÈVE AU DISPOSITIF DE FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Coordonné par :

GAGNON Roxane

Haute École Pédagogique de Vaud

SURIAN Marc

Université de Genève

Le symposium que nous proposons s'inscrit dans l'axe 4 du colloque, « Formation à la didactique de l'écriture ». Nous y aborderons les usages de l'écriture dans les dispositifs de formation. Trois thèmes seront traités par les communications : les objets, les dispositifs et les supports de formation.

L'analyse et l'évaluation des textes d'élèves occupent une grande place dans les pratiques professionnelles en didactique du français (Schneuwly & Dolz, 2009). Elles encouragent la régulation des apprentissages des élèves, favorisent la mise en place de dispositifs d'enseignement adaptés à la progression des enseignants et invitent à la compréhension des processus en jeu dans l'apprentissage de la production écrite. Qu'en est-il en contexte de formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire quand il s'agit d'aborder l'enseignement de la production écrite?

Dans le contexte de la formation des enseignants, où s'articulent construction de «savoirs à » et « pour enseigner » et capacité d'agir dans des disciplines scolaires, le travail sur les écrits des apprenants s'articule à d'autres démarches (Altet, 2001; Hofstetter & Schneuwly, 2009). Celles-ci impliquent notamment la constitution et l'exploitation des corpus de genres scolaires rédigés par des scripteurs experts et débutants.

Quelle place les textes d'élèves et du formé prennent-ils dans la formation des enseignants en didactique du français ? Comment les textes écrits d'élèves et d'étudiants mobilisés se caractérisent-ils ? Appartiennent-ils à un genre scolaire particulier ? Quels genres sociaux sont-ils privilégiés ? Quel est le traitement de ces textes en formation ? Quelles sont les visées de ce travail en formation : s'agit-il de comprendre les processus d'écriture des élèves, d'évaluer les productions écrites, de créer des dispositifs de formation ? Dans le cas de la création de dispositifs de formation, quelles en sont les caractéristiques ?

Ces diverses questions seront abordées par des chercheurs-formateurs provenant d'institutions de formation diverses en France (université de Paris III, université de Cergy-Pontoise) et en Suisse (université de Genève, université de Lausanne, HEP Fribourg, HEP Vaud).

Références bibliographiques

- ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analysé. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd., pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Savoirs en(trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes* (pp. 6-22). Bruxelles : De Boeck.
- 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. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Entre recherche et formation, quelle place, quelle forme, quels usages pour les corpus scolaires ?

Les premiers travaux français consacrés à la constitution de grands corpus d'écrits d'élèves (Elalouf et al. 2005, Elalouf & Boré 2007) ont coïncidé avec une période où apprendre à lire des textes d'élèves devenait un objectif de formation sous l'effet de plusieurs facteurs (Fabre-Cols, 2000) : l'écrit d'admissibilité du concours de professeur d'école, les exigences de rigueur dans les annexes des mémoires professionnels, premier ou second degré.

Par-delà les changements institutionnels qui ont suivi, nous avons porté une attention particulière à l'élaboration des annexes de ce qui s'est ensuite appelé, selon les périodes et les statuts des formés, portfolio, écrit professionnel, travail d'étude et de recherche, travail scientifique de nature réflexive, mémoire de master. Qu'empruntent-ils aux principes épistémologiques et méthodologiques des corpus construits dans une perspective de recherche ? Comment tiennent-ils compte que les productions des élèves au sein d'une même classe peuvent être lues ensemble en les rapportant à un contexte d'apprentissage et séparément comme des textes à part entière traversés par d'autres discours ? Quels outils d'analyse sont mobilisés au service du développement professionnel ? En quoi sont-ils la trace de l'appropriation-reconfiguration de la formation et des tensions de l'alternance ?

En confrontant les modalités de constitution des annexes et les analyses qu'elles permettent, nous montrerons quelles perspectives s'ouvrent à l'équipe Cergy d'ÉCRISCOL qui a opté pour l'étude du verbe comme point de convergence de ses sous-corpus : de la morphologie à la construction sémantico-syntaxique, de l'emploi lexical à l'organisation dans la phrase, chacune des études permises par l'annotation des copies, par la recherche des cooccurrences, des distances entre occurrences, des collocations, cherche à éclairer ce qui se produit dans l'élaboration des textes, permettant en formation une meilleure compréhension des processus en jeu.

