

8-9 octobre

2020

Phrase du jour

Lecture découverte

Jogging d'écriture

La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignants.e.s débutant.e.s

Quoi de neuf ?

Débat Littéraire

Écriture tâtonnée Dictée à l'adulte

Carnet du lecteur

Informations et inscription : <https://inspe.univ-poitiers.fr/colloque-didactique-du-francais/>

Lieu du colloque : INSPE de Poitiers - 5 rue Shirin Ebadi - B20 - 86073 POITIERS

Affiche de D Gaumé

Les résumés

PREMIÈRE SESSION

AXE 1 - EPISTÉMOLOGIE DES PRATIQUES

Hélène STOYANOV

Université de Nantes, INSPÉ académie de Nantes, site d'Angers

3L.AM EA 4335 et CREN EA 2661

helene.stoyanov@univ-nantes.fr

Hélène DE CANTELOUBE

Université des Antilles, INSPÉ académie de la Guadeloupe

LLING UMR 6310 CNRS et CRREF EA 4538

helene.de-canteloube@univ-antilles.fr

Question, questionnaire, questionnement : quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage de la lecture de textes littéraires ? Circulation des modèles entre didacticiens, formateurs et enseignants débutants

« À l'Université, l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature. Dans les niveaux supérieurs, enseigner les mathématiques consiste à faire des mathématiques, enseigner la biologie consiste à faire de la biologie, enseigner le dessin consiste à faire du dessin. Mais enseigner la littérature consiste non pas à faire de la littérature, mais bien à faire un discours sur la littérature, qu'on l'appelle commentaire, dissertation ou ainsi qu'il plaira. »

Jean RICARDOU, « Travailler autrement », L'Enseignement de la littérature, Nathan, Paris, 1977, p. 19.

Qu'en est-il à l'école en 2020 ? « Lecture offerte » et « lecture cursive » versus « œuvre étudiée » et « lecture analytique » ? Qui se rend en visite dans les classes ou consulte des fiches de préparation d'enseignant constate ces deux types de tendances et de modélisations apparemment concurrentes au sein de l'enseignement-apprentissage de la lecture de textes littéraires. Pour autant, leur point commun est le recours systématique aux questions (MEN, MESR, 2016) et/ou au questionnaire : comment ces pratiques naissent-elles et s'implantent-elles ?

Comme l'écrivait Viala (1987, 18) : « Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur. » Selon Dubois (1978, 127), le propre de « l'institution littéraire » est de redéfinir, « à chaque étape de son histoire, des lectures (c'est-à-dire des significations) et des modes de lecture. » Et, en effet, la lecture littéraire a fait l'objet de trois modélisations assez distinctes. La première, à la suite de Marghescou et de Gervais, l'assimile à un acte de distanciation analytique (Rouxel, 1996 ; Tauveron 1999, 2002). La seconde exalte à l'inverse la lecture participative, référentielle, (Poslaniec, 1992, 2002) ou « subjective » (Rouxel & Langlade, 2004). La troisième, à la suite de Picard, conçoit la lecture littéraire comme une activité dialectique et oscillatoire (Dufays, Gemenne & Ledur 1996/2015). Comment les enseignants eux-mêmes modélisent-ils leur activité et celle de leurs élèves ? S'agit-il pour l'enseignant d'interroger un élève pour qui « lire c'est répondre à des questions » (Guernier, 1999) ou bien, pour emprunter l'expression de Aron (1987), de passer « du texte interrogé au texte qui interroge » ?

Pour comprendre la dichotomie relative aux enjeux de la lecture de textes littéraires en classe, nous avons choisi une analyse de type empirique adoptant une posture clinique et expérimentale (Leutenegger, 2009) : étudier chaque pratique particulière comme un cas contribue à mieux comprendre quels modèles ont été choisis ou écartés par les enseignants, et à faire émerger la circulation des modèles didactiques dans leurs pratiques. Pour ce faire, nous avons recueilli les discours d'enseignants débutants du premier degré et d'enseignants maitres formateurs, lors d'entretiens enregistrés puis transcrits. Analyser leurs discours (Favre, 1978 ; Maingueneau, 1998) et les schèmes dont ils sont porteurs, c'est tenter de connaître les éléments de leur imaginaire conceptuel et technique (programmes, modèles, méthodes d'enseignement) ainsi que leur rapport au savoir (Charlot, 1999). Sont en interaction trois systèmes étroitement imbriqués : le système scolaire, le système pédagogique (formes de l'enseignement et des apprentissages), et le système disciplinaire (contenus à transmettre et modalités de travail). Chacun de ces systèmes s'actualise différemment selon l'interlocuteur. Les modèles du savoir sous-jacents à la didactique de la littérature relèvent d'une origine quadruple : savoirs savants, pratiques sociales, savoirs et pratiques culturels, savoirs et pratiques proprement scolaires ; ce qui explique la complexité et l'hétérogénéité de ce champ disciplinaire masquées par la permanence de la forme scolaire (Vincent, 1994) de la question.

Bibliographie

ARON, T. (1987). « Du texte interrogé au texte qui interroge ». *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 119-143.

BARTHES, R. (1971b/2002). « Réflexions sur un manuel ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature* (p. 170-177). Paris : Plon.,; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 3, p. 945-951.

CHABANNE, J.-C. (2005). « Les évolutions récentes du français à l'école primaire ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ?*(p. 73-82). Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble.

CHARLOT, B. (1999). « Le rapport au savoir » dans J. Bourdon (dir.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives*, Paris, Editions du CNRS, p. 17-34.

DAUNAY, B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification ». *Recherches*, 30, 29-59.

DE BEAUDRAP, A.R., DUQUESNE, D. et HOUSSAIS, Y. (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.

DOUBROVSKY, S. (1971). « Le point de vue du professeur ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature* (p. 11-23). Paris : Plon.

DUBOIS, J. (1978). *L'institution de la littérature*. Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor.

DUFAYS, J.-L. (2006). « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/60> ; DOI : 10.4000/lidil.60

DUFAYS, J.-L. (2011). « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150, 227-248.

DUFAYS, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? In N. Rannou (Dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours* (p.77-88). Grenoble : ELLUG.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd. rev. et augm. ; 1re éd., 1996). Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DUFAYS, J.-L. (2016). « La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique », *Tréma* [En ligne], 45 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3486> ; DOI : 10.4000/trema.3486

DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

DUMORTIER, J.-L. (2006). « La dentellière et les fils du discours ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles* (p. 119-151). Namur : CEDOCEF.

DUMORTIER, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le gout de l'enseigner)*. Namur : Presses universitaires de Namur.

FAVRE, P. (1978). « Analyse de contenu et analyse de discours – Sur quelques critères distinctifs », in *Études offertes au Professeur É. de Lagrange* (p. 295-328). Clermont : Université de Clermont I,.

GERVAIS, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : V.L.B. éditeur.

GUERNIER, M.-C. « Lire et répondre à des questions au cycle 3 ». In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, 1999. Comprendre et interpréter les textes à l'école, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron, p. 167-181.

HALTÉ, J.-F. (1987). « Écriture, littérature, formation ». *Les cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 81-103.

JEY, M. (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*. Metz : Faculté des Lettres et Sciences humaines.

LEUTENEGGER, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*. Bruxelles : Peter Lang.

LOUICHON, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In R. Goigoux et M.-C. Pollet (Dir.), *Approches didactiques de la lecture* (pp. 195-216). Namur : AIRDF - Presses universitaires de Namur.

MAINGUENEAU, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

MARCOIN, F. (2004). « Les arts du spectacle : de nouvelles lettres modernes ? ». In E. Fraisse, V. Houdart-Merot (coord.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise* (p. 221-236). Créteil : SCÉREN-CRDP de Créteil,.

MARGHESCOU, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé (1re éd. : Mouton, 1974).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). « Comprendre et interpréter un texte littéraire : la lecture offerte revisitée par le contrat d'écoute », https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/90/4/RA16_C3_FRA_17_lect_activ_contra_N.D_612904.pdf

POSLANIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris : Sorbier.

POSLANIEC, C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.

- PRIVAT, J.-M. (1996). « Culture littéraire et métalangages culturels ». In R. Bouchard & J.-C. Meyer (éd.), *Les métalangages de la classe de français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995)* p. 17-24. [Saint-Cloud : DFLM-AIRDF].
- REUTER, Y. (2004). « Les “vertus” d’un retour sur la didactique de la littérature ». In K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (dir.), *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros* (p. 239-251). Namur : Presses universitaires de Namur.
- RICARDOU, J. (1977). « Travailler autrement ». In M. Mansuy (éd.), *L’enseignement de la littérature : crise et perspectives* (p. 13-22). Paris : Nathan.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. ROUXEL, A. & LANGLADE, G. (Dir.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. (2005). « De l’utilité de la “transposition didactique” ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d’une discipline* (p. 47-59). Bruxelles : De Boeck.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l’école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- TAUVERON, C. (Dir.) (2002). *Lire la littérature à l’école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- THÉRIEN, M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p. 19-31). Québec : Nuit blanche.
- VECK, B. [dir.] (1988). *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*. Paris : INRP.
- VIALA, A. (1987). « L’enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire ». In M. Picard (éd.), *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims* (p. 15-31). Paris : Clancier-Génaud.
- VINCENT, G. (éd) (1994). *L’Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- YERLÈS, P. (1991). « Opérateurs d’un “art de faire didactique” ». In P. Jonnaert (éd.), *Les didactiques : similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150^e anniversaire de l’école normale libre de Braine-le-Comte (p. 108-115). Bruxelles : Plantyn.
- YERLÈS, P. & LITS, M. (1992). « Pour une didactique de la littérature ». *Dialogues et cultures*, n° 36, p. 107-118.

Bio-bibliographie

Qualifiée aux fonctions de Maître de Conférence en Littérature Comparée, **Hélène STOYANOV** enseigne à l'INSPÉ de l'académie de Nantes (université de Nantes, site d'Angers). Ses travaux de recherche et publications s'inscrivent principalement dans trois champs : les études comparatistes de réception de la littérature, notamment dans le domaine franco-portugais (3.LAM EA 4335, Université d'Angers) ; la littérature de jeunesse ; la didactique du français (langue, littérature, écriture) ; la formation des enseignants (CREN EA 2661).

