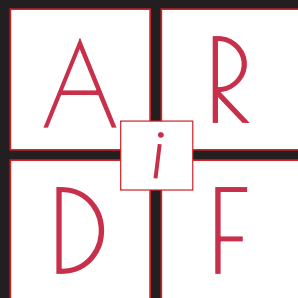


LA LETTRE

de l'AIRDF

DOSSIER

Lire, comprendre, interpréter
et apprécier des supports
composites



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

Numéro 68 / 2021

SOMMAIRE

/Éditorial/

/L'AIRDF : vie et questions vives/

Section AIRDF-Tunisie :

Avis d'intention

Amel FTITA

Le 21^e siècle verra-t-il (enfin)
la disparition des polémiques stériles
sur l'apprentissage de la lecture ?

J.-P. SAUTOT & M. BEAUMANOIR

Conseil d'administration de l'AIRDF

PV de la réunion du 25 juin 2020

en visioconférence

Conseil d'administration de l'AIRDF

CR de la réunion du 14 décembre 2020

en visioconférence

DOSSIER

Lire, comprendre, interpréter et apprécier des supports composites

Lire, comprendre, interpréter
et apprécier des supports composites

Christophe RONVEAUX, Patrice GOURDET,

Elaine TURGEON et David VRYDAGHS

Paramètres descriptifs et figures
de style des œuvres littéraires
numériques pour la jeunesse

Eleonora ACERRA, Nathalie LACELLE,

Margarita MOLINA et Amélie VALLIÈRES

Les textes composites : un nouveau
défi pour un enseignement
des genres textuels

Verónica SÁNCHEZ ABCHI,
Jean-François DE PIETRO et Virginie CONTI

Les supports de lecture et les genres
littéraires les plus utilisés par les
enseignantes du primaire : quelques
résultats d'une enquête québécoise

Martin LÉPINE

De la difficulté d'intégrer des œuvres
littéraires numériques complètes dans
le cours de français au secondaire en
formation à distance au Québec

Julie BABIN, Marie-Christine BEAUDRY
et Olivier DEZUTTER

Analyse d'une tâche de lecture
numérique issue de l'enquête
PISA 2018 : que nous apprennent les
réponses erronées des élèves de
la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Noémie JORIS

Trois regards sur l'enseignement
et l'apprentissage avec des supports
pédagogiques composites

Erica DE VRIES

Apprendre la dimension scripturale
de la lecture avec la bande dessinée

Raphaël BARONI

La boîte à raconter, un outil
médiateur de la compréhension
d'album à l'école maternelle

Pascal DUPONT, Jocelyne GUEGANO

et Michel GRANDATY

Un « tapis à histoires » : comment ?
pourquoi ? quels savoirs en jeu ?

Christine RIAT et

Emilie SCHINDELHOLZ AESCHBACHER

Quelles multimodalités pour quelles
correspondances dans le cadre d'une
didactique du français fondée sur
l'approche interculturelle ?

Eric NAVÉ et Claudia FARINI

Produire une bande dessinée
d'anglais : d'un support composite
à la poursuite d'objectifs
interdisciplinaires

Apolline TORREGROSA, Sandrine AEBY DAGHÉ
et Slavka POGRANOVA

/Échos des recherches et des pratiques/

L'enseignement-apprentissage
de la langue en milieu scolaire.
Décrire, Comprendre et Expliquer
les pratiques efficaces pour
enseigner la langue

Patrice GOURDET

et Morgane BEAUMANOIR-SECQ

3 33

5 37

7 43

9 49

10 54

60

12 65

18 71

23 79

28

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf

Gobbé-Mévellec, E. (2014). Du papier au numérique, du tangible au tactile : rupture ou continuité de l'album ? *Le Français Aujourd'hui*, 186, 34-46.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse – Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris : Robert Laffont.

Poncelet, B. (2005). À bâtons très, très rompus... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 57-62.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (Ed.), *Les interactions lecture-écriture*. Bern : Lang, 155-174.

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

UN « TAPIS À HISTOIRES » : COMMENT ? POURQUOI ? QUELS SAVOIRS EN JEU ?