Références bibliographiques

- BORÉ, C. (2007). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur : Presses Universitaires de Namur, collection Diptyque.
- ELALOUF, M.-L. (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. CRDP de Versailles.
- Elalouf, M.-L. & BORÉ, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XII-1, 53-70.
- ELALOUF, M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires, vers un changement d'échelle ?, *Pratiques* n°149-50, 56-70.
- ELALOUF, M.-L., BEAUMANOIR-SECQ, M., BORNAZ, S., Fort, P.-L. (2012). Enjeux de la constitution de corpus dans les écrits professionnels et de recherche du master « éducation et formation » : le cas de la didactique du français, *Les didactiques en question(s)*. Bruxelles, De Boeck, pp. 382-403.
- GARRIC, N. & LONGHI, (2012). *L'analyse de corpus face à l'hétérogénéité des données*, *Langages* n°187.

GAGNON Roxane

Haute École Pédagogique de Vaud

MESSIAS Carla

DOLZ Joaquim

Université de Genève

Les textes dans les dispositifs de formation à l'enseignement de l'écrit

Dans le cadre d'une recherche portant sur les objets et les processus de formation des enseignants sur la production écrite⁶, nous avons étudié l'ensemble des séquences de formation réalisées pendant une année académique (2009-10) dans toutes les institutions suisses romandes. Cette recherche nous a permis de cerner et de décrire les objets de la formation et la mise en activité des étudiants par les formateurs.

Dans cette contribution, nous analyserons la place des textes produits par des élèves ou des formés dans les dispositifs de formation (Mosquera, Surian, Gagnon, Dolz, 2014) en ciblant plus particulièrement les caractéristiques des activités de formation qui mobilisent ces textes (Thévenaz-Christen & Schneuwly, 2006) et les formes sociales de travail entre formateurs et formés qui y sont associées (Dolz, 2008).

Trois questions jalonnent notre réflexion :

Quels sont les textes utilisés dans la formation ? Quelles fonctions leur sont attribuées ? En quoi les textes d'élèves (en contraste avec les textes de formés) deviennent-ils supports et outils de la formation ?

Quelles sont les activités de formation proposées à partir de ces textes ? Quelles sont les formes sociales de travail qui les caractérisent ?

Comment ces activités se déploient dans les séquences de formation ? Quelles sont les démarches qui se dégagent de l'articulation de ces activités (Laurens, 2013)?

Références bibliographiques

DOLZ J. 2008. Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, pp. 41-45.

LAURENS V. 2013. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat en didactique des langues. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

MOSQUERA S., SURIAN M., GAGNON R., DOLZ J. 2014. Textes d'élèves et d'étudiants : supports et outils de la formation en didactique du français. *Le français aujourd'hui*, n°184, pp. 83-91.

THÉVENAZ-CHRISTEN T., SCHNEUWLY B. 2006. *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.

⁶ Le projet FORENDIF (FORmation des ENseignants en DIDactique du Français) s'intitule « Objets et processus de la formation en didactique du français. Analyse de l'activité des formateurs d'enseignants du primaire et du secondaire en production écrite » (Fonds national de recherche Suisse, n° 100014_126682). Il est sous la direction de Joaquim Dolz.

Itinéraires ! Une démarche pour développer la compétence scripturale des élèves

Cette communication cherche à rendre compte d'un dispositif de formation initiale et continue pour initier les enseignants à une ingénierie didactique visant le développement de la compétence scripturale des élèves (Dabène, 1991).

Dans notre travail doctoral, une démarche d'écriture innovante, appelée "Itinéraires" (Colognesi, 2015), a été développée et expérimentée. Elle s'appuie sur deux dispositifs existants : le chantier (Jolibert, 1988) et de l'atelier (Lafont-Terranova, 2009; Niwese, 2010) d'écriture. Nous y avons intégré trois leviers se révélant fondamentaux pour amener des progrès en écriture : (1) fournir aux élèves des étayages spécifiques (Bruner, 1996; Bucheton, 2009) pour surmonter les obstacles; (2) faire rédiger aux écrivains des commentaires permettant aux pairs-auteurs d'améliorer leurs productions; et (3) susciter la métacognition (Veenman, 2012) tout au long du processus.

Les résultats ont mis en avant les effets positifs et significatifs de l'ingénierie conçue sur la production des genres textuels (Dolz & Gagnon, 2008) et fait maintenant l'objet d'un module d'enseignement en formation initiale et continue des maîtres qui fait à présent l'objet d'une nouvelle recherche.

Pour cette communication, nous proposons : (1) de présenter "Itinéraires" tel qu'il a été développé; (2) de rendre compte du dispositif mis en place pour former les étudiants et enseignants aux itinéraires d'écriture (étapes, tâches, évaluation...); (3) de discuter de l'impact de ce module de formation dans les pratiques professionnelles des acteurs.