Dernière publication

2020. « Littérature de jeunesse contemporaine et représentation de la migration : le romanesque au défi de l'histoire immédiate » in A. BESSON & F. MARCOIN (dir.), Romanesques, Revue du Cercll, Université Picardie-Jules Verne, Classiques Garnier.

Hélène BALLÉ - de CANTELOUBE est formatrice en Lettres à l'INSPÉ de l'académie de Guadeloupe (Université des Antilles). Elle prépare une thèse en Sciences du Langage (LLING UMR 6310 CNRS-Université de Nantes) intitulée Rien et personne, des cas-frontières de négation dans des contextes d'acquisition et de variation en français, sous la direction de **Catherine COLLIN** et **Dominique ULMA**. Elle publie également des articles en didactique du français en lien avec la formation initiale et continue des enseignants (CRREF EA 4538).

Les essais d'écriture : une étape dans la construction d'un modèle didactique pour l'école maternelle

Laissés à l'initiative des élèves disposant d'une piste graphique le temps de l'accueil, proposés au tableau pendant les rituels du regroupement ou situés dans le cadre régulier d'un atelier dirigé de production, les « essais d'écriture de mots », selon la formule retenue par les programmes officiels, constituent un repère important dans l'histoire de la reconnaissance d'une activité scripturale spécifique à et dès l'école maternelle.

Tour à tour dite « inventée », « simulée », « tâtonnée » l'écriture en maternelle, depuis l'ouvrage pionnier d'Emilia Ferreiro, *L'écriture avant la lettre* (1988), s'inscrit progressivement dans un espace de pratiques reconnues, profitant du discours appuyé – institutionnel et scientifique – sur la nécessaire articulation du lire-écrire.

Pour autant, alors que la recherche en didactique du français et les discours en formation initiale et continue lui accordent de plus en plus de crédit au plan national et international (Musset, 2011 ; David & Morin, 2013 ; Kerwyn, Dreyfus & Brissaud, 2019), peut-on parler, comme nous y invite l'argumentaire du colloque, de « pratiques récurrentes dans la classe », aussi bien chez les enseignants débutants que chez nombre d'enseignants titulaires pour qui le passage à l'écriture demeure pour le moins... tâtonnant ?

Si pertinents soient-ils, les essais peinent encore à prendre en charge tout ou partie de la complexité de l'acte d'écrire (Bucheton, 2014), c'est à-dire à concilier activité graphique, activité d'encodage, activité de production textuelle et d'acculturation à l'écrit, à un moment où la découverte du principe alphabétique et le développement de la conscience phonologique incitent les enseignants à restreindre le champ des possibles et à s'en tenir à des repères déterminants pour l'apprentissage de la lecture (Negro, Genelot, 2009). Et que dire de la possibilité de déceler dans les tentatives inaugurales des enfants (« Maîtresse, regarde, j'ai écrit »), la prise en compte des contraintes et des singularités (Plane, 2006) où s'originent les premières manifestations du sujet écrivain (Bishop, Rouxel, 2007) ?

S'appuyant sur un corpus de séances de production d'écrits enregistrées depuis une dizaine d'années, d'entretiens et de travaux de recherche (mémoires professionnels de professeurs stagiaires et d'étudiants en master de formation de formateurs), cette communication analyse les conditions de validité des pratiques d'enseignants qui s'essaient aux essais et mobilisent des ressources combinant des éléments d'une ingénierie didactique composite : travail en atelier, situations-problèmes, écriture collaborative, ...

Les premiers constats montrent que ces pratiques ne permettent pas encore de concevoir un modèle d'enseignement suffisamment stabilisé pour en apprécier les apports et les effets et rendre possible une circulation effective qui ne soit pas ponctuelle ou militante. Néanmoins, elles offrent des perspectives intéressantes tant au plan de la didactique de l'écriture que de l'analyse du travail enseignant.

Au plan didactique, les conduites observées chez les élèves indiquent que le temps de la maternelle est aussi, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Le Goff et Larrivé, le Temps de l'écriture (2018), que les écritures de la variation et les écritures de la réception ont leur place au cycle 1 (on pense ici aux combinaisons envisagées en grande section entre production autonome et dictée à l'adulte) et qu'elles peuvent participer à une refondation de l'enseignement de l'écriture sur l'ensemble du parcours scolaire (Bucheton, 2014)

S'agissant de l'analyse du travail et de la réflexivité professionnelle, les commentaires que font les enseignants invitent à recourir à deux cadres théoriques : celui la transmission des savoirs au plus près d'une approche ethnographique qui valorise le « savoir procédural » (Delbos & Jorion, 1985), et celui de la transmission du travail, entendue comme conceptualisation « dans l'(inter)action » et « mise en forme langagière de la représentation de l'activité (Filliettaz, Remery, 2015), indispensable pour envisager toute modélisation didactique.

Bibliographie

BISHOP MF., ROUXEL A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? Le Français aujourd'hui, n°157.

BUCHETON D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture ; vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Retz.

BUCHETON D., SOULÉ Y. (2011), *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Delagrave.

DAVID J., MORIN, MF, (2013), Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones, Repères n°47, ENS Lyon/IFé.

DELBOS, G. & JORION P. (1985) *La Transmission des savoirs*. Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.

FERREIRO E. (1988). *L'écriture avant la lettre*. Paris PUF.

FILLIETTAZ L., REMERY V. (2015). Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité. In : Wittorski R. (Ed.). *La transmission du travail*. Champ social Editions, p. 45-81.

KERVYN B., DREYFUS M., BRISSAUD C. (2019). *L'écriture dès le début de l'école primaire*, PUF Bordeaux.

LE GOFF F., LARRIVÉ V. (2018). *Le temps de l'écriture, Ecritures de la variation, écritures de la réception*. Université Grenoble Alpes.

MUSSET M., (2011), Apprendre à écrire : du mot à l'idée. Dossier d'actualité Veille et analyses, n°62, mai. IFé.

NEGRO I., GENELOT S. (2009). Les prédictors en grande section maternelle de la réussite en lecture en fin de première année d'école élémentaire : l'impact du nom des lettres », *Bulletin de psychologie* 2009/3, n°501, p. 291-306.

Plane S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In Laffont-Terranova J. & Colin D. (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. PU Namur, p.33-54.

Ismahane RAACH

Laboratoire ÉMA – École, Mutations, Apprentissages Université Cergy Pontoise

ismahane.raach1@ac-versailles.fr

L'usage des ressources dans l'analyse des pratiques récurrentes : (ré)concilier les conceptions d'efficacité du débutant et du formateur

Des pratiques identifiées comme récurrentes font l'objet d'une logique sous-jacente qui questionne les formateurs d'enseignants débutants du premier degré. « Phrase du jour », « Quoi de neuf » et bien d'autres sont autant de pratiques (ou autrement appelées activités) amenant à interroger la perception d'enjeux didactiques parfois confuse, parfois absente ou contradictoire des enseignants entrant dans le métier. Les représentations et attentes des formateurs entrent alors en concurrence, car d'un côté comme de l'autre, les conceptions encore opposées, peuvent être légitimées et sont donc à considérer avec mesure.

Dans ce contexte, nous proposons de montrer en quoi la circulation des « pratiques récurrentes » est étroitement liée à la forme et aux contenus des ressources mobilisées par les enseignants débutants. Nous nous appuyons pour cela sur la constitution d'un corpus ciblé autour de trois formes de ressources : les forums, les sites internet d'enseignants et les ressources que nous qualifions de « reconnues » (en tant qu'outils ou méthodes publiés et sites institutionnels). Les données du corpus sont prélevées à partir de trois situations orientées vers la production d'écrits au cycle 2, nous permettant d'observer, croiser et interpréter les informations. La première situation concerne des propositions faites lors d'échanges entre enseignants dans six sujets relatifs à ce domaine sur un forum dédié à l'enseignement. La seconde est liée aux éléments présents dans les treize premiers sites internet obtenus en effectuant une recherche sur la production d'écrits (les douze premiers résultats sont des sites d'enseignants, le treizième étant un site institutionnel). La dernière s'appuie sur les ressources utilisées en production d'écrits par des enseignants débutants et relevées lors des visites de formation (une quinzaine d'enseignants dont l'ancienneté varie entre l'année de stage et la troisième année de titularisation). Nous n'opposons, ni ne cherchons à hiérarchiser les différentes ressources dont les frontières sont parfois traversées par leurs auteurs. Nous interrogeons, dans chaque situation, la nature et la fréquence des propositions, leur relation éventuelle avec d'autres sous-domaines du français, la démarche d'enseignement si elle existe. Ces éléments sont ensuite situés sur le plan didactique de la production d'écrits ainsi qu'au regard des programmes cycle 2 de 2018. L'analyse proposée permet d'élaborer une catégorisation de formes de statut de l'enseignement de la production d'écrits véhiculées à travers les ressources et retrouvées en classe. Nous concluons alors en tâchant d'expliquer en quoi les contenus des ressources facilitent la circulation de pratiques identifiées comme récurrentes, voire rassurantes pour les enseignants novices.

L'interprétation de ces données nécessite aussi de convoquer des éléments de recherche existants. L'identification des enjeux pour les enseignants comme pour les formateurs doit se baser sur une analyse située. Nous associons donc à notre corpus les concepts liés à l'entrée dans le métier (Daguzon & Goigoux, 2012 ; Jorro & De Ketele, 2011 ; Wittorsky 2007), la notion de ressource (Philipipot, 2008) et celle d'efficacité, (Lecomte, 2004 ; Talbot, 2012). L'articulation des concepts et de nos données, bien que parcellaires au regard de l'étendue du champ à investiguer, a pour but d'engager une réflexion sur la formation, une formation aujourd'hui dépassée par un système de circulation des pratiques encore peu exploré. Un pont reste donc à construire. Au regard de notre étude, les conditions d'un consensus sont possibles sans mettre en péril ni les quelques stratégies sécurisantes d'entrée dans le métier largement investies par les enseignants, ni la volonté des formateurs de maintenir un pan didactique et réflexif dans leurs formations.