Christine Riat et Emilie Schindelholz Aeschbacher
Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse

Introduction

Le travail autour du conte à l'école peut se décliner de manières variées ; notre contribution analyse un support qui lui est associé, un « tapis à histoires », postulant d'une complémentarité avec la visée de lecture, de compréhension, d'interprétation et d'appréciation d'un savoir de type narratif. Nous l'explorons ici à partir de deux pratiques de classe nécessairement contrastées (élèves de 4-6 ans et de 11-12 ans), mais potentiellement convergentes pour le travail scolaire d'un genre textuel (Lancôt, 2015). Si au départ les deux classes ont travaillé séparément, des rencontres entre elles ont été par la suite organisées à des fins de présentation de leurs textes inventés. Notre recherche s'inscrit dans les fondements de la didactique du français et ceux de la didactique comparée, pour une analyse ascendante de la transposition.

Didactique du français et didactique comparée

Cet enseignement se situe en Suisse romande à la jonction de l'ingéniosité de l'enseignant-e et des injonctions curriculaires du Plan d'études romand (ci-après PER). Il nous paraît judicieux d'observer comment l'élève est exposé à des modes de penser, de parler et d'agir correspondant à une discipline (Hofstetter & Schneuwly, 2014) qui suit la logique officielle d'une construction spiralaire des savoirs. Nous plaçons le questionnement dans un ancrage comparatiste pour observer ce phénomène entre deux classes du primaire, l'une (1-2H)⁴⁴ étant en émergence disciplinaire, alors que la disciplinane de l'autre (8H) est à l'œuvre depuis belle lurette.

Du point de vue des recherches comparatistes en didactique, lorsque l'enseignant-e prend en charge la construction et la gestion d'une séquence, ceci demande de pouvoir identifier la portée de ses décisions dans la dynamique des situations projetées pour les élèves. En référence au cadre d'analyse de l'action conjointe en didactique, il paraît important de réaliser une analyse a priori ascendante de la transposition qui peut mettre en lumière les problèmes épistémologiques potentiels pour les élèves (Ligozat, 2018). Nous articulons ici analyse a priori ascendante (les apprêts didactiques de l'enseignant-e) et un

⁴⁴ En Suisse romande, le « H » désigne le degré relatif à l'harmonisation scolaire (HarmoS). 1H est le premier degré de l'école primaire (élèves de 4 ans), 8H (élèves de 11-12 ans) le dernier avant l'entrée à l'école secondaire.

intermédiaire (un support proposé par la formation-recherche et les bibliothécaires), en décortiquant l'objet composite « tapis à histoires » pour voir en quoi il peut influencer le savoir appréhété, et pour une potentielle « greffe didactique acceptable » (Riat, Schindelholz Aeschbacher, & Odiet, 2020).

Un support composite pour le conte *Le loup et les 7 chevreaux*

Par sa matérialité, ce support peut être considéré comme « composite » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012). Le tapis en tissu représente différents lieux fixes du traitement du récit (maison, forêt, etc.). Certains éléments sont amovibles (barrière, façade, porte, fenêtres), d'autres apparaissent, rendant visible alors l'intérieur de la maison, comme l'horloge elle-même possédant une porte. Différents personnages et objets complémentaires sont disponibles (un loup, 7 chevreaux, etc.). Manipulable devant un public, le tapis constitue un artefact potentiel pour donner lecture d'un conte oralisé, soutenir la compréhension progressive du récit, combler les inférences textuelles, exposant ainsi l'élève à des modes de penser, de dire et d'agir.



« Tapis à histoires », création inédite pour la HEP-BEJUNE

Didactique du français et ergonomie du travail

Comment ce support spécifique peut-il trouver place dans la scénarisation enseignante ? Comment contribue-t-il à la lecture, la compréhension, l'interprétation d'un conte ? Au demeurant, s'avère-t-il acceptable dans l'usage uniquement parce que sa matérialité est appréciée des élèves ? Et du point de vue de l'ergonomie du travail, quel en est le degré d'appréciation par l'enseignant-e ? Notre intention est d'en cibler l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. À partir d'entretiens, nous accédons à la manière dont deux enseignantes l'adaptent à leurs propres manières de faire et de penser, en mettant à l'épreuve certains indicateurs de la recherche de Renaud (2020) : le confort d'utilisation, la flexibilité, l'ajustement, les apports de l'outil, la motivation des élèves, la prescription, le style pédagogique.