Références bibliographiques

- BRUNER, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- COLOGNESI, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- DOLZ, J. & GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- JOLIBERT, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : PUN.
- NIWESE, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, Thèse de doctorat en philosophie, arts et lettres non publiée, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- VEENMAN M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar & Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London : Springer. 21-36.

MARMY CUSIN Véronique

Haute École Pédagogique de Fribourg

SURIAN Marc

Université de Genève

L'évaluation des productions écrites des élèves dans la formation; l'exemple du conte étiologique

L'évaluation tient une place de choix dans le travail quotidien de l'enseignant et constitue l'un des soucis majeurs de l'enseignant débutant. L'identification des capacités et des dysfonctionnements dans les textes et les interventions, les régulations, et les formes de certification des capacités des apprentis scripteurs posent problème. Comment évaluer la production écrite des élèves et pourquoi ? Quels sont les critères et les indicateurs à retenir ? Faut-il recourir à des grilles ou d'autres outils pour faciliter cette tâche ? Il s'agit donc de voir si, et comment, ces questions sont abordées dans les pratiques de formation des enseignants.

Disposant d'un corpus important sur l'enseignement de la production écrite (28 séquences de formation primaire et secondaire, issues de données recueillies entre 2009 et 2010 dans l'ensemble des institutions suisses romandes), nous ferons un bref aperçu des caractéristiques communes et distinctes des pratiques de formation analysées. Nous pourrions ainsi examiner le traitement global de l'évaluation des productions écrites des élèves : les activités de formation des enseignants qui portent sur l'évaluation de la production écrite; les dimensions de l'évaluation de la production écrite mobilisées.

Nous centrerons par la suite notre communication sur une séquence de formation spécifique et sur un objet précis, le conte étiologique, de manière à cibler les modalités d'évaluation de ce genre de textes. Dans le cadre d'un dispositif de formation primaire en alternance avec deux temps de terrain, les formés sont amenés à évaluer les productions initiales issues de la première partie de leur stage afin de planifier les apprentissages du deuxième temps de terrain.

CAPT Vincent

Université de Lausanne

DEPEURSINGE Mathieu

Haute École Pédagogique de Vaud

Réflexion sur la place de la poésie dans la formation des enseignant.e.s de français en Suisse romande

La présente contribution se propose d'évaluer la pertinence de confronter des étudiants en formation pédagogique à des formes *à priori* hermétiques de discours (écrits apparentés à l'art brut et poésie contemporaine – des formes de laboratoire linguistique). L'enquête par questionnaire que nous avons menée à la HEP Vaud sur les représentations des étudiant.e.s en Suisse romande sur ce type de corpus montre que les futur.e.s enseignant.e.s ont tendance à être fortement intimidés. Des habitus ou mécanismes de reproduction d'activités de lecture en lien avec leur parcours scolaire (Dufays 1994, Manguel 1998) sont en cause, ainsi que les instructions officielles émanant du Plan d'études romand (PER), valorisant surtout l'exploitation des genres textuels fortement socialisés, voire ritualisés. La place accordée par le PER aux textes dits poétiques ou sinon ludiques paraît satellitaire. Sont mentionnées dans les divers cycles de la scolarité romande des activités de compréhension et de production liées au développement de la « pensée créative », à la « concrétisation de l'inventivité » ou à la « reconnaissance de sa part sensible ». Ces désignations fonctionnent dans le PER comme le verso des formes plus instituées du discours, secondarisé quand il n'est pas oublié ou exclu par les pratiques enseignantes. Le constat de la très faible présence de la poésie dans l'enseignement est établi : il suffit de se référer aux textes d'appels à communication de colloques récents.

Globalement, la problématique concerne diverses conceptualisations de la lecture/écriture (Reuter 1994, Séverac 2007, Jacquin 2014), comme les phases d'apprentissages continus de la lecture et de l'écriture (Giasson 2005 & 2012, Dolz *et al.* 2008) ou les didactiques de la lecture et l'écriture de textes littéraires (Jolibert *et al.* 1992, Giasson 2000, Tauveron 2002, Dufays *et al.* 2005, Kavian 2007, *Repères* n° 40, Aeby Daghe 2011). Plus spécifiquement, la problématique s'inspire du « texte du lecteur », promu notamment par Fourtanier (2011a & 2011b) : la lecture favorise l'écriture dans la mesure où toute lecture *fait texte* (mentalement, à l'oral ou par écrit). Dans le prolongement, la rencontre avec la poésie permet de dépasser certaines représentations préalables des étudiant.e.s et, plus concrètement, favorise la libération ou la reconquête par certain.e.s élèves de l'écriture (celle-ci se trouvant moins régulée socialement et menée plus individuellement). Sans viser nécessairement la construction d'une posture d'auteur (Tauveron & Sève 2005), l'approche du corpus poétique permet au lecteur de s'inventer scripteur dans et par le texte.