Bibliographie

BISHOP, M.-F. & CADET, L. (2015), « Circulations, usages et transformations des concepts en formation », *Le français aujourd'hui*, (n° 188), p. 5-14. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-5.htm>

BRIGAUDIOT, M. (2004), *Première maîtrise de l'écrit CP, CE1 et secteur spécialisé*, Paris : Hachette Éducation

BUCHETON, D., SOULÉ, Y. (2009), «Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et didactique*, vol. 3, N°3.
<https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

CHABANNE, J.-C., Dominique BUCHETON (2002), «Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes », *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP Versailles, Chap. 2b, 2002. hal-00921922

Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

DAGUZON, M. & GOIGOUX, R. (2012), «Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance », *Revue française de pédagogie*
<https://journals.openedition.org/rfp/3898>

GOIGOUX, R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation & didactique*, 3, vol.1, p. 47-70. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232#toc-to1n11>

JOLIBERT, J. & SRAÏKI, C. (2006), *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*, Paris : Hachette Éducation

JORRO, A. (sous la direction de), (2014), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (sous la direction de), (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (sous la direction de), (2017), *Les apprentissages professionnels accompagnés*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

LECOMTE, J. (2004), « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », *L'Harmattan / « Savoirs » Hors-série*, p.59-90.

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>

PHILIPPOT, T. (2014), « L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels », *Formation et profession* 22(2), p.13-30.

https://formation-profession.org/files/numeros/8/v22_n02_81.pdf

REVERDY, C. (2014), « Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 96, novembre, Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=fr>

ROUBAUD, M.-N. (2016), « La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans) »,

Lidil [54] <http://journals.openedition.org/lidil/4065>

SCHNEUWLY, B. (2015), « À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles », *Le français aujourd'hui*, (n° 188), p. 29-38 <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-29.htm>

TALBOT, L. (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, synthèse, limites et perspectives », *Questions vives – Recherches en éducation*, vol.6 N°18 <https://journals.openedition.org/questionsvives/1234>

WITORSKI, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan

Texte de référence

Programme du cycle 2

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_co_nslide_1038200.pdf

DEUXIÈME SESSION

AXE 2 - DES GESTES POUR FAIRE LIRE DES TEXTES LITTÉRAIRES DE L'ÉCOLE

Marthe FRADET-HANNOYER

Mobilisation des modèles didactiques de l'enseignement de la lecture des textes littéraires chez des professeurs des écoles débutants

Cette proposition de communication est destinée à s'inscrire dans l'axe 2. Elle se propose d'analyser des pratiques d'enseignants débutants en montrant comment des modèles d'enseignement sédimentés (Bishop, 2016) déterminent les façons d'envisager les enjeux et les modalités de la lecture des textes littéraires à l'école. Au regard d'un cadre théorique interdisciplinaire constitué au croisement de l'analyse de l'activité enseignante, de la didactique et de la sociologie, on verra comment ces modèles se chevauchent avec d'autres facteurs de régulation et sont convoqués par tel ou tel enseignant selon son propre parcours de lecteur et son rapport au métier.

Les cas qui seront analysés sont issus d'une enquête qualitative menée auprès de professeurs des écoles débutants exerçant de la Toute Petite Section de maternelle au CM2. L'analyse repose sur les vidéos tournées dans les classes, les travaux d'élèves et documents du maître, des entretiens menés au fil de plusieurs années de suivi longitudinal. Les cadres d'analyse de l'activité (Leplat, 2008) et de l'agir enseignant (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2018) permettront de mettre en évidence les modèles didactiques sous-jacents dans l'activité de professeurs des écoles débutants.

L'analyse des « plis singuliers du social » (Lahire, 2013) et des plis collectifs du singulier montrera que l'activité de ces enseignants se construit dans un réseau d'interdépendances : les modèles d'enseignement sédimentés ont un impact sur les dispositions à lire et à faire lire des enseignants débutants ; en retour, les dispositions à lire et à faire lire modifient peu à peu les modèles didactiques.

Bibliographie

BISHOP, M.-F. (2016). Lire, comprendre, interpréter ? In A. Petitjean (dir.) *Didactiques du français et de la littérature* (pp.365-386). Metz : CREM.

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

JORRO, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire*. Paris : Septentrion.

LAHIRE, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions, socialisations*. Paris: La Découverte.

LEPLAT, J. (2008). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. In J. LEPLAT, *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie* (pp. 11-50). Paris : Presses Universitaires de France.

Bio-bibliographie :

Marthe FRADET-HANNOYER est docteure en sciences de l'éducation et de la formation rattachée au laboratoire École, mutations, apprentissages (CYU Université).

Ses recherches portent sur le rapport à la littérature des enseignants débutants et l'analyse des facteurs personnels, sociaux, institutionnels et historiques qui conditionnent leurs façons de lire et leurs manières d'enseigner.

FRADET-HANNOYER, M. (2015). «Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP - Une étude de cas en analyse de l'activité» dans *Repères* n°51/2015, 75-93.

FRADET-HANNOYER, M. (2018). De quelques usages des personnages dans des séances de lecture au Cours préparatoire. *Le français aujourd'hui*, 201,(2), 129-138.

Béatrice GERLAUD, Maryse LOPEZ, Marie-Laure ELALOUF

Laboratoire ÉMA (ÉA 4507),

Inspé de l'académie de Versailles, Cergy Paris Université

beatrice.gerlaud@ac-versailles.fr, maryse.lopez@cyu.fr, marie-laure.elalouf@cyu.fr

Un dispositif d'analyse des pratiques comme analyseur d'une pratique récurrente dans les classes : l'exemple du "Quart d'heure de lecture"

Interroger les pratiques mobilisées par les enseignants, débutants ou non, pour permettre aux élèves d'apprendre nécessite de comprendre l'origine, le cheminement et l'appropriation par les professeurs de certains dispositifs pensés hors de l'école. C'est pourquoi nous nous intéresserons ici plus spécifiquement à l'un d'entre eux, le « Quart d'heure de lecture » qui prend sa source dans le dispositif associatif « Silence, on lit » dont une des fondatrices est Danièle Sallenave. Adopté par l'Éducation Nationale, il est adossé à l'opération « Lire et faire lire » qui se développe principalement dans le champ périscolaire et trouve un ancrage académique à Versailles sous l'intitulé « Lire ensemble ».

Nous nous proposons, dans le cadre de cette communication, de saisir la manière dont un professeur de Lettres-Histoire expérimenté d'un lycée polyvalent du bassin de la Mantes-la-Jolie dans les Yvelines s'approprie ce dispositif en le détournant (De Certeau, 1990), dans le but de favoriser une pratique de lecture plaisir pour ses élèves de Seconde professionnelle.

Sur le plan méthodologique et épistémologique nous nous proposons d'interroger le processus d'appropriation du « Quart d'heure de lecture » par cet enseignant en prenant appui sur les écrits produits dans le cadre d'un dispositif d'analyse collaborative de situations éducatives GPS (Gérer Professionnellement les Situations) mis à disposition d'une équipe de professeurs de la voie professionnelle dans le cadre d'un LÉA (Lopez, Nordmann, Bongrand & Ponté, 2016). Nous faisons en effet l'hypothèse qu'accompagné par une équipe de formateurs et d'enseignants chercheurs, le dispositif d'écriture collaborative GPS constitue un analyseur pertinent pour saisir la diffusion d'une pratique de lecture « indépendamment de tout système d'ingénierie didactique ». Il repose en effet sur un protocole rigoureux, alternant écrit et oral – récit de la situation, analyse des problèmes posés, recherche des textes réglementaires, discussion des pistes de résolution, recueil de points de vue de collègues, confrontation à des textes de recherche et exposé d'une prise de parti finale. de vue de collègues, confrontation à des textes de recherche et exposé d'une prise de parti finale.

À partir d'une comparaison de quatre versions consacrées au « Quart d'heure de lecture », co-écrites entre janvier 2018 et janvier 2020 par l'enseignant de Lettres-Histoire et deux autres de ses collègues, nous proposons de privilégier une approche dialogique fondée sur la clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000, Clot, 2005) pour interroger des angles morts de la scolarisation d'une pratique associative et/ou de son appropriation par un enseignant : commande institutionnelle, climat scolaire et accès à la littérature, choix didactique et pédagogique... L'analyse des différentes versions ainsi que les évolutions actuelles du dispositif GPS – hybridation du dispositif avec la création d'une plateforme numérique permettant de déposer les situations rédigées et des ressources complémentaires, favorisera le croisement des points de vue et le dialogue entre différents acteurs de l'école. Elle pourrait permettre au professeur de Lettres-Histoire concerné et à l'ensemble des acteurs du LÉA de poursuivre dans le sens d'une meilleure intelligibilité des pratiques réelles.

Bibliographie

BULEA, Ecaterina & JUSSEAUME, Sylvie. « Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant », Lidil [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3441> ; DOI : 10.4000/lidil.3441

CLOT, Yves. (2005). « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue ». In FILLIETTAZ L. & J.-L. BRONCKART (2005) : *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes, applications*. Louvain-la-Neuve, Peeters, pp 37-55.

CLOT, Yves. & FAÏTA, Daniel. (2000). Genres et styles en analyse de travail. Concepts et méthodes. *Travailler* n° 4, 7-42.

CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel, FERNANDEZ, Gabriel, SCHELLER, Livia. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. » *Réflexion sur la pratique*. PISTES ? Vol 2 n° 1. A

DE CERTEAU, Michel. (1990), *L'invention du quotidien, t. 1 Arts de faire*, Paris Gallimard (nouvelle édition)

DORISON, Catherine, CHEVALIER, Jean-Pierre, BELHADJIN, Anissa, ELALOUF, Marie-Laure & LOPEZ, Maryse. (2018). *Des écoles normales à l'ESPE. Témoignages de formateurs*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. URL : <https://www.pug.fr/produit/1502/9782706142093/des-ecoles-normales-a-l-espe>

DUMORTIER, Jean-Louis & VAN BEVEREN, Julien (2016). Enquête sur le rapport à la didactique du français d'enseignants du secondaire. Dans André Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 197-211). Metz : Crem, Université de Lorraine.