Un support multisémiotique

Cette recherche collaborative postule un usage inter-degrés scolaires de ce même objet pour le traitement du genre textuel conte. Une première hypothèse relève de son utilisabilité en raison de l'investigation des lieux donnés à voir et de sa mise en réseau possible des interprétations au plus proche du conte dans sa version initiale, autrement dit une articulation entre matérialité et texte dans un rapport de redondance. Une deuxième hypothèse tend à prédire que ce support facilite la compréhension du conte par la manipulation (des objets) plus proche de l'ordinaire des jeunes élèves, les aidant à construire une représentation mentale cohérente des unités constitutives de cette forme de récit imaginaire.

Mais ne peut-il pas y avoir entrave à la compréhension en raison d'une sur-stimulation ou une imposition interprétative via cet objet multisémiotique ? Par exemple, en quoi la présence de l'objet carotte aide-t-elle à interpréter les intentions des figures marquantes du conte ciblé ? Quels apprêts didactiques sont mis en œuvre pour engager la lecture des unités de ce support, pour construire une compréhension des caractéristiques d'un genre textuel, pour proposer une interprétation et exprimer une appréciation ?

Vers un accès à la transposition interne

Au printemps 2019, deux classes⁴⁵ répondent à notre sollicitation du travail à propos du conte *Le loup et les 7 chevreaux*. L'intention des chercheuses (ci-après CHR) est notamment d'accéder à l'ingéniosité didactique des enseignantes (ci-après E1 et E2). Cette partie de la recherche en cours relève d'une visée descriptive de l'ordinaire de classe, à partir du discours ou texte en tant que reconfiguration de l'agir (Bulea & Bronckart, 2012) et pour un accès à l'apprêt didactique projeté et réalisé par E1 et E2, autrement dit pour accéder à la transposition interne et afin de rendre visibles des objets de savoirs. Parmi les données actuellement à notre disposition (mars 2019 à mars 2020), nous mobilisons celles permettant la reconstitution des séquences (transcriptions d'entretiens, captations vidéos). Les résultats se focalisent sur les objets de savoirs identifiés comme : une expression de la langue française, la complémentarité entre oralisation et manipulation dans un rapport de redondance, la lecture d'une liste d'objets, l'identification des lieux et des personnages ainsi que leurs actions, le destinataire d'une présentation, les parties d'un texte, sa chronologie, sa mise en scène et la place du narrateur, le contexte.

Classe 1, « Avec le tapis, on ne peut pas faire chacun son loup »

Dans la classe 1, le point de départ est la lecture théâtralisée avec le « tapis à histoires » par les CHR lors de la 2^e Journée suisse de lecture à voix haute. Deux ateliers co-apprêtés par E1 avec les CHR complètent la lecture. L'un permet l'exploration et la manipulation du tapis et de ses objets par les élèves. L'autre vise à comprendre l'expression « montrer patte blanche », un des moment-clés contribuant à saisir les intentions manipulatrices de la figure du loup.

En regard de l'utilisabilité, le critère de confort d'utilisation laissé d'abord aux CHR rend acceptable son usage, puisque E1 en observe la manipulation très différente d'un album de jeunesse (déployé, le tapis mesure 1m98 sur 1 min 54 s). Acceptable car il se révèle en compatibilité avec le style pédagogique en 1-2H par la complémentarité entre oralisation et manipulation des objets matériels. En dehors d'un usage en collectif avec E1, le tapis est disponible dans une salle annexe. En termes d'utilisabilité, E1 ajuste l'accès au public des jeunes élèves, usage proche de ses habitudes pédagogiques et donc acceptable.

L'outil lui-même reflète le degré d'utilité par la motivation des élèves qui se réfèrent à la liste des objets amovibles dessinés : « *ils ont adoré ; [à l'heure] de ranger, ils prenaient la feuille avec tout ce qu'il fallait remettre dans la boîte* »⁴⁶.

Les injonctions du PER apparaissent aussi lorsque E1 évoque la collaboration entre élèves pour se répartir les personnages. D'autres savoirs ciblés sont signalés (actions respectives des personnages, lieux) : « *Qui fait le loup, la maman ? Le loup arrive à la maison ; où est la maman ? La collaboration est une des capacités transversales du plan d'études [...avec] le tapis, on ne peut pas faire chacun le loup* ».