En présentant d'une part les résultats de notre enquête et en nous basant d'autre part sur une analyse précise du Plan d'Étude Romand, nous tenterons aussi bien de cerner les raisons qui pourraient expliquer la relative désaffection de la poésie dans l'enseignement que de réfléchir à l'articulation entre les objectifs prioritaires en ce qui concerne la maîtrise de certaines normes langagières et le champ poétique dans lequel ces dernières sont largement questionnées, ébranlées, voire réinventées.

Une telle entreprise favorise une défamiliarisation féconde de la langue, régie dans l'univers scolaire par des contraintes grammaticales, génériques et socio-institutionnelles plutôt fortes (à l'oral comme à l'écrit). L'effet retour et ses vertus critiques sur les normes langagières par le « détour » (Perregaux *et al.*) ou la « comparaison différentielle » (Heidmann 2005) avec des textes poétiques sont bien connus des approches interlinguistiques. On sait depuis longtemps (Barth 1987, suivant Bruner) que les dynamiques constatives, fonctionnant par opposition, sont un levier cognitif fort : pourquoi ne pas l'activer aussi au sein même de la langue de scolarisation (ce que l'on pourrait nommer le « plurilinguisme interne » du français) ?

La question d'une altérité non extérieure à la langue pourrait désintimider certain.e.s face à la poésie et répondre dans le même mouvement à des instructions du PER abordées souvent de façons trop divergentes : la poésie éclaire à la fois des modes spécifiques de fonctionner des textes et, « en retour » ou « de biais », des régulations plus instituées.

Dans un cadre plus large de réflexion, redevable d'une poétique de l'énonciation (Meschonnic 2006, Dessons 2010), l'accueil et la valorisation d'une altérité au sein même de la langue de scolarisation sont indissociables d'une politique de la lecture et de l'écriture, ouverte à la diversité (Glissant 1996). Ainsi considérée, la langue de scolarisation bénéficie d'une pluralité interne et constitutive, en phase avec le contexte multiculturel des classes et certaines politiques d'accueil.

Références bibliographiques

- AEBY DAGHÉ, Sandrine (dir.), *Enseigner la langue et la littérature. Des dispositifs pour penser leur articulation*, Namur, P.U.N., coll. « dyptique », 2011.
- BARTH, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.
- DAUNAY, Bertrand, *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, PUV, coll. « Essais et savoirs », 2002.
- DESSONS, Gérard, *La manière folle. Essai sur la manie littéraire et artistique*, Paris, Manucius, coll. « Le marteau sans maître », 2010.
- DOLZ, Joaquim, et al., *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Genève, Carnet des sciences de l'éducation, 2008.
- DUFAYS, Jean-Louis, et al., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- FOURTANIER, Marie-José, et al. (.), (Eds) *de texte du lecteur*, Peter Lang, Bruxelles, 2011a.
— *Textes de lecteurs en formation*, Peter Lang, Bruxelles, 2011b.
- GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal/Paris, Gaëtan Morin, 2000.
— 2005, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck, coll. « outils pour enseigner ».
- GLISSANT, Edouard, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, 1996 [1995].
- HEIDMANN, Ute, Comparatisme et analyse de discours. La comparaison différentielle comme méthode. *Études de lettres*, n° 1-2, 2005, p. 99-118.
- JACQUIN, Marianne, *Lire pour écrire, écrire pour lire*. dans Th. Thévenaz (Ed.). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « dyptique », 2014. p. 339-392.
- JOLIBERT, Josette, et al. (dirs.), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris, Hachette, coll. « Pédagogie pratique à l'école », 1992.
- KAVIAN, Eva, *Ecrire et faire écrire*, Bruxelles, De Boeck, coll. « entre guillemets », 2007
- MANGUEL, Alberto, *Une histoire de la lecture*, Ch. Le Bœuf (trad.), Paris, Actes Sud, 1998.
- MESCHONNIC, Henri, *La rime et la vie*, Paris, Gallimard, coll. « folio essais », 2006 [1989].
- PERREGAUX, Christiane, et al. (éds.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP
- Sève, Pierre & Tauveron, Catherine, *Vers une écriture littéraire*, Paris, Hatier, coll. « pédagogie », 2005.
- Séverac, Pascal (dir.), *Lire et écrire*, Auxerre, Sciences Humaines Edition, coll. « Les dossiers de l'éducation », 2007.
- TAUVERON, Catherine (dir.), *Lire la littérature à l'école*, Paris Hatier, coll. « pédagogie », 2002.

Organisé avec le soutien de