FAÏTA, Daniel & SAUJAT, Frédéric (2010) Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans Frédéric Yvon & Frédéric Saussez (dir.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Laval : Les Presses de l'Université Laval.

LOPEZ, Maryse, NORDMANN, Jean-François, BONGRAND, Philippe & PONTE, Pascale. (2016). Le dispositif « GPS » d'analyse de situations professionnelles. Récupéré du site de l'ESPE de l'académie de Versailles : www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier6-lopez-nordmann-bongrand-ponte.pdf.

PERAYA, Daniel, CHARLIER, Bernadette & DESCHRYVER, Nathalie. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, 2014, 301, p. 15-34

SCHNEUWLY, Bernard. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le Français aujourd'hui*, n° 188, 30- 38.

SEILIER-RAVENEL, Loïc (2020). *Les effets formateurs du GPS dans un LéA. Mémoire de master Pratiques et ingénierie de la formation, parcours Formation de formateurs d'enseignants*, sous la direction de Brigitte Cosnard. Paris Cergy Université, Inspé de l'académie de Versailles.

YVON, Frédéric et SAUSSEZ, Frédéric (dir.). *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (181-203). Québec : Presses Université de Laval.

Bio-bibliographies

Les travaux de **Béatrice GERLAUD** portent sur le rapport à l'écrit des élèves du secondaire-lycée et sur effets de dispositifs réflexifs sur ce rapport et sur la pratique des enseignants.

Béatrice GERLAUD, « La phrase : entité insaisissable au lycée ? », *Lidil* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 16 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4091> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4091>

GERLAUD, B. (2019). *Étude didactique des effets de dispositifs réflexifs sur le rapport à l'écrit d'élèves de seconde et sur la pratique de l'enseignante*, doctorat de sciences du langage, université de Cergy-Pontoise, sous la direction de Marie-Laure ELALOUF.

Les travaux de Maryse LOPEZ portent principalement sur l'histoire de la discipline français et l'histoire de la formation des enseignants dans l'enseignement professionnel :

LOPEZ, M. (2018). « Les professeurs d'ENNA et leur rôle dans la construction de la discipline français entre 1945 et 1960 ». *Revue française de pédagogie* 199, 81-94.

LOPEZ, M. (2020). « Former le travailleur de demain au milieu des années 1970 : L'expérience du contrôle continu dans l'enseignement professionnel ». Colloque international *De la loi Astier au baccalauréat professionnel, les jeunes et le travail*, 5-6 juin 2019, À paraître.

Les travaux de Marie-Laure ELALOUF portent sur l'activité métalinguistique en classe de français :

ELALOUF, M.-L. (2017) : « Examen d'un dispositif mobilisant le déjà-là d'apprentis scripteurs en baccalauréat professionnel ». *Spirale* 59, 95-106.

ELALOUF, M.-L., PERRIN, S. (2019) : « Entre recherche et formation, quels usages des corpus de textes scolaires ». In Maurice Niwese, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA & Martine JAUBERT, (Faire) *Écrire dans l'enseignement post-obligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes*, pp. 129-140.

Caroline CREUSOT-TUPHILE

**Laboratoire de recherche en épistémologie et didactique des disciplines (LabE3D),
Université de Bordeaux.**

caroline.creusot@ac-bordeaux.fr

Usages des reformulations avec des marottes en maternelle pour favoriser la compréhension des récits de fiction : analyse d'une pratique scolaire et des gestes professionnels langagiers didactiques chez des enseignants débutants.

L'enquête Lire-Écrire menée par R. Goigoux montre que si la plupart des enseignants sont conscients de l'importance de travailler la compréhension du récit de façon explicite et précoce (Bianco : 2015) ils sont aussi souvent démunis (Bishop, Boiron : 2016). Les derniers textes institutionnels préconisent l'enseignement de la compréhension du récit mais donnent peu de propositions didactiques. La recherche propose de son côté, nombre d'ingénieries didactiques : le rappel de récit accompagné (Bishop, Boiron, et al. : 2017), le visibleo (Bishop : 2017), Narramus (Goigoux et Cèbe : 2017) etc.

La reformulation avec des marottes ou des maquettes dans les classes de maternelle observées montre une pratique récurrente visant à favoriser la compréhension du récit de fiction. Notre étude s'attachera à révéler un modèle didactique caractérisé par des gestes professionnels spécifiques dans des scénarios langagiers (Bruner : 1983) favorisant la compréhension des récits (Bishop : 2012). Notre hypothèse est que certains gestes professionnels (Bucheton : 2019) didactiques langagiers (Coulange, Jaubert, Lhoste : 2018) sont récurrents et invariants dans ces situations de reformulation de récit et qu'ils aident les élèves à comprendre, notamment en maternelle (Jorro, Crocé-Spinelli : 2010). Nous proposerons de décrire une pratique scolaire commune à trois enseignantes débutantes (environ 3 ans de pratique en maternelle) en observant des séances filmées de reformulation de récits de fiction avec des marottes. Notre communication proposera notamment un point sur les origines, les visées et les ingénieries didactiques de cette pratique proposées par la recherche, une comparaison avec leur utilisation dans les classes d'enseignantes débutantes. Nous proposerons une analyse de séances de récits avec des marottes filmées dans des classes de maternelle d'écoles de Bordeaux classées REP à travers l'étude de gestes professionnels langagiers didactiques que sont les reformulations, l'utilisation des marottes et l'explicitation du lexique présents dans chacune des séances. Les points communs relevés entre ces séances nous permettront d'établir un premier modèle didactique de cette pratique scolaire.

Bibliographie

- BIANCO M, (2015), *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BISHOP, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui*, 179, 113-126.
- BISHOP, M.-F., BOIRON V. (2016) Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires, oui mais comment ? *Recherches*, 64, 108-120.
- BISHOP, M.-F., BOIRON V., SCHMEHL-POSTAÏ A., ROYER A. (2017) « Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné » *Repères*, 55, 87-107.
- BOIRON V. (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères* n°50, p. 83-104.
- BOIRON, V. (2015). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères* n°42, p. 105-126.
- BRUNER, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui ».
- BUCHETON, D. (dir) (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- COULANGE, L., JAUBERT M., LHOSTE, Y. (2018) « Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. », *eJRIEPS, numéro spécial 1*, 64-86.
- GOIGOUX, R. ET CÈBE, S. (2017) *Narramus MS/GS - Apprendre à comprendre et à raconter - La sieste de Moussa*». Paris: Retz.
- JORRO, A., CROCÉ-SPINELLI, H. (2010) « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, n°144-146.

TROISIÈME SESSION

AXE 2 - MODÈLES ET PRATIQUES

Isabelle PELTIER-LÉCULLÉE
Laboratoire EMA, Cergy-Pontoise
ipeltier-lecullee@club.fr,

La lecture à haute voix dans l'élaboration du carnet de lecture ou comment différents modèles didactiques rentrent-ils en friction ?

Chervel (2006), Chartier (2007), Chartier et Hébrard (2000) ont montré les variations historiques de la lecture à haute voix : elle est associée au déchiffrage, elle permet d'accéder à la compréhension ou de faire émerger l'interprétation. Si l'éclairage diachronique permet de comprendre l'objet enseigné (Schneuwly et Dolz, 2009) dans les pratiques actuelles, de le décrire et de l'analyser à la lumière des transformations qu'il a vécues, de le considérer comme le résultat d'une sédimentation de couches historiques parfois contradictoires (Schneuwly et Dolz, 2009, Bishop, 2016) il est aussi nécessaire de le mettre en perspective avec l'activité enseignante.

Dans une classe de CM2, les élèves utilisent des carnets de lecture pendant plusieurs mois auxquels l'enseignante associe la lecture à haute voix. Le dispositif didactique, selon une perspective interactionniste (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2002) alterne différents épisodes temporels à l'image du journal des apprentissages (Crinon, 2000) où le travail collectif conditionne la mise en place et la réussite des activités métacognitives dans le processus de construction des savoirs. La lecture à haute voix y est convoquée. Elle est prise en charge soit par l'enseignante soit par les élèves.

Le verbatim d'une séance enregistrée (qui a la valeur d'une séquence), les pages scannées des carnets des élèves (qui ne comportent aucune intervention de la part de l'enseignante), des extraits du roman lu en classe (Le royaume de Kensuké de Michael Morpurgo) servent de données. Elles sont déjà interrogées à partir de L'agir professionnel – en particulier les manières langagières et cognitives de s'emparer d'une tâche - de Bucheton (2009) et le modèle d'analyse de l'activité des enseignants de Goigoux (2007).

Nous émettons différentes hypothèses :

Le dispositif déployé devrait convoquer la subjectivité des lecteurs par le biais du débat. Il s'avère que les élèves n'ont pas forcément les moyens de répondre à la demande de l'enseignante. Surgit alors la lecture à haute voix. Certains élèves peinent à déchiffrer, d'autres partagent leur compréhension. C'est une fois la lecture à haute voix effectuée, que le travail d'interprétation semble pouvoir s'effectuer.

Il semblerait que l'épreuve / l'expérience (dont l'étymologie latine est la même) de relecture (Charmeux, 1991) permette aussi de prendre place dans l'échange, de favoriser la construction du sens de la situation tout en favorisant une implication, un engagement du lecteur dans le texte (Cambron et Langlade, 2007). Les changements des positionnements énonciatifs, l'apparition d'un métalangage se révèlent comme des indices de transformation du rapport au langage.

L'intervention devrait s'intéresser à ces différents modèles qui rentrent en friction, mettre en exergue les moments où l'enseignante bascule d'une finalité à l'autre.

Bibliographie

AEBY DAGHÉ, S. (2010). « Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires ». *Repères*, 42. 127-144.

AHR, S. ET JOOLE, P. (dir.) (2013). *Cahier/carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université ?* Namur : Presses universitaires de Namur.