D'autre part, E1 indique la tâche donnée aux élèves de « raconter le conte » à un public connu (les copains de la classe) puis nouveau (classe 8H). En termes d'utilité, la pertinence de cette tâche projetée contribue au travail d'anticipation d'un destinataire, un savoir relié à une situation de communication, tâche à préparer et à ajuster (utilisabilité) pour la rendre acceptable du point de vue des élèves puisque « *pour certains enfants, [ce n'est] pas facile [de raconter en public]* ». E1 précise également la comparaison en amont avec d'autres versions du conte.

⁴⁵ Classe1_E1 : élèves de 4-6 ans et leur enseignante ; classe2_E2 : élèves de 11-12 ans et leur enseignante.

⁴⁶ Les verbatims illustratifs de E1 ou E2 sont placés en italique.

E1 connaît le besoin d'exploration libre des 1-2H puisque : « *ils allaient jouer avec ce tapis. Plutôt que d'utiliser l'histoire, je les entendais raconter, proche de l'histoire mais sans plus* ». Même si E1 admet un écart entre l'histoire originale et leur interprétation, n'est-ce pas là l'expression de la lecture qu'offre, suscite et multiplie ce support multimodal ? Du point de vue de la flexibilité (critère d'utilisabilité), cet outil autorisé par E1 offre aux élèves l'opportunité d'exprimer leur compréhension à partir des objets amovibles à disposition, eux-mêmes porteurs d'interprétations multiples.

E1 annonce aussi se référer à l'album *C'est moi le plus beau* (de Mario Ramos) pour aider au travail de la chronologie. S'il s'agit bien d'un savoir spécifique facilité par la matérialité linéaire de l'album, le tapis, lui, aide-t-il vraiment les jeunes élèves ou entrave-t-il leur compréhension puisque tous les lieux sont donnés à voir simultanément ? Au-delà d'une acceptabilité matérielle, quels sont les élèves qui peineront à la reconstruction chronologique ? Lors de la présentation aux 8H du conte inventé par les 2H, « L'histoire des deux loups méchants » (captation vidéo), nous avons accès au partage des responsabilités entre E1 et les élèves en regard de l'asymétrie des positions pour les élèves encore non lecteurs-décodeurs : la chronologie est assurée par E1 qui prend le rôle de narratrice.

Classe 2 : quand le support composite soutient la mise en scène

Lors de l'entretien, E2 se projette en donnant une priorité au travail du conte avec la version revisitée *L'ogre et les 7 frères Biquet*. Du point de vue de l'acceptabilité, le « tapis à histoires » n'apparaît pas comme compatible avec son style pédagogique ; elle lui préfère d'abord l'album (utilité) lui-même ajustable, par son contenu, au public d'élèves de 11-12 ans (utilisabilité).

Plus tard, E2 signale que « *le temps [lui] fait un peu peur* », astreinte notamment par les tests d'orientation. En termes d'acceptabilité, si elle peut l'intégrer à son style pédagogique, il apparaît bien que le programme de fin de cycle pèse sur la projection. Elle parvient néanmoins à en envisager l'usage parce le conte est au programme. Elle évoque l'élaboration d'un dossier construit avec ses collègues de 8H, incluant « *les cinq parties [dont] la situation initiale* ». Cependant, c'est bien l'usage de l'album de Fabien Öckto Lambert et Véronique Cauchy qui entame la séquence. À partir du dossier des caractéristiques du conte, E2 exploite la première partie de l'album et invite les élèves à inventer la suite. De fait, l'ajustement à son public (utilisabilité) n'empêche nullement l'usage de cet album-là, en comparaison avec d'autres textes (utilité), choisis par ses collègues. La notion de compréhension de mots et de phrases apparaît, montrant comment ses élèves se basent sur « *le contexte* » lors de difficultés, mais aussi son rôle et sa responsabilité assumée lors d'incompréhensions pour une classe composée de « *14 élèves sur 20 qui ne parlent pas français à la maison* ». Un travail conséquent est réalisé autour des « *cinq questions de la situation initiale : de qui on parle, quand se passe l'histoire...* », mais aussi à propos de l'ordre des parties de contes différents pour traiter « *l'élément perturbateur, le dénouement* », à des fins d'invention d'un nouveau conte.