BIANCO Maryse (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture. Conseil supérieur des programmes. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

BISHOP, M.-F. & DOQUET-LACOSTE, C. (2007). Place et statut du récit dans « les écrits intermédiaires » à l'école : carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations. *Pratiques*, 133-134, 175-191.

BISHOP, M.-F. & CADET, L. « Circulations, usages et transformations des concepts en formation », *Le français aujourd'hui*, 2015/1 (n° 188), p. 5-14. DOI : 10.3917/lfa.188.0005. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-5.htm>

BUCHETON, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

CAMBRON, M. & LANGLADE, G. (2007). De l'implication comme forme première de l'engagement. In Poulin I. & Langlade G., *Le lecteur engagé*, 35-51, Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

CARNUS, M.-F, GARCIA-DEBANC, C. & TERRISSE, A. (2009). *Analyse des pratiques des enseignants-débutants*. Grenoble : La pensée sauvage.

CHARMEUX, E. (1991). La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non ? In Bentolila, A., Chevalier, B., Falcoz-Vigne, D. *La lecture -Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*. 212-214, Paris : Nathan.

CHARTIER, A-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.

CRINON, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.

DAUNAY, B., REUTER, Y. & SCHNEUWLY, B. (dir.). (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, coll. « Recherches en didactique du français », n° 4, Presses universitaires de Namur.

DHEUR, S. (2015). La lecture à voix haute : entre écriture et oralité, une autorité en jeu. *Bulletin des bibliothèques de France*, Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques, 11.

GIASSON J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

GOIGOUX, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, 3, 47-69.

SCHNEUWLY, B. ET DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.

VANHULLE, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXV, 3, 651-674.

Informations concernant le projet de thèse (sous la direction de Marie-France Bishop)

La lecture à haute voix au cycle 3 : quelles sont les conceptions et les pratiques de cet enseignement chez les jeunes enseignant-e-s ?

La recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement des « jeunes enseignants » et aux processus d'apprentissage de la lecture à haute voix. Cette double entrée est traitée dans le champ de la recherche en didactique du français langue première et questionne les contenus privilégiés, les démarches, les activités types, l'articulation entre activités de réception et de production... mais aussi dans le champ de la didactique professionnelle et de l'analyse de l'activité. Les enjeux de la recherche sont d'interroger le rapport à la lecture à haute voix, de montrer que les pratiques de lecture à haute voix sont révélatrices de conceptions d'ensemble de l'apprentissage de la lecture et de la lecture elle-même, et même peut-être plus largement de l'activité des élèves. Une enquête large sur les pratiques des stagiaires et des débutants permettra de comprendre les logiques sous-jacentes aux différentes pratiques. Cette entrée sera croisée avec des études de cas et des observations de classes.

Florence MAUROUX

Laboratoire Cognition, Langues, Langage, Ergonomie (CLLE)

Université Toulouse-Jean-Jaurès

florence.mauroux@univ-tlse2.fr

Comment un enseignant débutant s'approprié-t-il le concept des orthographes approchées ? Une étude de cas en primaire

Résumé

Issues de travaux scientifiques visant à évaluer le niveau de conceptualisation de l'écrit de jeunes enfants (pour une synthèse, voir David et Morin, 2013 ; Read et Treiman, 2013), les orthographes approchées se sont développées dans les classes comme dispositif didactique depuis le milieu des années 2000 (Montésinos-Gelet et Morin, 2006 ; David et Morin, 2008). Le but de ces activités est de placer les élèves en situation de résoudre des problèmes orthographiques afin qu'ils s'interrogent sur le fonctionnement du système écrit du français et se l'approprient progressivement, grâce à un accompagnement de l'enseignant. Ce dispositif didactique relève d'une certaine conception de l'apprentissage de l'orthographe qui interroge notamment le statut de l'erreur, la place des verbalisations dans la prise de conscience du fonctionnement de l'écrit et le rôle des interactions dans la construction des connaissances orthographiques (Brissaud et Cogis, 2011).

Notre contribution propose d'étudier de quelle façon un futur enseignant de primaire s'approprié cette démarche didactique, les activités favorisant les tentatives d'écriture étant encouragées par les programmes scolaires en France dès la maternelle (MEN, 2015 ; 2018). Notre objectif est de comprendre les choix qu'il opère lors de la conception puis de la mise en œuvre d'activités d'orthographes approchées, en lien avec un objet de savoir, l'orthographe du français. A cette fin, nous avons observé un professeur des écoles stagiaires (PES) enseignant en alternance dans une classe de CE2 durant son année de formation à l'INSPE. Deux séances d'orthographes approchées ont été enregistrées dans la classe en décembre et en janvier. Nous disposons également d'un entretien d'auto confrontation mené à la suite des séances filmées. Cette double approche croise l'analyse didactique à celle de l'activité de l'enseignant (Goigoux, 2007). Les séances ont été analysées à l'aide d'une grille facilitant le repérage des actions et micro-actions didactiques déployées par l'enseignant au cours de la séance d' (Mauroux, 2016). L'analyse permet de constater une évolution dans l'appropriation des composantes didactiques de la démarche, notamment liées au choix du matériau linguistique, mais aussi de l'étayage mis en œuvre par l'enseignant pour permettre aux élèves de résoudre les problèmes orthographiques et prendre en compte la réflexion des élèves lors de cette résolution. Notre analyse pointe une maîtrise aléatoire des savoirs linguistiques et des processus d'apprentissage de nature à influencer les choix opérés par ce jeune enseignant. Ces résultats restent à confirmer sur un corpus d'observation plus large. Cependant ces constats sont déjà des éléments importants en formation car ils montrent le rôle de la maîtrise des enjeux de savoir dans la réflexion sur puis l'appropriation de ce dispositif didactique (Schneuwly, 2015).

Références bibliographiques

BRISSAUD, C. et COGIS, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? Paris : Hatier.

DAVID, J. et MORIN, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. Dans J. Dolz et S. Plane (dir.), Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques (p. 19-41). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

DAVID J. et MORIN M.-F. (dir.) (2013). « Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones ». Repères, n° 47.

GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Éducation et didactique, 1(3), 47-69.

MAUROUX, F. (2016). Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale (thèse de doctorat). Université Toulouse-Jean-Jaurès.

READ C. et TREIMAN R. (2013). « Children's invented spelling. What we have learned in forty years ». In Piattelli-Palmarini M. et Berwick R.C. (dir.). Rich grammars from poor inputs: Essays in honor of Carol Chomsky. New York : Oxford University Press, p. 197-211).

SCHNEUWLY, B. (1/2015). « À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles ». Le français aujourd'hui n° 188. 29-38.

Mini biographie

Florence MAUROUX a été enseignante en primaire pendant une vingtaine d'années. Elle est à présent Maître de conférences en sciences du langage et formatrice en didactique du français dans les INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées chargée de la formation des futurs enseignants de primaire.

Au sein du laboratoire CLLE, son travail de recherche porte sur l'acquisition de l'écrit et de l'orthographe chez les élèves de primaire et sur le développement des compétences scripturales et des compétences métalinguistiques de l'enfant dans les premières années d'apprentissage de l'écrit. Dans ce cadre, elle s'intéresse également aux pratiques d'enseignement de l'écriture et plus particulièrement aux activités d'orthographe approchées et à la pratique d'entretiens métagraphiques au préscolaire et au début de l'école primaire.

MAUROUX F., BOUDREAU C. et MORIN M.-F. (2019). DIDALEX: Une plateforme d'aide à l'évaluation et au suivi des compétences des élèves francophones en orthographe lexicale. EDL, 33, 67-88.

MAUROUX F. et MORIN M.-F. (2018). « Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? ». *Repères*, 57

MAUROUX F., GARCIA DEBANC C. et DUVIGNAU K. (2017) « Analyser les pratiques d'enseignement de l'écriture au CP : un outil méthodologique pour mettre à jour les actions et interactions didactiques efficaces ». *LIDIL*, 55.

QUATRIÈME SESSION

AXE 3 - APPROPRIATION D'ACTIVITÉS EN FORMATION

Hélène GUILLOU KEREDAN

INSPE de l'académie de Bordeaux, Lab-E3D, Université de Bordeaux

helene.guillou-keredan@u-bordeaux.fr

Martine JAUBERT

Lab-E3D, université de Bordeaux

martine.jaubert@u-bordeaux.fr

Maryse REBIERE

LAB-E3D, université de Bordeaux

maryse.rebiere@gmail.com

***Enseigner un genre professionnel : “prêt-à-agir/penser” ou “outil psychologique” ?
Le cas de la lecture-découverte” au cycle 2***

Si les genres du discours n'existaient pas [...] et qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (Bakhtine, 1984, p. 285). De même, si les genres professionnels n'existaient pas, les enseignants seraient contraints de créer pas à pas leurs interventions tout au long de la journée : l'enseignement-apprentissage serait quasiment impossible. Les genres professionnels historiquement créés sont en dépôt dans la culture professionnelle et proposent des configurations d'actions « relativement stables » et dont l'appropriation conditionne la professionnalisation. Genres de discours ET genres professionnels proposent un potentiel d'instructions se référant aux normes sociales en vigueur dans la sphère d'activité concernée (Rastier, 1989, Clot et Faïta, 2000), en perpétuelle négociation et que chacun se réapproprie. Ils constituent ainsi un système d'attentes, un outil psychologique au sens vygotskien, qui impulse, oriente et régule l'activité. Leur enseignement en formation semble donc incontournable pour permettre aux enseignants débutants (ou non) de (re)configurer leur activité professionnelle. Cependant certains chercheurs constatent que le genre professionnel peut constituer un obstacle au développement de la réflexivité en devenant un « prêt-à-agir/penser » (Delarue & Crinon, 2015) qui contourne les spécificités, significations, contraintes épistémiques, finalités des disciplines... reconfigurant, de ce fait, le genre en un objet dépouillé de ses significations dialogiques initiales et déconnecté des problèmes qu'il a participé à résoudre, ce qui pose la question de son appropriation. La formation s'avère donc paradoxale : enseigner les genres professionnels au risque de proposer aux enseignants des modes d'action réifiés et de stériliser ainsi leur réflexion ou les laisser libres d'inventer et tâtonner en permanence en faisant le pari de leur activité réflexive...

Pour nous, si l'enseignement des genres professionnels est incontournable, se pose la question de leur ancrage en théorie et en pratique et de leur appropriation. Comment faire travailler à la fois pratiques, représentations et connaissances en vue de former des prati

ciens réflexifs qui puissent mettre en cohérence technique, technologie et si possible théorie ? L'étude de pratiques variées peut témoigner du travail d'ajustement et de bricolage dont font l'objet les genres professionnels.

Dans cette contribution, après avoir rappelé les fondements historiques et théoriques du genre professionnel « lecture découverte », nous nous proposons de mettre en regard la mise en œuvre de ce genre par une experte, PEMF en CP et sa stagiaire débutante, et par deux enseignants expérimentés de CP (6 ans) et de CE1 (7 ans).

Nous nous poserons la question de la variété des modes d'appropriation d'un genre professionnel d'une part en synchronie, au cours de la formation et d'autre part au fil du temps. A partir de vidéos et des verbatims des séances, d'entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation, nous tenterons de dégager des perspectives de formation susceptibles d'éviter la réification des genres professionnels.

Bibliographie

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

CLOT, Y., & FAITA, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes in *Travailler*, 4, pp. 7-42.

DELARUE, C. & CRINON, J. (2015). De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants. *Le français aujourd'hui* 188, pp. 79-88.

GUILLOU-KEREDAN, H. (2018). Communication « Entrée dans les disciplines et construction de positions énonciatives disciplinaires ». 1er colloque international DIDACTIFEN *les disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Liège, 5 - 6 juillet 2018.

JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2008). « Enseigner la lecture au cours préparatoire : des gestes de tissage complexes pour les débutants » in BUCHETON, D. (dir.) *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès, pp. 112-126.

JAUBERT, M., REBIÈRE, M. (2008). Gestes et genres professionnels chez un expert et un débutant. La forme scolaire lecture-découverte d'un texte narratif au CP. *TFE*, revues.org..

JAUBERT, M. & REBIERE, M. (2011). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. In Goigoux R. et Pollet, M.-C. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur, Presses universitaires de Louvain, 53-84.

RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris, Hachette.

VOLOCHINOV (1929/1977). *Marxisme et philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris, Editions de Minuit.

VYGOTSKI, L. (Ed. fr. 1985). *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales.

Stéphanie GENRE
INSPÉ de l'académie de Versailles
EMA - EA 4507 - Université CY Cergy Paris Université
stephanie.genre@cyu.fr

Kathy SIMILOWSKI
INSPÉ de l'académie de Versailles
EMA - EA 4507 - Université CY Cergy Paris Université
kathy.similowski@cyu.fr

Cendrine WASZAK
INSPE de l'académie de Créteil
CIRCEFT (ESCOL)- Univ Paris Est Creteil
cendrine.waszak@upec.fr

Le jogging d'écriture : quels modèles pour quels usages ?

L'objet de cette communication est d'interroger une pratique effective de classe investie par les enseignants débutants, le jogging d'écriture, à la fois du point de vue des modèles didactiques sous-jacents portant sur l'écriture (comment la mise en place de cette activité participe à la construction de savoirs professionnels sur l'écriture) et du processus de professionnalisation (comment les enseignants débutants se constituent au travers de cette activité une identité professionnelle). Cette pratique routinière sera appréhendée sous le prisme de la renormalisation liée au concept d'activité (Clot, 1995). Selon Schwartz (2011 : 161), renormaliser, c'est « négocie[r] et incorpore[r] des repères, des valeurs » qui influent sur la pratique et donnent lieu à un « débat de normes » entre « normes d'agir » (le « travail prescrit » des ergonomes) d'une part, et normes inscrites dans l'histoire de chacun des acteurs, souvent imbriquées à celles des autres (pairs, directeurs d'école, collègues expérimentés) d'autre part. Il semble donc pertinent de s'interroger sur ce qui conduit les enseignants à recourir au jogging d'écriture, le lien qu'ils font entre cette activité ritualisée et leur métier. L'analyse cherchera à préciser le travail prescrit dans le discours institutionnel relatif aux écrits courts et dans le discours de ceux qui se présentent comme des « pairs » (sites d'enseignants) et sa reconfiguration par des professeurs des écoles stagiaires. Nous nous appuierons sur une trentaine de mémoires issus de la base de données DUMAS ou encadrés par nos soins ainsi que sur une quarantaine de questionnaires et 6 entretiens pour déterminer, chez leurs auteurs, leur représentation de l'écriture et de son enseignement. Comment ces enseignants en formation se saisissent-ils de cette déclinaison de l'écrire scolaire ? Quels usages en font-ils ? Selon quelles logiques profondes (Bucheton et Soulé, 2009) ?

Dans les pratiques déclarées, les premiers résultats issus de l'analyse qualitative des contenus font apparaître : i. une relative ignorance de l'origine de cette pratique ; ii. une appropriation issue de la fréquentation du milieu professionnel et une renormalisation empreinte de logiques profondes iii. des objectifs didactiques et de gestion de classe imbriqués iv. des points communs dans les dispositifs proposés : un écrit court, ritualisé, répondant à une contrainte d'écriture, souvent présenté comme un entraînement décontextualisé ; v. mais aussi des variables en termes d'organisation (articulation avec l'oral, la lecture et

la langue, valorisation et évaluation des productions) et de contenus (encodage, jeux de langue, genres scolaires, types d'écrit). Ces propositions s'arriment à des modèles d'écriture sous-jacents contrastés. Dans la mesure où la renormalisation est incorporation, qu'en est-il alors de l'incorporation de ces incorporations en formation ?

Nous tenterons de proposer des pistes didactiques qui intègrent les préoccupations des stagiaires, interrogent leurs représentations de l'écriture, et favorisent leur réflexion sur les modèles didactiques de la production d'écrit.

Bibliographie

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

BUCHETON, D. ET SOULÉ, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation didactique*, 13, p. 29-48.

CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Éditions La Découverte.

CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

CLOT, Y. et Faïta, D. (2000). « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, 4, p. 7-42.

DOLZ, J. ET GAGNON, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

SCHWARTZ, Y. (1996/2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

SCHWARTZ, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *Travail et apprentissages*, 7, p. 148-177.

Sitographie

<https://www.charivarialecole.fr/archives/520> ; <http://laclassedezazou.eklablog.com/le-jogging-d-ecriture-a4036636EE> ; <https://laclasse-demallory.net/2017/04/26/jogging-decriture/> ; <http://www.livredesapienta.fr/2016/04/le-jogging-decriture.html> ; <https://taniere-de-kyban.fr/2016/mon-rituel-jogging-decriture> ; <https://www.classedefanfan.fr/le-jogging-decriture/> Le jogging d'écriture ; <https://www.styloplumblog.fr/jogging-decriture/> ; <http://www.caracolus.fr/atelier-quotidien-le-jogging-decriture-ce1ce2/> <https://www.stabilo.com/fr/blog/blog-article/detail/le-jogging-decriture-ou-comment-faire-de-lecriture-un-plaisir-et-un-rituel/> ; <https://taniere-de-kyban.fr/2017/jogging-d-ecriture-consignes-a-videoprojeter> ; <http://dixmois.eklablog.com/calendrier-d-ecriture-a86259720> ;

Sitographie institutionnelle

https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_812229/jogging-d-ecriture-2010 ; <http://circ-dieppe-ouest.spip.ac-rouen.fr/?Le-jogging-d-ecriture> ; https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_1er_degre/ressources_tours_nord_sud/socle_commun/competences/competence_1/#c131908 ; https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecrits_courts/23/0/1-RA16_C2_FRA_3_intro_ecrits_courts_635230.pdf ; https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecrits_courts/23/2/2-RA16_C2_FRA_3_situation_ecriture_635232.pdf ; https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecrits_courts/23/7/3-RA16_C2_FRA_3_differeents_types_ecrits_courts_635237.pdf ; https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/08/7/11_RA_C3_Francais_Ecriture_GAMMES_591087.pdf ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/08/9/12_RA_C3_Francais_Ecriture_20_MN_591089.pdf ;

DUMAS (dépôt universitaire des mémoires après soutenance) : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/search/index/?q=%2A&domain_t=shs

Bio-bibliographies

Stéphanie GENRE est maitresse de conférences en sciences du langage à Cergy Paris Université (Laboratoire EMA : École, Mutations, Apprentissages, EA 4507). Elle a soutenu sa thèse en 2015 sous la co-direction de Jean-Charles Chabanne (ENS Lyon) et de Claire Doquet (Sorbonne Nouvelle). Ses thématiques de recherche se situent principalement à la croisée de la didactique du lexique et de la didactique de la littérature. Dans cette intersection et plus récemment dans un cadre plus élargi que celui de la littérature, elle analyse le métadiscours dans les interactions langagières et le discours des enseignants sur leur propre activité. Elle enseigne essentiellement auprès d'étudiants et de professeurs stagiaires du master MEEF 1 pour la didactique du français.

Publications

DUPUY, C., GENRE, S. (à paraître). Pratique littéraire du lexique/vocabulaire : les sens construits dans les moments lexicaux. Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*, (pp. 72-92). Bruxelles : Peter Lang.

GENRE, S. (2018). Vocabulaire et littérature au cycle 3 de l'école primaire française : de l'intérêt didactique d'analyser l'actualisation des sèmes afférents dans des séances de lecture littéraire, *Lettre de l'AIRDF*, 64 (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français), Imprimerie de l'université de Lille.