L'accès à l'apprêt didactique réalisé permet d'observer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité de l'album. Mais qu'en est-il alors du tapis ? Dans sa projection verbalisée, nous percevons que E2 n'a pas considéré l'envergure du support, vu uniquement en photo. Elle imagine plusieurs choses, notamment une présentation à un destinataire précis : « *ils prennent le tapis pour raconter aux petits* ». Partant du rapport de redondance signalé entre la matérialité du tapis et le conte du *Loup et des 7 chevreaux*, elle évoque la possibilité de construire un support composite, en s'inspirant « *de ce tapis pour eux en faire un, aux travaux manuels* ».

La confrontation (octobre 2019) avec l'objet grandeur nature montre une nouvelle forme d'acceptabilité. E2 dit avoir plein d'idées, sans les préciser. Le 3 décembre 2019 a lieu la préparation des mises en scène des textes par les 8H. Présentes, les CHR ont accès à l'apprêt didactique de E2 : invention de contes selon les caractéristiques du genre textuel travaillé, ajustement pour une transformation d'un texte parfois sans dialogues, distribution des rôles, place du narrateur, choix des lieux exploités sur le tapis, objets amovibles nouveaux nécessaires par le contenu inventé. Le rapport de redondance entre l'objet composite et le texte inventé trouve solution.

La flexibilité et l'ajustement de E2 valident l'utilisabilité du support, la motivation des 8H étant portée (utilité) par la perspective de la présentation aux 1-2H. De notre point de vue, il devient un objet composite acceptable, utile et utilisable car il supporte aisément les interprétations multiples des élèves.

Les 8H détournent sans souci un objet amovible pour servir la cause de leur cohérence textuelle ; et les lieux sont investis, proches d'un rapport de redondance (par exemple : se déplacer dans la forêt, s'y cacher).

Discussion conclusive

La reconfiguration de l'agir à partir d'entretiens et autres captations vidéos nous donne accès à l'apprêt didactique projeté et réalisé pour des degrés scolaires contrastés. Comparativement, l'objet composite « tapis à histoires » ne supporte pas les tâches de manière similaire. Le besoin des élèves de 4-6 ans de toucher le réel est incontournable pour E1. Elle l'autorise et l'aménage sur la durée, pour une lecture des objets fixes et amovibles du support, mais aussi pour permettre une appréciation de cet ensemble composite. Des activités en parallèle, sans le tapis, se penchent plus sur la compréhension. Chez les 11-12 ans par contre, c'est un travail relatif aux caractéristiques du conte qui ancre les activités à venir. Alors que E2 engage directement à assumer la posture de lecteurs (de contes) et producteurs d'écrits (leur propre conte inventé), E1 organise le déploiement de la posture de lecteurs et producteurs d'oral avec l'appui du support composite. Quant aux similitudes, plusieurs activités (raconter, inventer, anticiper un destinataire, présenter à un public) s'arriment directement à des objets du français, compatibles avec les prescriptions du PER, donc acceptables pour les enseignantes.

En rendant utilisables, grâce au support composite, les objets de la culture en fonction de l'âge des élèves (par exemple l'expression « Montrer patte blanche », ou les caractéristiques du conte), chaque enseignante montre la flexibilité nécessaire à avoir pour naviguer entre lecture, compréhension, interprétation et appréciation. Et si ce support provoque probablement des surenchères interprétatives, aisément renforcées par l'apprêt didactique d'invention de contes pour les 8H et de manipulation libre du tapis par les 1-2H, n'est-ce toutefois pas motivant pour ces deux publics d'oser devenir « Loup » marquant son territoire ?

Références bibliographiques

- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. In *Raido, Dourados, MS* (131-149). Universidade Federal da Grande Dourados.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler, *Disziplin - Discipline* (27-4). Fribourg : Academic Press.
- Lanctôt, S. (2015). Les genres textuels. In S. Chartrand, J. Emery-Bruneau, & K. Sénéchal, *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Ligozat, F. (2018). *L'analyse à priori et/ou analyse ascendante de la transposition. Démarches, fonctions, critères en regard des épistémologies disciplinaires en didactique*. Bordeaux : 5^e Colloque ARCD, symposium.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et Didactique*, 14 (2), 65-84.
- Riat, C., Schindelholz Aeschbacher, E., & Odiet, C. (2020). *Le « tapis à histoires » : une greffe didactique acceptable dans l'enseignement-apprentissage du français. Comparaison 1-2H et 8H*. Bienne : Congrès SSRE 2020 [en ligne].