GENRE, S. (2018). Vocabulaire et littérature : enjeux didactiques du paradigme désignationnel dans une séance de lecture littéraire, Actes du 6e Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/07/shsconf_cmlf2018_07011/shsconf_cmlf2018_07011.html

Kathy SIMILOWSKI est maitresse de conférences en sciences du langage à CY Cergy Paris Université (Laboratoire EMA école, mutations et apprentissages) et dispense des enseignements auprès d'étudiants du master MEEF1 (professeurs des écoles) à l'INSPÉ de l'académie de Versailles. Elle a soutenu une thèse à l'Université de Paris-Sorbonne en 2017 sous la direction de Sylvie Plane, Professeure à l'Université de Paris-Sorbonne et à l'ÉSPÉ de Paris, aujourd'hui émérite, portant sur l'articulation entre écriture et lecture de textes littéraires à l'école primaire (<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01886846/document>). Ses travaux ont conduit à des publications concernant en particulier la production d'écrit à l'école primaire. Elle participe au projet ECRICOL (2017-2020) (ANR16CE28 0001) coordonné par Maurice Niwese, MCF en sciences du langage (INSPÉ d'Aquitaine, Université de Bordeaux) qui cible les élèves socialement défavorisés et se propose de réaliser un bilan des compétences et des difficultés en écriture des élèves à l'entrée au collège.

Dernières publications

- SIMILOWSKI K (2020) « Dépassement et naufrage mental dans l'île de Robinson : l'écriture de robinsonnades à l'école primaire » dans *Jules Verne et Robinson, actes des 6èmes rencontres Jules Verne*. Coordonné par P. Mustière et M. Fabre. Nantes : éditions Coiffard. p. 241-247.

- SIMILOWSKI K. (2019) « La consigne d'écriture : ligne d'action et espace de détournement », *La Lettre de l'AIRDF n°66*, (octobre 2019), *Traces des apprentissages des élèves dans les dispositifs didactiques*, dossier coordonné par V. Marmy Cusin et N. Denizot.

- SIMILOWSKI K., Pellan D. et Plane S. (2018) « Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? » *Repères, n°57, Collecter, interpréter, enseigner l'écriture*, sous la direction de J. David et C. Doquet. <https://journals.openedition.org/reperes/1448>

Cendrine WASZAK est maitresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Créteil. Elle est formatrice à l'INSPE de Créteil et membre du CIRCEFT (ESCOL). Elle a soutenu sa thèse en 2017 sous la direction de J.-L. Dufays, en didactique de la littérature.

Publications

WASZAK, C. (2019) « "Moi je trouve qu'elle a que ce qu'elle mérite" Que faire des jugements éthiques des lycéens sur leurs lectures ? », *Repères, 58, Le tournant éthique en didactique de la littérature*, coordonné par Brigitte Louichon et Marion Sauvaire.

WASZAK, C. (2017) Un outil d'analyse des écritures de la réception, in F. Le Goff et M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception. Vol. 2 : Affects et temporalités*. Namur : CEDOCEF, PUN.

WASZAK, C. et DUFAYS, J.-L. (2015) La lecture de romans du 19e siècle au secondaire. Analyse de pratiques enseignantes, in O. Dezutter et E. Falardeau, *Les temps et les lieux de la lecture*, Namur : CEDOCEF, PUN.

Marie-Pierre GIRARD

CLLE-ERSS (UMR 5260)- Université de Toulouse 2 J. Jaurès

marie-pierre.girard@ac-toulouse.fr

Véronique PAOLACCI

CLLE-ERSS (UMR 5260) - SFR AEF- INSPE de Toulouse Occitanie Pyrénées

Université de Toulouse 2 J. Jaurès

veronique.paolacci@univ-tlse2.fr

Les enseignants professeurs d'école débutants et les méthodes dites "clé en main" en français - Quels modèles didactiques dans le cas de l'enseignement de la grammaire ?

Notre proposition interroge les méthodes dites « clé en main » comme modèles didactiques chez les enseignants débutants à l'école primaire française. Les maisons d'édition proposent un échantillon important de ces manuels qui vont parfois jusqu'à penser la progression au jour le jour, la démarche d'enseignement et même les supports pour les élèves (souvent sous forme de fiches). Concernant l'enseignement du français, les exemples les plus significatifs sont les manuels de lecture de Cours préparatoire mais il existe aussi dans le marché de l'édition de nombreuses méthodes « clé en main » pour enseigner la grammaire.

Quels statuts ont ces méthodes dans les pratiques des professeurs d'école (PE) débutants ? Comment en formation et concernant ce type de méthodes, susciter la réflexion des stagiaires souvent friands du prêt à l'emploi ?

Pour répondre à ces questions, notre propos s'attachera au cas de la méthode Faire de la grammaire (2016) de Françoise Picot largement utilisée dans les classes des enseignants débutants observées au cours des visites que nous réalisons. Les grands principes de la méthode de F. Picot sont basés essentiellement sur la ritualisation des activités des élèves comme les activités de transfert et les activités de collecte. Quels rapports les enseignants débutants entretiennent-ils avec ce type de supports ?

Notre étude, plutôt de type exploratoire, s'appuiera sur différents types de données recueillies au cours d'une année de formation initiale. Nous présenterons les observations des pratiques effectives d'une stagiaire PE dans une classe de CM2 dans le cas particulier des stages à mi-temps que réalisent les stagiaires en formation initiale. Nous rendrons compte également d'une analyse de la méthode par quatre stagiaires PE dans le cadre de l'évaluation d'une unité de valeur du master MEEF (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation). Nous verrons que les enseignantes débutantes font preuve d'une mise à distance intéressante dès les premiers mois d'expérience et nous comparerons leur analyse à celles d'enseignantes confirmées (données recueillies par le biais d'entretiens). Au regard de l'analyse de ces résultats, nous montrerons par l'esquisse d'un module de formation, qu'une appropriation de ce type de méthode (pour en apprécier les avantages et les inconvénients) est nécessaire. Le rôle de la/du format.rice.eur est de ne pas nier les « modèles didactiques » véhiculés par ces méthodes dans lesquelles tout est pensé pour viser une mise en œuvre rapide même si ces supports jugés trop modélisants ont du mal à dialoguer avec les fiches Eduscol (2015) ou des ouvrages didactiques comme ceux de Chartrand (Ed, 2016) ou de Brissaud & Cogis (2011).

Bibliographie indicative

BRISAUD, C. & COGIS, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

BRISAUD, C. & GROSSMANN, F. (2009). La construction des savoirs grammaticaux. *Repères* 39. pp.5-15.

CHARTRAND, S. (Ed, 2016). *Mieux enseigner la grammaire. Des pistes didactiques et activités pour la classe.* Montréal : ERPI Education.

Conférence « Etude de la langue aux cycles 2 et 3 » du 18 mars 2020. IH2EF de Poitiers <https://www.youtube.com/channel/UClt-cCRNggm6ukSTOM5Cyig/?src=iheef> (consulté le 4 avril 2020).

Eduscol (2015). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Etude_de_la_langue/30/8/RA16_C2C3_FRA_4_principes-generaux_636308.pdf

GARCIA-DEBANC, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. *La didactique du Français. Les voies actuelles de la recherche.* Presse de l'Université de Laval, pp. 43-61.

PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C. (2017). Enseigner les compléments circonstanciels à l'école et au collège quand on débute. Quelles difficultés? Quelles compétences professionnelles en émergence ? in Bulea-Bronkart C. et Gagnon, R. (Eds), *Former à l'enseignement de la grammaire.* Septentrion. 83-105.

GARCIA-DEBANC, C. & PAOLACCI, V. & BOVIN, M.-C. (2014). L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées. *Repères* 49. pp.7-32.

PAOLACCI, V. & GARCIA-DEBANC, C (2009). La grammaire du français à l'école élémentaire et les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? In Brissaud, C. & Grossmann, F. (Eds). *La construction des savoirs grammaticaux.* Repères. 39. 83-103.

PAOLACCI, V. & GIRARD, M.-P. (2019). La question du corpus dans l'enseignement de la grammaire française – le cas de la pratique des enseignants débutants dans le primaire. *3ème congrès international de la grammaire*, (communication sans actes), janvier 2019, Barcelone, Espagne.

PICOT, F. (2016, Edition revue). *Faire de la grammaire.* Canopé.

CINQUIÈME SESSION

AXE 3 - LES MODÈLES ET LEURS REPRÉSENTATIONS

Solveig LEPOIRE-DUC

solveig.lepoire-duc@univ-lyon1.fr

Jean-Pierre SAUTOT

jean-pierre.sautot@univ-lyon1.fr

Laboratoire ICAR & Université Claude Bernard Lyon

Analyser un modèle didactique lors d'une épreuve de concours ?

Le concours de recrutement des enseignants de l'école élémentaire, en France, présente une tâche d'analyse de dispositif didactique (au sens de Weisser, 2010). La présente proposition vise à analyser les analyses que des lauréats du concours français de recrutement des professeurs des écoles proposent dans leurs copies. Il s'agit donc d'observer les différentes modalités d'appropriation d'un dispositif phare en didactique de l'orthographe grammaticale : la phrase donnée du jour (Cogis, 2005), dispositif basé sur le modèle didactique de la négociation orthographique (Haas, 1999).

Le corpus est constitué d'une sélection de copies issue d'un ensemble de 3000 copies mises à disposition par l'administration. Une enquête dans la base de données des copies a permis d'isoler les copies d'un groupe de lauréats du concours ayant intégré la formation de seconde année dans une INSPE. La population visée est donc celle d'une cohorte de professeurs stagiaires à l'entrée en stage de formation alternée dans un institut de formation. Cette population, homogène du point de vue de son statut administratif, présente de forts contrastes de compétences en didactique du français. Ces contrastes sont une conséquence de la formation antérieure des candidats et de la variété des épreuves de recrutement. La population visée par l'enquête est donc représentative de la variété des enseignants débutants à l'école élémentaire.

L'enjeu principal est de détecter la présence de gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009 ; Cogis, Elalouf, Brinker, 2009) et/ou de compétences (Perrenoud, 1995) déjà là à l'entrée en stage. La méthode de travail consiste en une analyse de discours (Millet, 1992 ; Guernier, 1998) appliquée aux réponses des candidats. Le cadre très contraint réduit en partie l'expression des représentations individuelles. Il facilite des analyses comparatives, le sujet d'examen questionnant les candidats sur plusieurs points : analyse du dispositif au regard des instructions officielles, choix linguistiques opérés pour la mise en place du dispositif dans une classe de cycle 3, objectifs d'apprentissage, analyse des productions de 4 élèves, activités de prolongation. Ce cadre de questionnement instaure donc des entrées thématiques qui contraignent le discours des candidats mais propose des catégories analytiques.

Les premiers résultats, restreints aux seules dimensions linguistiques, montrent des approches contrastées dont certaines ne dépassent guère le niveau d'analyse des élèves et où d'autres, partant de données succinctes, réalisent des hypothèses pertinentes sur le plan pédagogique. Le but n'est pas de rejouer l'évaluation des copies mais de montrer la diversité des approches des candidats pour déterminer des besoins de formation, qui peuvent aller au-delà du dispositif analysé. En filigrane, l'analyse questionne aussi l'efficacité de ce type d'épreuve à recruter les impétrants sur des questions professionnelles.

Bibliographie

BUCHETON D., SOULÉ Y. (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées , *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543

COGIS D. (2005) Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École/Collège. Delagrave, pp.428, Pédagogie et formation.

COGIS D., ELALOUF M.-L., BRINKER V. (2009) Les démarches actives en grammaire: un apprentissage difficile en formation des maitres, *Repères*, n° 39, 57-81.

COGIS D., FISHER C., NADEAU M. (2015) Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage, *Glottopol*, n° 26

GARCIA-DEBANC C., (2009) Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet/verbe à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle, dans J. Dolz, C. Simard (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, AiRDF et PUL, Québec, pp. 99-124.

GUERNIER M.-C. (1998). Discours sur la lecture à l'école. Étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maitres de cycle III du primaire et de sixième de collège. Thèse de doctorat sous la direction de Michel Dabène, soutenue le 25 novembre 1998 à l'université Stendhal Grenoble.

HAAS, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : Un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142. DOI : 10.3406/reper.1999.2315

LEPOIRE-DUC S., SAUTOT J.P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maitre aussi », *Repères* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 13 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/831> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.831>

MILLET, A. (1992). Analyse des entretiens non-directifs ou semi-directifs. Propositions pour un modèle «multi-focal». *Revue Lengas*, (31), 107-122.

PAOLACCI V., GARCIA-DEBANC C. (2009), Enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ?, Repères [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 09 mars 2020. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/372> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.372>

PÉRET C., COGIS D. (2010). La phrase dictée du jour, de la recherche à la pratique en classe, Congrès International des Didactiques.

PERRENOUD P. (1995). « Des savoirs aux compétences : quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » in Pédagogie collégiale (Québec), . 9, n° 1, octobre 1995, pp. 20-24.

SAUTOT J.P., LEPOIRE-DUC S. (2010). Expliquer la grammaire Comprendre les concepts de la langue, CRDP Grenoble

WEISSER M. (2010). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », Questions Vives [Online], Vol.4 n°13 | 2010, Online since 26 January 2011, connection on 10 July 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>

Gilles TABOURDEAU

Laboratoire Forellis A EA3816 - Université de Poitiers.

gilles.tabourdeau@univ-poitiers.fr

Dictée à l'adulte chez l'enseignant-e en formation, des connaissances déclarées aux premières pratiques effectives.

L'activité de la dictée à l'adulte est présente dans le champ didactique depuis les années 70. "Outil" issu du terrain pour Clesse (1978), "technique scolaire" pour Chartier et al. (1998), elle devient un sujet d'étude et de recherche avec les travaux de Lentin. Plus récemment, elle fait l'objet d'approches spécifiques relevant des champs variés : psychologie (Javerzat 2004), linguistique (Canut et Guillou 2017), didactique (Brigaudiot 2015, Morgenstern 2011)...

La dictée à l'adulte intègre les instructions officielles à partir de 1986 et demeure une "activité" présente à chaque réécriture des programmes de la maternelle (1995, 2002, 2008, 2015). Elle est pour l'Institution « l'activité la plus propre à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit » (documents d'accompagnement des programmes de cycle 1 de 2015).

La dictée à l'adulte est donc aujourd'hui une activité solidement ancrée dans le paysage de la recherche en didactique du français et reconnue comme incontournable pour l'institution. Pour autant, du point de vue de la pratique effective en classe et de la circulation du modèle, la question se pose de la manière dont les enseignant-es en formation puis débutant dans leur classe s'en saisissent.

Nous examinons la question dans le contexte de la formation dispensée à l'INSPE de Poitiers : quels sont les savoirs mobilisés et déclarés par des enseignant-es en formation concernant la dictée à l'adulte (étudiant-es M1 et M2 non admis MEEF PE, stagiaires M2, enseignant-es T1-T2) ? Quels écarts observe-t-on entre les connaissances déclarées (copies d'évaluation, mémoires, questionnaire) et les pratiques effectives (ce qu'ils en font quand ils sont en situation de mener ce type d'activité en classe) ?

Cette communication s'appuie sur un corpus composé de données de différentes natures :
- des copies d'étudiant-es produites en situation d'évaluation de Master 1 MEEF, portant sur une analyse critique d'une transcription de séance de dictée à l'adulte d'une classe de Grande section (corpus de Javerzat 2004),
- les résultats d'une enquête déclarative auprès d'étudiants en Master 2 MEEF sur leurs connaissances de cette activité scolaire
- les transcriptions de séances de dictées à l'adulte variées (étudiant-es en M2 MEEF, enseignant-es débutant-es).

Ainsi, nous cherchons à mettre au jour le décalage entre l'état des connaissances des étudiants de Master sur la dictée à l'adulte (leurs écrits de formation : copies et questionnaires déclaratifs) et ce qui est observé en situation de classe (transcriptions d'enregistrements de séances de dictée à l'adulte de stagiaires et enseignant-es confirmé-es). Cette analyse se structure autour de deux axes : la prise de conscience des enjeux d'apprentissages tels que définis par Lentin, Canut et Thévenaz-Christen (spécificités de l'écrit, négociation discursive, variables orales-écrites) et l'agir enseignant comme le définissent Bucheton et Soulé (gestes professionnels).

Une première analyse du corpus montre que ce que les étudiant-es mettent en avant comme objectif de la dictée à l'adulte peut être organisé en trois domaines : l'aspect communicationnel ("oser s'exprimer"), les spécificités intraphrastiques ("richesse lexicale", "syntaxe de la négation") et l'organisation spatiale de l'écrit ("les blancs graphiques", la disposition du texte...). L'exploration des transcriptions de séances montre que c'est sur ces mêmes domaines que se concentrent les enseignant-es débutant-es dans les dictées à l'adulte mises en oeuvre (centration des objectifs d'apprentissage sur la syntaxe et le lexique notamment).

Cette communication nous permet donc de questionner la circulation du modèle didactique de la dictée à l'adulte en confrontant ce qui reste des objectifs et des enjeux de l'activité tels que définis par les didacticiens et abordés dans la formation initiale, à la pratique effective débutante dans une classe. Elle nous amène à réfléchir aux contenus de formation et à leur progression au sein des formations initiale et continue.

Bibliographie

- K. BASLEV, M. SAADA-ROBERT, et M. AUVERGNE, « la dictée à l'adulte : une activité de résolution de problème complexe pour entrer dans l'écrit », 2004.
- M. BRIGAUDIOT, Langage et école maternelle. Hatier, 2015.
- M. BRIGAUDIOT et Collectif, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle : PROG-INRP. Paris, Hachette, 2004.
- D. BUCHETON et Y. SOULÉ, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, no vol 3-n°3, p. 29 48, oct. 2009.
- E. CANUT et M. GUILLOU, Pratiquer la dictée à l'adulte - De l'oral vers l'écrit, Retz. 2017.
- A.-M. CHARTIER, C. CLESSE, et J. HÉBRARD, Lire, écrire, tome 1 : Entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2, Hatier. Paris, France, 1998.
- S. DUCOULOMBIER-TOURRET, La dictée à l'adulte : des situations variées sollicitant de nombreuses capacités langagière en maternelle. *Recherches*, (54), 55 78, 2011.
- S. ERARD, « Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral des élèves », in *Journées d'études en didactique du français*, Cartigny, 1998, p. 171 192.
- M. GRANDATY et M.-T. CHEMLA, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier pédagogique., Paris, 2004, p. 173 214.
- L. LENTIN, Apprendre à penser, parler, lire, écrire, 2. éd. Paris: ESF Editeur, 1998.
- A. MORGENSTERN, « Langage de l'enfant et étayage de l'adulte : éclosion, répliation et écart », p. 105 127, 2011.
- T. THÉVENAZ-CHRISTEN et G. S. CORDEIRO, Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte. *Diptyque*, 13, 2008, p. 95-129.
- T. THÉVENAZ-CHRISTEN, « La dictée à l'adulte ou à médiateur "expert": une puissante machine pour entre dans l'écrit et produire un genre de texte », 2004, en ligne].
- T. THÉVENAZ-CHRISTEN, J. CLAUDE, et C. DOMBRE, « Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte », *Langage et pratiques*, no 38, p. 34 45, déc. 2006.

Bio bibliographie

Gilles TABOURDEAU, Professeur des écoles, Maître d'accueil temporaire de l'académie de Poitiers et doctorant en sciences du langage à l'Université de Poitiers.

Champ de recherche : Didactique du Français langue première.

Références

G. TABOURDEAU, "Production écrite en cycle 1 : l'importance des écrits de travail en dictée à l'adulte", 14ème Colloque AIRDF, Lyon, 27 au 29 août 2019 en ligne.

G. TABOURDEAU, "L'enfer est pavé de bonnes intentions ou la constitution d'un corpus oral longitudinal en milieu scolaire", Journée d'étude *Les corpus en SHES : entre apports et imperfections*, Université de Poitiers, 24 et 25 octobre 2019.

G. TABOURDEAU & M. VERGEZ-COURET, "Etude exploratoire de productions écrites en dictées à l'adulte dans les classes multiâges en maternelle : regards croisés en sémantique du discours et didactique", article soumis pour *Cohérence et cohésion textuelle*, Lambert Lucas, à paraître.

G. TABOURDEAU. *L'impact du dispositif classe multiâge sur l'acquisition et la construction du langage décontextualisé en maternelle : étude longitudinale de la dictée à l'adulte de 3 à 6 ans*, Université de Poitiers (dir. F. Valetopoulos et C. Garcia-Debanco). Thèse de doctorat en cours.